



Saberes, políticas y escolaridad

Vol. 6 - N° 06
(Año 2016)

ISSN 1853-9092.

Revista de Educación y Ciencias Sociales
Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis (Argentina).



Tabla de contenidos

Vol. 6, Número 6

Editorial | 4 |

SECCIÓN ACADÉMICA

Ciencias sociales y Educación

01. Una reflexión en torno a los obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conocimientos sobre la infancia en la formación de profesores/as y Licenciados/as en Educación Inicial || *A reflection on the epistemological obstacles that affect the process of constructing knowledge about childhood in teacher training* | 5 |
Graciela Beatriz Yáñez

02. Acerca de la utilidad del género como categoría analítica. Una lectura filosófico- epistemológica de dos textos de Joan Scott || *About the value of genre as a category of analysis. A philosophical and epistemological interpretation of two texts by Joan Scott* | 16 |
Jorge Fabio Boso

03. Hechos y decisiones en la Universidad || *Everyday Events and Decision-making at the University* | 24 |
Mazzola Carlos, Fernando Nápoli y Patricia Tilli

04. La “batalla cultural” en la práctica discursiva presidencial como estrategia para construir hegemonía (marzo-julio de 2008) || *The cultural battle present in the presidential discursive practice as a strategy to achieve hegemony* | 35 |
Fiorella Russo

05. La institución escolar frente a patologías graves de la subjetivación: abordar la dificultad desde los aportes del psicoanálisis || *The educational institution facing serious pathologies of subjectivity: addressing the difficulty with contributions from psychoanalysis* | 50 |
Graciela Pellegrini y Laura Schiavetta

06. Políticas Focalizadas en la Provincia de San Luis: El Plan Educativo 20/30 || *20/30 Plan and the provincial response to compulsory secondary education* | 56 |
Alicia Leyba, Carina Benítez y Ana Herrera

07. Desigualdad social, pobreza y educación: lecturas desde diversas posiciones socio-políticas || *Social inequality, poverty and education from diverse socio-political-positions* | 70 |
Pedro Enríquez y Valeria Di Pasquale

08. Significados que los egresados del profesorado en ciencias de la educación le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico || *Meanings attributed to teacher education in critical thinking by graduates from educational sciences* | 91 |

Lorena Di Lorenzo

09. Políticas de investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos || *Research policies and research training in the Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis): proposals and challenges* | 119 |
Zulma Perassi, Silvia Gioia, Roberto Araya Briones, Emilio Seveso Zanin y Mariela Ávila

10. Teatro Foro: experiencia convivial y micropolítica. La figura del espect-actor en la poética de Augusto Boal || *Forum Theatre: convivial and micro-political experience. The spectator in the poetics of Augusto Boal* | 147 |
Cristian Reveco Chilla

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

11. Formación de profesores en psicología: Valores sociales y contenidos transversales || *Teacher training in psychology: social values and transversal contents* | 159 |
Elba Noemí Gómez y Humberto Camilo Campana

12. La investigación situada mediada por el dispositivo de análisis de clases y el portafolio, en la formación docente || *Situated research mediated by the class analysis device and the portfolio in teacher training* | 185 |
Ana María Sesma y Susana Caelles Arán

13. Foros virtuales y aprendizaje colaborativo: Un análisis a partir de las categorías de sollar || *Virtual forums and collaborative learning: an analysis considering sollar's categories* | 208 |
Berta Elena García y Mónica Mercedes Daza

14. El foro virtual: ¿un espacio posible de construcción de aprendizajes? || *The virtual forum: a possible space for the construction of learning?* | 223 |
Mariela Monthelir

15. Ludoteca, un espacio de juego destinado a niños de sectores populares en la ciudad de San Luis || *The toy library, a playroom for children from popular sites in the city of San Luis* | 242 |
Alejandra Orellano, Esteban Arrieta, Yanina Ochoa, Anabella García, Carla Orozco, Jesica Guzmán y Emilia Torres Caiazza

16. Propuesta didáctica para la formación de la competencia litigación penal desde el ejercicio jurídico integrador IV, en los estudiantes de cuarto año de la carrera de derecho, en la Universidad de Oriente, Cuba || *Didactic proposal for the formation of competition from the criminal litigation integrator legal exercise IV, in the fourth year students studying law at the Universidad de Oriente, Cuba* | 252 |
Ramón Yordanis Alarcón Borges, Lizette de la Concepción Pérez Martínez y Gretchen Rivera Rodón



Editorial

Vol. 6, Número 6 - Abril de 2016

Tenemos la suerte de renovar la partida de Argonautas. Cada nuevo número es una nueva travesía a la que zarpa la nave de los intelectuales-argonautas en su viaje. Los intelectuales, dice Badiou, forman parte de la sociedad; no son extraños ni externos. Tienen que pensar, hablar, intervenir, actuar, según principios ligados a la a la defensa de la vida de sus pueblos.

Este número de Argonautas nos encuentra atravesando aguas turbulentas para la universidad Argentina. No vamos a hablar en esta editorial de lo que significó, significa, y significará para los destinos de este país la universidad pública y gratuita.

Según la mitología griega se llamó Argonautas a los marineros de la nave "Argo", que fue guiada a través de los mares por Jason, a quien se le había sido encomendada una misión casi imposible: encontrar el Vellocoino de Oro. En esta travesía los Argonautas enfrentaron peligros y adversidades, sufrieron pérdidas irreparables y lucharon heroicamente sin darse por vencidos hasta lograr su cometido.

De modo análogo los educadores y científicos sociales tenemos la misión de hacer todo nuestro esfuerzo para que la dignidad y la humanidad nos definan socialmente ; así vamos sorteando obstáculos, creando modos y estrategias para conocer la realidad, comprenderla, luchando para transformarla; a veces con avances, otras con retrocesos, pero siempre en búsqueda, desafiándonos a acompañar el gesto con la palabra a fin de alcanzar una educación que nos permita construir "un mundo donde quepan muchos mundos".

Los editores

Una reflexión en torno a los obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conocimientos sobre la infancia en la formación de Profesores/as y Licenciados/as en Educación Inicial

A reflection on the epistemological obstacles that affect the process of constructing knowledge about childhood in teacher training

Graciela Beatriz Yáñez. (gbyanez@unsl.edu.ar). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

Resumen

La incorporación de la asignatura “La Educación Inicial en el contexto actual” en el primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial, persigue una aproximación teórica y práctica a fin de que los/as estudiantes comprendan el papel que le cabe la Educación Inicial como primer nivel de escolarización. Al indagar acerca de lo que es la infancia, surgen dos grupos de respuestas que evidencian conocimientos que derivan de la experiencia básica y de la naturalización del discurso hegemónico arraigado en el sentido común: aquellas que dan cuenta de una *infancia idealizada* y aquellas que la explican a partir del *desarrollo natural*. También muestran una invisibilización de la pluralidad de las infancias contemporáneas. En este trabajo se retoman las ideas de Bachelard para reflexionar acerca de los obstáculos epistemológicos que presentan los/las estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia. En un primer apartado se presenta el espacio curricular y las problemáticas advertidas en relación a la apropiación de saberes acerca de la infancia. Luego se profundiza la reflexión en algunos de los obstáculos que presentan los/las estudiantes en el acto de conocer y por último se explicitan algunas propuestas de enseñanza para superarlos.

Palabras claves: Infancia- Obstáculos Epistemológicos-Formación Docente

Abstract

The incorporation of the subject “La educación Inicial en el contexto actual” in Profesorado and Licenciatura de Educación Inicial, pursues the theoretical and practical objective of getting students to understand the role of Educación Inicial as the first level of schooling. The responses we obtained when enquiring about what childhood is, can be classified into two groups which result from basic experience and the naturalization of the hegemonic discourse rooted in common sense: those responses that account for an *idealised childhood* and those that explain childhood from the concept of *natural development*. These responses also evidence an invisibilization of the multiplicity of contemporary childhoods. In this work we take up Bachelard’s ideas in order to reflect on the epistemological obstacles that students encounter in the process of constructing scientific knowledge about childhood. In the first part we introduce the issue and the problems observed in relation to the appropriation of knowledge

about childhood. Then, we elaborate on the thought of some of the obstacles that students encounter in the act of knowing, and finally we state some teaching strategies that would constitute useful tools in the overcoming of those obstacles.

Key words: childhood – epistemological obstacles – teacher training

Introducción

El propósito de este artículo es compartir una reflexión que es producto del acercamiento a los desarrollos teóricos del epistemólogo Gastón Bachelard y que operan como “caja de herramientas” para poder pensar una de las problemáticas a la que se enfrenta nuestra práctica docente en la asignatura “La Educación Inicial en el contexto actual”. Este espacio curricular tiene como propósito poner a los/as estudiantes en contacto con conocimientos que les aporten herramientas teóricas para comprender y cuestionar algunas conceptualizaciones que, en el devenir histórico de la Educación Inicial, han tomado estatuto de “verdad” respecto de la infancia, de la tarea de enseñar en el Nivel, del lugar del docente y de la influencia del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los/las estudiantes evidencian una serie de limitaciones para elaborar nuevos conocimientos en relación a la infancia; limitaciones que pueden explicarse tomando como base el concepto de *obstáculo epistemológico* que Gastón Bachelard (1991) acuñó en su obra “La formación del espíritu científico”

En este sentido, se retoman las ideas del autor para reflexionar acerca de *los obstáculos epistemológicos que presentan los/las estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia*. Para esto, en un primer apartado se presenta el espacio curricular y las problemáticas advertidas en relación a la apropiación de saberes en relación a la infancia. Luego se aborda la noción de obstáculo epistemológico a partir de los desarrollos que realiza el autor y se profundiza la reflexión en algunos de los obstáculos que presentan los/las estudiantes en el acto de conocer. Por último se explicita una propuesta de actividades que posibiliten superar los obstáculos epistemológicos que limitan los aprendizajes de los/las estudiantes y “poner la cultura científica en estado de movilización permanente”.

Un abordaje a la infancia en la formación inicial

El espacio curricular antes mencionado está ubicado en el segundo cuatrimestre de primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. La propuesta curricular está organizada en bloques de contenidos introducidos con una pregunta de modo que posibilite que los/as estudiantes comprendan el papel que le cabe a la Educación Inicial como primer nivel

de escolarización, reconociendo la importancia de una formación docente que posibilite reflexionar y realizar prácticas de enseñanza situadas.

En el caso de los saberes a ser enseñados tienen la particularidad de provenir de diferentes disciplinas (Didáctica del Nivel, Historia, Pedagogía, Sociología, Antropología, entre otras) que han atravesado procesos de producción y revisión de los conocimientos en torno a la problemática de la infancia y su atención educativa. Este conocimiento ha sufrido “un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard 45:1991) proceso denominado por Chevallard “transposición didáctica”, en el que se verifican creaciones didácticas de objetos que son necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico en tanto favorecen los procesos de aprendizaje.

Uno de los bloques de contenidos está enunciado a partir de la pregunta *¿Qué es eso llamado infancia?* Preguntarse por la categoría infancia es fundamental en tanto es justamente el sujeto al que se atiende en la Educación Inicial. Indagar sobre la infancia es cuestionarse: ¿qué es la infancia? ¿Quién dice qué es? ¿Cuáles son los lugares de la infancia? ¿Qué instituciones atienden a la infancia? ¿Por qué hay diferentes infancias? ¿Por qué los niños de hoy no son como los de antes? ¿Qué significa ser niño o niña en la Argentina actual? ¿Qué significa enseñar a niños y niñas de 45 días a 5 años en contextos de desigualdad y exclusión?... Preguntas que abren a nuevas preguntas y que promueven la búsqueda de respuestas en los desarrollos teóricos de la historia, la antropología, la educación, los estudios culturales, entre otras. Es una categoría rica en conexiones con el medio cultural y social de la época en tanto las transformaciones en el campo de lo social, lo cultural, lo económico, lo político la atraviesan y la conforman.

El universo de investigaciones acerca de la construcción social y subjetiva de la infancia a partir de marcos analíticos en clave histórico-cultural, política y social se ha ampliado a lo largo del siglo XX y lo que va del presente siglo de manera exponencial. Los cambios ligados a procesos de globalización económica, política y cultural, la profunda desigualdad social y el aumento de la pobreza, las transformaciones urbanas y rurales, el impacto de la diferenciación de las estructuras y lógicas familiares, la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana (Carli, 1999), el reconocimiento de los derechos del niño, niña y adolescente, así como también a la identidad de género a partir de la promulgación de leyes, entre otros, son una muestra de la imposibilidad de seguir sosteniendo una definición homogénea, idealizada y a-histórica de infancia.

Sin embargo, la concepción hegemónica universalista de infancia como etapa de latencia a la espera de la completud de la adultez y por lo tanto incompleta y maleable, heterónoma,



inocente y asexuada, consolidada a partir referentes disciplinares y epistemológicos que atravesaron algunos campos del saber -entre ellos la psicología, la medicina, la psiquiatría, el derecho y la pedagogía-, se ha arraigado en el sentido común. Tal como lo afirman Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola (2011:12) “la infancia hoy ya no puede verse como un descriptor a-problemático de una fase natural sino, por el contrario, debe ser vista como una expresión cultural particular, histórica, políticamente contingente y sujeta a cambios”. Como futuros docentes de Educación Inicial, el poder desentrañar los diferentes discursos y prácticas y construir conocimiento científico sobre la infancia es una necesidad en la formación inicial, en tanto operan, como lentes a través de los cuales miramos, nos posicionamos, juzgamos y actuamos frente a los niños (Zelmanovich, 2007). En virtud de lo expresado, en la práctica docente se persigue que los/las estudiantes comprendan que la infancia es una construcción histórica y social; que reconozcan cuáles son las transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas que impactan en la configuración de la experiencia infantil de los diferentes sectores sociales y que problematicen las categorías desde las cuales se entiende a la infancia para comprender la necesidad de construir una nueva mirada pedagógica más inclusiva.

Cuando al comienzo del bloque de contenidos se indagan los conocimientos que han construido los/las estudiantes acerca de lo que es la infancia, surgen al menos dos grupos de respuestas: un grupo que define a la infancia como la “etapa más feliz de su vida, donde no hay problemas ni responsabilidades en la que los niños crecen bajo el cuidado de sus padres”, respuestas que dan cuenta de una *infancia idealizada*. Otro grupo de respuestas que la caracteriza como “período o etapa de la vida” explicándola a partir del *desarrollo natural* – propia del campo de la psicología, la biología y la medicina. Estas respuestas de los/las estudiantes evidencian conocimientos de poco rigor conceptual o conocimiento vulgar que derivan de la experiencia básica así como también la naturalización del discurso hegemónico arraigado en el sentido común. Así también muestran una invisibilización de la pluralidad de las infancias contemporáneas aun cuando en espacios curriculares previos (Filosofía de la Educación), se han abordado nuevos conocimientos en torno a la infancia que dan cuenta de su historicidad y pluralidad.

A lo largo del proceso de aprendizaje, los/las estudiantes evidencian una serie de limitaciones para elaborar nuevos conocimientos en relación a la infancia, limitaciones que pueden explicarse tomando como base el concepto de *obstáculo epistemológico* que Gastón Bachelard acuñó en su obra “La formación del espíritu científico”.

Los obstáculos epistemológicos

Gastón Bachelard introduce los aportes del psicoanálisis para estudiar el progreso de la ciencia en la convicción de “que hay que plantear el problema del conocimiento científico en término de obstáculos” (Bachelard, 1991:15) Esta noción de *obstáculo epistemológico* acuñada por el autor puede ser estudiada también en la práctica de la educación ya que hace referencia a dificultades psicológicas que entorpecen el aprendizaje de nuevos conocimientos científicos.

Puede entenderse a los *obstáculos epistemológicos* como limitaciones, impedimentos que causan entorpecimientos, confusiones, estancamientos, inercia en el proceso de construcción de conocimientos de lo real. No se tratan de obstáculos externos que puedan ser adjudicados “a la complejidad o fugacidad de los fenómenos” estudiados o “a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano” (Bachelard 1991:15), sino que son internos, propios del acto mismo de conocer.

Cuando un sujeto emprende la tarea de construir conocimientos científicos acerca de un objeto, no lo hace de manera “ingenua” o “neutra” sino a partir de una trama de conocimientos que ha adquirido en la experiencia común y que pueden transformarse en un velo que dificulta, cuando no impide, la percepción de lo nuevo o lo extraño. (Díaz, 2005). Es así que frente a un nuevo fenómeno “el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo pues tiene la edad de sus prejuicios” (Bachelard, 1991:16) y por lo tanto lo que cree saber obstaculiza lo que debiera saber. Es por esto que Bachelard afirma que “se conoce en *contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización” (Bachelard, 1991: 15).

Un primer obstáculo epistemológico a superar según el autor, es la opinión en tanto ésta se opone a la ciencia. “La opinión *piensa* mal; no *piensa*; *traduce* necesidades en conocimientos”, impide al sujeto comprender acabadamente al objeto pues “al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe conocerlos” (Bachelard, 1991:16). La ciencia – el verdadero espíritu científico- en cambio, se formula problemas claramente pues “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta: Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (Bachelard, 1991:16).

En el ámbito de la educación la noción de obstáculo pedagógico enunciada por Bachelard, posibilita reflexionar acerca del hecho de que los/las estudiantes llegan a la universidad con conocimientos empíricos ya construidos, por lo que, para que puedan construir conocimientos científicos se hace necesario “derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” (Bachelard, 1991: 21). Es por esto que, tal como lo afirma el autor, “toda cultura científica deba

comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico (...) dar a la razón motivos para evolucionar". (Bachelard, 1991:21)

En su obra "La formación del espíritu científico" Bachelard describe diez obstáculos epistemológicos que deben ser superados en el proceso de construcción de conocimiento científico. Estos son: 1- la experiencia básica, 2- el conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico, 3- el obstáculo verbal, 4- el obstáculo unitario y pragmático, 5- el obstáculo sustancialista, 6- el obstáculo realista, 7- el obstáculo animista, 8- el mito de la digestión, 9- la libido y 10- el conocimiento cuantitativo.

De todos ellos, en este trabajo el interés es profundizar en aquellos obstáculos que brindan herramientas para reflexionar acerca de la práctica de enseñanza en torno a los estudios sobre la infancia en el grupo particular de estudiantes de la asignatura. Ellos son:

La experiencia básica

En la construcción de conocimientos científicos el primer obstáculo a superar es la observación básica pues el sujeto (científico o estudiante), no se acerca a los objetos de conocimiento como "espíritu puro". Esta experiencia básica se presenta, según el autor, "como un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que describirla y maravillarse. Se cree entonces comprenderla" (Bachelard, 1991:22). Esta observación básica "es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica" (Bachelard, 1991:27) que lleva a construir "racionalizaciones prematuras", conocimientos vulgares acerca de los hechos y, en tanto satisfacen la necesidad de los sujetos de certezas inmediatas, cierran la posibilidad a la pregunta *–el sentido del problema del pensamiento científico–* pues "la respuesta está dada antes de que la pregunta se aclare" (Bachelard, 1991: 52). En la experiencia básica, lo que hay más inmediato "es siempre nosotros mismos, nuestras sordas pasiones, nuestros inconscientes deseos (...)" (Bachelard, 1991:55) de manera tal, que los conocimientos que de ella parten, se convierten en verdades difícilmente cuestionables que pueden limitar el proceso de aprendizaje. Como lo explicita el autor, "no debe pues asombrar que el primer conocimiento objetivo sea un primer error" (Bachelard, 1991:65).

El conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico

Bachelard afirma categóricamente que "nada ha retardado más el progreso del conocimiento científico que la falsa doctrina de lo *general* (...)" que aún permanece para tantos espíritus como

una doctrina fundamental del saber” (Bachelard, 1991:66). Estas leyes generales -construidas en otros momentos históricos de la ciencia- se presentan tan claras, tan completas, tan acabadas en sí mismas que funcionan como definiciones que inmovilizan el pensamiento. Al “contestan en bloc (...) contestan sin que se las interrogue” (Bachelard, 1991: 68). El obstáculo que esto genera en el acto de conocer es que pueden conducir, en palabras del autor, “a generalidades inadecuadas (...)” (Bachelard, 1991:67).

Tal como lo expone Arabela Mora Zamora (2002) al explicar un concepto mediante el uso de generalizaciones, puede caerse en equivocaciones ya que éste se vuelve vago e indefinido en tanto proporciona definiciones demasiado amplias. De esta manera se dejan de lado -“en las sombras”- aquellos aspectos particulares que permiten distinguirlos y conceptuarlos adecuadamente.

El obstáculo verbal

Este obstáculo da cuenta de los hábitos puramente verbales, palabras usadas cotidianamente “que permiten expresar fenómenos más variados. Estos fenómenos se expresan: se cree entonces explicarlos. Se les reconoce: se cree entonces conocerlos” (Bachelard, 1991: 87). Estas palabras tienen tal capacidad explicativa, por su abundancia de imágenes, que llevan al sujeto de conocimiento a falsas explicaciones obstaculizando “la visión abstracta y clara de los problemas” (Bachelard, 1991:89). Cuando estas palabras se asocian a expresiones metafóricas son aún más difíciles de desterrar pues “quiérase o no, las metáforas seducen a la razón. Son imágenes particulares y lejanas que insensiblemente se convierten en esquemas generales” (Bachelard, 1991:93), en categorías empíricas que no es necesario explicar constituyendo un obstáculo en la formación del espíritu científico.

Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conocimientos científicos sobre la infancia

Al reflexionar acerca de los obstáculos que los/las estudiantes presentan al momento de abordar el aprendizaje de conocimiento sobre la infancia, se observa que sus primeras conceptualizaciones están plagadas de conocimientos vulgares construidos a partir de su **experiencia básica** que no han sido sometidas a crítica alguna.

Es así que la infancia es entendida como *“la etapa más feliz, en la que no hay responsabilidades, todo es felicidad”*; *“No hay miedos, todo es juego y diversión”*; *“es el momento más hermoso de la vida que siempre se recuerda con nostalgia”*; *“es la etapa más divertida y alegre de la vida”*. Los niños son caracterizados como *“alegres, curiosos, siempre dispuestos a aprender”*, *“son dulces e inocentes”*. Estos conocimientos primeros, construidos a

lo largo de su vida, están claramente atravesados por sus pasiones, sus deseos, su subjetividad de tal manera que la tarea de superarlos, de cuestionarlos –en tanto obstáculo para construir conocimientos científicos- es una tarea difícil que produce en no pocas oportunidades reacciones de molestia y hasta enojo.

Otro de los obstáculos que los/las estudiantes deben superar es **el conocimiento general como obstáculo para el conocimiento científico**. Tal como se explicó anteriormente, las respuestas de los/las estudiantes respecto de que es la infancia pueden agruparse en aquellas que dan cuenta de una *infancia idealizada* –en plena adhesión a una concepción moderna de la infancia- y las que la explican a partir del *desarrollo natural*– propia del campo de la psicología, la biología y la medicina. Como ejemplos de estas últimas: *“Es el período de crecimiento que abarca desde el vientre materno hasta la adolescencia”*; *“es el período del ser humano que va desde los 0 hasta los 5 años”*; *“para mí es un término amplio en donde se encuentran la diferentes fases del desarrollo del niño”*; *“es una etapa de desarrollo, evolución y progreso donde se determinan factores o aspectos de la conducta y carácter”*; *“es una etapa en la que el niño desarrolla sus funciones motrices, psicológicas, etc...”*. Estas respuestas, que proceden de leyes y conceptos generales construidos por las ciencias que han tomado a la infancia como objeto de estudio en otro momento histórico, ya no explican la complejidad de la infancia contemporánea. Los conceptos y leyes que describen a la infancia como un universal –con una serie de características que la definen como dependiente, incompleta, educable, maleable- dejan en la sombra las particularidades de los trayectos infantiles en la contemporaneidad.

Por otra parte, la definición de “niñez”, entendida como “una etapa de la vida”, como “período del desarrollo del ser humano” que se generaliza al concepto “infancia”, se presenta tan clara, tan completa, tan acabada en sí misma que cierra las posibilidades de la pregunta e inmoviliza el pensamiento.

Por último, otro de los obstáculos considerados es el **obstáculo verbal** en virtud de considerar que la palabra “infancia” tiene tal fuerza explicativa de por sí que no necesita ser definida, ni conceptualizada. Es una palabra que, además, está asociada a múltiples metáforas e imágenes que funcionan como definición. Ante la pregunta ¿qué es la infancia? inmediatamente surgen como respuestas: *inocencia, ternura, alegría, juego, la mejor edad de la vida, picardías, huellas bellas, diversión, libertad, espontaneidad, amor, dulzura*.

Las expresiones vertidas en este escrito, que son extraídas de los diferentes trabajos de los/las estudiantes, muestran cómo la concepción moderna de la infancia sigue estando aún presente, una concepción europea y burguesa del siglo XVIII sostenida por discursos y prácticas

de múltiples campos del saber que se ha consolidado como hegemónica. Es por esto que la tarea a abordar en la formación de docentes para romper con esta concepción del otro niño/niña es mayúscula pues “hasta en el hombre nuevo, quedan vestigios del hombre viejo. En nosotros, el siglo XVIII continúa su vida sorda: y puede ¡ay! Reaparecer” (Bachelard, 1991:10).

Una propuesta a partir de la reflexión

¿Cómo superar los obstáculos epistemológicos que limitan los aprendizajes de los/las estudiantes y al decir de nuestro autor de referencia “poner la cultura científica en estado de movilización permanente”?

En este sentido, se ha elaborado una propuesta de enseñanza participativa en la que se promueven diversas actividades que persiguen el develamiento de los múltiples discursos que sobre el objeto de estudio se han construido, a los efectos de desnaturalizarlos.

La pregunta o problema *¿Qué es eso llamado infancia?* que introduce el bloque de contenidos, es la apertura a una serie de instancias dentro de la práctica áulica en los que los/las estudiantes pueden desterrar prejuicios y construir nuevos conocimientos partiendo de la explicitación y cuestionamiento de los saberes construidos a partir de la experiencia básica. En líneas generales, estas actividades realizadas a lo largo de seis encuentros que involucran:

Sistematización (lectura, comparación y categorización) de las respuestas que los/as estudiantes y sujetos de diferentes edades, sexo y profesión dieron ante la pregunta *¿qué es la infancia?* y posterior discusión sobre las diferentes “miradas sobre la infancia” aparecidas, enlazándolas con el interrogante: *¿Es posible elaborar una única definición de infancia?*

Lectura de textos literarios que refieren a las diferentes maneras de transitar la infancia y elaboración de escritos en los que se consideren el contexto temporal y espacial en el que transcurre la historia, el lugar del adulto y qué infancia describen. Esto va acompañado de una discusión grupal posterior, en relación a la pregunta *¿qué semejanzas y diferencias encuentran con las concepciones de infancia recuperadas en los encuentros anteriores?*

Abordaje teórico de los diferentes discursos que sobre la infancia se han construido en diferentes momentos y contextos históricos y posterior reconocimiento, clasificación y análisis en diferentes representaciones iconográficas de la infancia (pintura- desde el siglo XV-, fotografías) y en publicidades gráficas y televisivas. Para estas tareas se sugieren lecturas de textos académicos que les permiten a los/as estudiantes, ir construyendo nuevas categorías que van poniendo en cuestión las opiniones y conocimientos “mal construidos” que poseen.

Lectura grupal de textos académicos en grupos pequeños y posterior reflexión en grupo total. Esta tarea se completa con la elaboración de síntesis (tarea extra clase) realizadas en parejas en la que se articulan los aportes teóricos con las discusiones en el aula.

Como cierre del módulo se propone la elaboración de un trabajo final en el que se solicita, a partir de un proceso de reflexión grupal, responder a la pregunta inicial utilizando para tal fin el conocimiento científico elaborado por los autores de referencia, articulados con imágenes y textos literarios.

Esta propuesta de enseñanza apunta no sólo a la superación de los obstáculos que limitan a los/as estudiantes para construir conocimientos científicos sobre la infancia a partir de la toma de conciencia de los conocimientos “mal adquiridos” sino también del reconocimiento de la pluralidad de infancias y de la deposición de los parámetros construidos y naturalizados acerca de lo que los niños deben ser para confrontar, sin moralismos ni nostalgia, lo que los niños hoy son (Diker: 2013) porque si no, el riesgo es dejarlos cada vez más desprotegidos. Sólo así tiene sentido la tarea de enseñar en el ámbito universitario a quienes serán los docentes responsables de la atención, el cuidado y la enseñanza de la primera infancia.

Bibliografía

Bachelard, G. (1991). *La Formación del Espíritu Científico Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. 17º ed. Siglo XXI Editores, México

Cosse, I. y otras. (2011). *Infancias: políticas y saberes en argentina y Brasil – Siglos XIX y XX*. 1º ed. Teseo, Buenos Aires.

Carli, S. (1999). “La infancia como construcción social” En: *De la Familia a la Escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

Chevallard, Y. (2002). *La trasposición didáctica. Del Saber sabio al saber a ser enseñado*. AIQUE, Buenos Aires.

Díaz, E. (2005) *Las imprecisas fronteras entre vida y conocimiento*. Perspectivas metodológicas. Nº5, Remedios de Escalada, UNLa. En <http://www.esterdiaz.com.ar/textos/bachelard.htm>. Consultado el 20/02/2015

Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* 1º ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires

Mora Zamora, A. (2002). *Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar*. Intersedes: Revista de las sedes regionales, vol. III, núm. 5, mayo 2002. Universidad de Costa Rica.: Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66630507>. Consultado el 10/02/2015

Zelmanovich, P. (2007). En *Infancia, escuela y subjetividad* Diplomatura en Currículum y Prácticas escolares- FLACSO



**Acerca de la utilidad del género como categoría analítica.
Una lectura filosófico- epistemológica de dos textos de Joan Scott**

**About the value of genre as a category of analysis.
A philosophical and epistemological interpretation of two texts by Joan Scott**

Jorge Fabio Boso. (fboso@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Se examinan algunos aspectos teóricos internos involucrados en la categoría de género a partir de una lectura de dos textos de Joan Scott como procedimiento metodológico. Se reconocen supuestos filosóficos y/o epistemológicos presentes en nociones teóricas del campo de los estudios de género y las teorías feministas. Se concluye sobre la importancia de estos procedimientos para comprender producciones y prácticas en el contexto de nuestra región latinoamericana.

Palabras clave: Género- Teorías feministas- Supuestos filosóficos/epistemológicos

Abstract

We examine internal theoretical aspects involved in the category of genre using the reading of two texts by Joan Scott as a methodological procedure. We identify philosophical and epistemological presuppositions present in theoretical notions from the fields of genre studies and feminist theories. Our conclusions highlight the importance of these procedures in the understanding of practices and productions within the Latin American context.

Keywords: Genre – Feminist Theories – philosophical and epistemological presuppositions

Introducción

Este trabajo propone examinar algunos aspectos teóricos internos involucrados en la categoría de género. Una lectura de dos textos de Joan Scott consistirá en el procedimiento metodológico cuyo objetivo consiste en emprender un abordaje epistemológico de los mismos, a fin de reconocer supuestos filosóficos y/o epistemológicos presentes en nociones teóricas del campo de los estudios de género. Operación que permitirá ir encontrando, en investigaciones ulteriores, hilos conductores para comprender e interrogar críticamente producciones y prácticas desarrolladas a partir de los estudios de género y las teorías feministas, en particular en América Latina.

Desarrollo

En su artículo *Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?*, Joan Scott retoma, más de veinticuatro años después, un texto también de su autoría devenido clásico para los estudios feministas. Lo que constituía una afirmación en 1986, en el nuevo artículo se ha transformado en una pregunta a través de la cual la autora examina el actual valor de uso de aquella categoría.

Scott afirma que aquello que en la primera época escapaba al control de la policía lingüística demostraba su utilidad para las feministas, quienes se apropiaron del término para dar cuenta “de las formas en las cuales las diferencias del sexo anatómico habían llegado a tener significados diferentes en distintos momentos” (Scott. 2011: 95).

En su primer artículo Scott señalaba que “género” había sido propuesto al interior de la historia con la expectativa de que el saber de las mujeres produciría un cambio de paradigmas en esa disciplina (Scott. 1990). Además, ese empeño formaba parte de una reivindicación teórica específica de las feministas frente a las insuficiencias de las teorías en boga para explicar la desigualdad entre mujeres y hombres (Scott. 1990). Decía también que los enfoques de las historiadoras feministas para el análisis del género involucran una elección entre tres posiciones teóricas: la que intenta explicar el origen del patriarcado, la que trata de establecer articulaciones entre marxismo y feminismo, y la que procura estudiar la producción y reproducción de la identidad genérica de los sujetos (esta posición recurría a los aportes del psicoanálisis y de la psicología del desarrollo).

Analizando cada una de esas posiciones teóricas, Scott concluía por mostrar su insuficiencia:

-Las teorías del patriarcado no logran dar cuenta de las articulaciones entre el género y otras áreas de la vida que no parecen conectadas a él. Es más: en último término el análisis de la dominación se basa en la diferencia física entre varones y mujeres. Con lo cual la historia se convierte en un conjunto de variaciones respecto del tema inmutable de la desigualdad permanente del género.

-Las teorías feministas, por su parte, en relación con el marxismo, tratan al género como un producto accesorio en el cambio de las estructuras económicas, ya que no se le concede capacidad analítica independiente.

-Las teorías de la producción de la identidad también tienen sus limitaciones. Por caso, las teorías psicoanalíticas de las relaciones objetales limitan el concepto de género a lo doméstico familiar y no pueden explicar de qué formas las sociedades lo representan simbólicamente. Tampoco las teorías psicoanalíticas que giran alrededor del falo como

significante central de la diferencia sexual logran deshacer el antagonismo entre varones y mujeres como hecho central del género.

En un sentido próximo a estas consideraciones de Scott, se pueden agregar aquí dos cosas:

-En primer lugar, que el feminismo de la diferencia social también asume que la identidad de género asienta en la diferencia binaria; de resultas que si la diferencia social remite a una diferencia simbólica, el género sólo sería el operador lógico de una estructura vacía de historicidad y, por lo tanto, no tendría una capacidad analítica crítica de las condiciones en que se producen las diferencias.

-En segundo lugar, puede afirmarse que las concepciones centradas en enfoques descriptivos, como las del feminismo social, dan cuenta del género como categoría social o psicológica, y hacen ciertamente una descripción empírica de su evolución. Pero ese procedimiento declara, al mismo tiempo, su limitación, ya que no permite acceder a la dimensión crítica y normativa de la categoría de género, que es su componente específico.

Situando el marco de abordaje de las problemáticas mencionadas, puede afirmarse que ni los enfoques descriptivos ni los enfoques causales se encuentran aptos para dar cuenta de las implicaciones del género en las teorías feministas. En tanto pareciera ser que los enfoques exclusivamente descriptivos tienden a justificar en última instancia cierto enfoque funcionalista enraizado en la biología (Scott, 1990), en cuyas condiciones el género no tiene capacidad analítica crítica -pero tampoco los enfoques que pretenden establecer explicaciones resultan aptos porque sustituyen aquel funcionalismo biológico por una suerte de determinismo social-.

Ante la proliferación de ideas, el mar de confusiones respecto del género, Scott proponía en aquel primer texto una definición en dos partes analíticamente diferentes: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott. 1990: 44). La primera parte comprende cuatro elementos: símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples, conceptos normativos interpretativos, nociones políticas y referenciales a las instituciones y organizaciones, e identidad subjetiva. Esos cuatro componentes, fuertemente articulados, se vinculan a su vez con la segunda parte de la definición. En todo caso, queda claro que Scott se esforzaba en reunir en una categoría abarcadora, compleja y relacional, las distintas acepciones de género.

Ahora bien, puede inferirse que en el texto más reciente, la anterior consideración explícita sobre los componentes de aquella definición, es colocada en otra perspectiva analítica al referirse Scott al contexto en que la definición de género se había producido. Scott dice en el

texto más actual que el uso de la noción de “construcción cultural” permitía sostener que hay atribuciones de significados construidas histórica y políticamente. Esta noción era aplicada al género, que quedaba así adscripto a la esfera de la cultura, y se diferenciaba del sexo, perteneciente a la esfera biológica. Aunque bien pronto esa distinción demostró ser errónea, y se le propinaron varias críticas. En efecto, “si el género podía ser construido culturalmente, lo mismo podía hacerse con los significados biológicos del sexo. De hecho, era el género el que le atribuía a la biología su significación supuestamente innata” (Scott. 2011: 95).

Aunque tanto a nivel popular como a nivel científico se tendió a confundir y aun a disolver esa distinción, Scott dice que el género también representaba, por sus implicaciones radicales, una categoría peligrosa para determinados grupos; incluso en distintos organismos nacionales e internacionales (como en la Cámara de Representantes de Estados Unidos y en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, en 1995) varias personas alzaron su voz en contra de lo que suponían opuesto al orden natural de la sociedad, acusando a las feministas de agitar las banderas del género para atacar los valores sociales y morales establecidos. El intento de acallar las controversias llevó a la Comisión sobre el Estatus de las Mujeres en las Naciones Unidas a producir una Declaración en pos de un significado de género que satisficiera a todos los sectores del debate.

Ahora bien, parece claro que la decisión por un supuesto sentido de uso “común”, “ordinario” y “generalmente aceptado” de lo que es el género, no sólo “intentaba resolver una controversia negando que tal controversia existiera” (Scott. 2011: 96). En efecto, cabe igualmente admitir que esa decisión constituía una acción política encarada por parte de ciertos sectores del estatus quo para consagrar una interpretación aceptada como la correcta, si no la verdadera. Y que la finalidad de esa decisión era contrarrestar el carácter crítico y político que había adquirido la noción de género durante las décadas anteriores: “En los años 70s y 80s ‘género’ realizó un trabajo teórico importante para las feministas; suministró una manera de repensar los determinantes de las relaciones entre los sexos; no había aún un ‘uso generalmente aceptado’ para el término. ‘Género’ abría todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; cómo variaban los diversos significados de las categorías ‘hombre’ y ‘mujer’ según la época, el contexto, el lugar; cómo se crearon e impusieron las normas regulatorias del comportamiento sexual; cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuían a las definiciones de masculinidad y feminidad; cómo las estructuras simbólicas afectaban las vidas y prácticas de

personas comunes y corrientes; cómo se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas” (Scott. 2011: 97).

Pero despojado el concepto en los años subsiguientes de su compleja capacidad para inquirir los regímenes de verdad acerca de la diferencia sexual y las relaciones entre hombres y mujeres en prácticas históricas específicas, se produjo lo que puede llamarse aquí su normalización. Al respecto, es sugestiva la expresión de Scott cuando dice que la noción de género parecía haberse “domesticado”: tal parece ser el destino de algunas nociones que, al modo de un ama de casa dócil y complaciente, se refugian en la tranquila felicidad del hogar de una teoría establecida, pero inocua y sin incidencia política.

En un sentido análogo, puede pensarse aquí que si se admite que una teoría es feminista cuando aborda la sexualidad como un constructo social de poder masculino que los hombres definen e imponen a las mujeres, determinando el significado de género, resultan entonces claras dos cosas, ambas equivalentes entre sí:

-Una, la promoción del ideal de la domesticidad feliz se corresponde con el procedimiento de expulsar a las mujeres del campo de las prácticas teóricas y políticas;

-Otra, las mujeres, cuando se someten a la imposición de un trabajo de producción teórica alienante aún en sus propias casas -léase: teorías feministas- se convierten en proletarias de las producciones teóricas de los hombres.

Quizá el malestar en algunos feminismos, tenga que ver con la situación mencionada. Al respecto, Scott dice que en Estados Unidos el concepto de género “perdió su filo crítico”. ¿Podría pensarse que la inocuidad de los conceptos, una vez instituidos, es el precio que hay que pagar para obtener reconocimiento en determinadas condiciones materiales de existencia? De hecho, en su primer trabajo Scott señalaba que en los años ‘80, una forma de que las feministas pudiesen obtener legitimidad académica, era recurrir a la noción de “género” porque sonaba más neutral y objetivo que “mujeres”, ya que parecía ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se diferenciaba con ello de la política del feminismo. El término incluía a las mujeres sin nombrarlas y evitaba el planteo de amenazas críticas (Scott, 1990)

En un orden argumentativo que hace eco a lo precedente, afirma también Scott que son más bien los usos críticos que se hacen de la categoría los que determinan su utilidad, no la categoría misma. Sin embargo, cabe aquí preguntar cómo sería posible separar la categoría de su uso. ¿No nos veríamos obligados a admitir un esencialismo categorial, neutralmente aséptico e independiente de su puesta en valor práctica? Incluso hasta podría llevar a justificar el supuesto de un significado “común”, preexistente, que se postularía como condición para evaluar todo

uso ulterior en términos de su corrección o incorrección. Por contrapartida, cabría pensar que ya la categoría en acción consiste en su uso, sea éste útil o no. Lo que nos conduciría a aceptar una multiplicidad categorial en acto. Puesto que la palabra, por otra parte, cargada de ambigüedades, no es coincidente con la categoría, la que en cambio sí es un constructo actuando en cada caso.

Esta cuestión epistemológica subyacente que remite en última instancia a la polémica entre naturalismo y construccionismo, se correspondería en parte con la clásica oposición entre teoría y práctica, siendo esta última mera aplicación exterior de la primera. Dicho de otro modo, parecería que la solución que opone una categoría a su uso, al duplicar el problema en realidad no lo soluciona. Aunque se pueda suponer innecesario llevar el planteo hasta ese punto, sin embargo la pregunta por la utilidad de la categoría de género lo exige, por las consecuencias que pueden derivarse de aquel.

Además, Scott también afirma: “Con demasiada frecuencia, ‘género’ connota un enfoque programático o metodológico en el cual los significados de ‘hombre’ o ‘mujer’ se toman como fijos; el objetivo parece ser describir roles diferentes, no cuestionarlos. Creo que género sigue siendo útil sólo si va más allá de este enfoque, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí”. (Scott. 2011: 98).

Como puede verse, Scott se desmarcaría entonces de los enfoques fijistas en relación con significados establecidos de una vez y para siempre que se limitan a describir un estado de hechos, y más bien ella tomaría partido por la tarea crítica que comporta construir la diferencia sexual. Sin embargo, no es probable que la autora esté sugiriendo aquí el sentido de una multiplicidad categorial en acto de “género”.

Por lo demás, el binarismo sexo/género persiste, incluso después de una generación de trabajo académico empeñada en deconstruir esa oposición, toda vez que las “mujeres” aún constituyen un “telón de fondo pasivo para concepciones cambiantes de género”. Binarismo del cual uno de sus términos, que descansa sobre una base biológica, desconoce que “mujeres” es una categoría inestable, por lo tanto de base histórica. Scott (2011) cita aquí un texto de Riley en el que ésta afirma: “No es sólo que hay diferentes tipos de mujeres congregadas bajo el término, sino también que la identidad colectiva significa diferentes cosas en diferentes épocas”; es decir que “no hay una esencia de ser mujer (o de ser hombre) que aporte un sujeto estable para nuestras historias; sólo existen iteraciones sucesivas de una palabra que no tiene un referente fijo y por lo tanto no significa siempre lo mismo”. Esta afirmación pone de

manifiesto que incluso la insistencia en la fijeza de las oposiciones respecto del sexo y el género es ella misma producto de una historia y no una distinción incuestionable.

Dicho de otro modo: fue la política feminista la que llevó a “las mujeres” (fenomenológicamente hablando) a ser vistas como un objeto de investigación histórica sin tener que remitirlo a una base ontológica o cuando menos a un sujeto trascendental como fundamento de las diferencias.

En sus investigaciones sobre el género, Scott recurre al mismo principio epistémico declarado por Riley respecto de las mujeres, pero para dar cuenta, paralelamente, de la categoría “género”. Esta categoría analítica marcó un hito que profundizó el compromiso con la historia “tanto de las mujeres como de ‘las mujeres’”. “Género” era un llamado a trastornar el influjo de la biología al abrir los múltiples aspectos de la identidad sexuada a toda clase de cuestionamientos. En ese sentido, cuando el género es una pregunta abierta sobre cómo se establecen los significados históricamente constituidos, qué implican, en qué contextos, para qué sujetos de conocimiento y de acción, con qué fin o valor de uso, en todos esos casos continúa siendo una categoría útil para el análisis, por ser crítica.

Conclusión

El procedimiento analítico que Scott lleva adelante para interrogar la utilidad de la categoría de género es doblemente coincidente: por un lado, retoma en perspectiva histórica el planteo sobre el género, pero liberándolo al mismo tiempo de las condiciones epocales en las que fuera producido. Operación de rescate, deslinde y producción de sentido de la categoría en cuestión para relanzarla a un nuevo recorrido teórico y práctico.

No se trata de la mera ilustración histórica que rastrea hacia atrás las huellas de una trayectoria conceptual cuya explicación se encuentra en el origen (que, dicho sea de paso, no existe). La fecundidad del procedimiento consiste en el intento de mostrar que el género tiene una historia, que él mismo se entiende sólo históricamente, que no existe como noción trascendental u ontológica por encima o por fuera de las mismas condiciones que lo posibilitaron. Aunque Scott no lo diga en estos términos, se puede inferir que su esfuerzo, al poner en tensión los dos artículos mencionados en este trabajo, promueve una tarea inmanente a las reglas de su procedimiento crítico.

Por lo tanto, el género es una categoría útil todavía para el análisis en la medida que está en condiciones de conservar, o mejor, de reactualizar de acuerdo con nuevos desafíos

programáticos, su potencia crítica para producir interrogantes y transformaciones en el orden de las teorías y las prácticas. Lo que sólo puede hacerse, a su vez, históricamente.

Y puesto que la categoría misma de género es histórica, sus determinaciones son como las de cualquier otro concepto: en ese sentido ella no es inmovible, sino que cambia y adquiere otros valores de uso a la luz de determinadas condiciones epistémicas, teóricas, políticas y prácticas que se corresponden con situaciones concretas, es decir, con momentos y lugares específicos. Puede pensarse entonces que esta categoría, por más general que se la pretenda, requiere una historia de su formación, deformación, transformación y rectificación.

De manera que una tarea crítica metodológica que se precie de operar en clave feminista ha de promover el análisis histórico sobre los conceptos, nociones y significaciones instituidas para desmontarlos, aun los pertenecientes al propio campo que ella delimita.

En ese marco se entiende por “útil” no algo del orden de un pragmatismo de la acción, carente de dirección teórica y vacía de significación histórica respecto de los efectos que produce. Tampoco podría reducirse lo “útil” al ejercicio retórico de una teoría incapaz de salir de una producción que se agota en sí misma e igualmente ciega a su poder de transformación de los procesos de la realidad social.

La utilidad de la categoría de género se determina por su capacidad de uso, como categoría en acto o categoría como acto reflexionado, es decir, por su poder inmanente para perforar el muro que resiste toda crítica. Entendiéndose aquí por crítica no sólo la que se aplica a su objeto, sino la que puede volver sobre sí misma para cuestionar y examinar sus alcances y posibilidades. Interesará, en futuras indagaciones implementar estos procedimientos en el contexto de nuestra región latinoamericana.

Bibliografía

-Scott, J. (1986) “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En *Historia y género: las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim, 1990.

-Scott, J. (2010) “Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?”. En *La manzana de la discordia*, Enero - Junio, Año 2011, Vol. 6, No. 1: 95-101. Traducción realizada por Gabriela Castellanos.



Hechos y decisiones en la Universidad.

Everyday Events and Decision-making at the University

Carlos, Mazzola. (mazzolacarlos@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Fernando, Nápoli. (fnap@yahoo.com.ar) Patricia Tilli. (patriciatilli@yahoo.com.ar) Facultad Regional Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires. Argentina.

Resumen

En el ensayo propuesto se pretende construir una perspectiva de análisis de los procesos de gestión universitaria a partir de la relación entre los hechos cotidianos en los espacios académicos universitarios y los agentes decisores. Como casos de estudio se centra la reflexión en dos instituciones públicas: la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Tecnológica Nacional de la República Argentina; en las cuales se analizó la actualización curricular de carreras de grado y posgrado. Casos a partir de los cuales se intentó poner en evidencia la mutación de los acontecimientos universitarios de conflicto a problema o tema en virtud de la tensión que emerge de las mismas relaciones que están en juego, entre expertos y cuerpos colegiados de gobierno universitario. El documento se sustenta en marcos teóricos provenientes de múltiples campos disciplinares, así como de la experiencia en temáticas de gestión universitaria. El desarrollo conceptual, problematizado en contextos específicos, tiene como objeto poner en cuestión, características y prácticas institucionales, que despliegan estilos propios en las culturas académicas en sus dimensiones de gestión, la relación entre capitales y unidad traza la ruta de trabajo para proponer miradas críticas sobre la realidad organizacional.

Palabras clave: Gestión, universidad, institución, unidad, capitales

Abstract

In the present work we attempt to develop a perspective for the analysis of university management processes, taking the relationship between everyday events in the university academic context and decision-making agents as a starting point. Our reflection is centered upon two state institutions, used as case studies: Universidad Nacional de San Luis and Universidad Tecnológica Nacional de la República Argentina. We analysed the curriculum updating of graduate and postgraduate degrees.

We attempted to demonstrate the mutation of university events from conflict to problem or issue in virtue of the tension emerging from the same relationships that are at stake, between experts and university collegiate governing bodies.

The document is based on theoretical frameworks from multiple disciplinary fields, as well as on thematic experience in university management. The conceptual development, problematized in specific contexts, aims to question institutional features and practices that

deploy particular styles in academic cultures in their management dimensions. The relationship between capital and unity paves the way to proposing critical views upon organizational reality.

Keywords: Management, university, institution, unity, capital

Introducción

En el presente trabajo intentaremos construir un modelo de análisis de los procesos de gestión universitaria a partir de la relación entre los hechos cotidianos en los espacios académicos con los órganos de gobierno que las propias universidades se brindan. Destacaremos el papel de la unidad, tanto como condición objetiva en los acontecimientos, como en el plano de la representación de ellos. El concepto de capital o poder conforma otra categoría que nos ayudará a interpretar cuestiones que nos permitan entender, por ejemplo: ¿por qué un mismo acontecimiento es un conflicto para unos, un problema o un mero tema para otros? Esta pregunta coloca en agenda de reflexión un conjunto de factores, que emergen desde el centro mismo de las prácticas institucionales y su impacto en los procesos de comprensión organizacional, desde la noción de unidad para plantear las dimensiones teóricas del concepto de capital y de unidad en la gestión universitaria.

Los ejemplos que tomamos en el análisis –la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires (FRBA-UTN) – fueron pensados desde dos realidades, con sus estilos propios de gestión universitaria. Entendemos pueden tener dimensiones de contacto con otras universidades públicas argentinas, en donde la toma de decisiones sobre problemáticas académicas, ponen de manifiesto complejos procesos para vertebrar la gestión universitaria.

Entendemos por gestión en el campo educativo el “conjunto de actuaciones integradas para el logro de objetivos a cierto plazo, la gestión es la acción principal de la administración, es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (Diccionario de Ciencias de la Educación. 1996: 689). Si bien esta conceptualización plantea una idea macro, debemos darle un anclaje en las especificidades de cada cultura académica con sus estilos diferenciales de la gestión universitaria.

Desarrollo

Del modo organizativo, propio de las universidades públicas argentinas, surge que en virtud de su autonomía, las prácticas cotidianas de toda la comunidad universitaria –docentes,

alumnos, graduados y no-docentes– gozan de un significativo marco de libertad para actuar y desarrollarse. También las autoridades, como representantes de la comunidad universitaria que reglamenta y conducen las prácticas académicas, gozan de este marco de libertad.

Esta característica tensiona libertad y regulación en tipos de relaciones entre miembros conocidos y reconocidos entre ellos, lo que implica una característica particular y significativa en las prácticas y marcos normativos universitarios. Si consideramos además que “a palabra norma evoca al menos dos significados diferentes: por un lado, hace referencia a un comportamiento obligatorio, de una línea de conducta debida y, por el otro, se refiere a algo que ocurre con cierta regularidad, algo que es normal. En el primer sentido el énfasis se pone en la exigencia de que las cosas se ajusten a un parámetro establecido, en el segundo, el acento se pone en la normalidad, en la recurrencia”. (Villegas. 2012: 133).

Ello hace referencia a una doble regulación normativa. Por un lado legal, jurídico y político (1) y por otro tradicional-moral, lo que implica un modelo encarnado en los grupos en virtud de sus hábitos y costumbres que indican lo que es correcto y se espera que se realice. Esta doble regulación esta por lo tanto encarnada por un lado, en las autoridades (legal, jurídica y política) y por otro, en los actores miembros de la comunidad universitaria (tradicional-moral).

La cotidianidad de las prácticas académicas sucede en su gran mayoría sin intervención de las autoridades, más existen algunas circunstancias que hacen presente dicha intervención, por ejemplo cuando emerge un conflicto, cuando se plantea un cambio en las reglas de juego, un hecho novedoso, o bien simplemente para que se legalicen procedimientos importantes que requieren de su supervisión y que pueden ser potencialmente problemáticos.

Esto nos conduce a distinguir tipos de acontecimientos, entre los cuales podemos considerar: acontecimientos en sí y acontecimientos para sí (2). Ello supone una doble existencia de los acontecimientos. Por un lado en el plano real y por otro en el de las representaciones de los representantes. Brunner (2015), haciendo referencia a un nivel más sistémico universitario distingue entre estructura y superestructura para señalar la existencia de sistemas en el plano estructural-organizacional del político y discursivo.

Un acontecimiento en sí, cualquiera en el espacio universitario, como puede ser una instancia de concurso docente, tiene su desarrollo en donde aspirantes compiten frente a un tribunal para intentar ocupar un cargo, más luego de lo sucedido y habiendo emitido un dictamen el tribunal, el mismo es visto y legalizado por las autoridades –acontecimiento para sí–. Produciéndose así, una doble instancia que interviene en el proceso de seleccionar o promover a un docente. La

primera realizada por un comité de pares y expertos, quienes evalúan desde sus modelos normativos y una segunda realizada por los representantes universitarios que deciden en virtud de sus normas. Puede suceder, que acontezcan situaciones de coincidencia o disidencias entre unos y otros, de modo que por ejemplo los evaluadores estiman un orden de mérito y las autoridades no avalan el dictamen realizado, lo cual indica no sólo la doble existencia o tratamiento de lo sucedido sino que marca una relación de poder y autoridad entre unos y otros (los evaluadores y los representantes del conjunto).

Otra distinción, la más significativa que vamos a realizar, tiene que ver con intentar describir un proceso de mutación de los acontecimientos universitarios, los mismos en virtud de la tensión que intrínsecamente emerge de las relaciones como condición de las mismas y de lo que está en juego en ellas: **capital y unidad**.

Los conceptos de capital y unidad son categorías centrales en la teoría sociológica. Así Durkheim (1982) pone el centro de su preocupación en los procesos de integración social, muy vinculados para nosotros al concepto de unidad y plantea el predominio de esta condición en la conformación de la vida social por encima de la producción de bienes (3). Por otra parte, primero Marx, luego Bourdieu, hacen del concepto de capital y capitales un punto de partida cuya producción, distribución y puja explican en buena medida la estructura social y la conformación de los campos sociales.

Por nuestra parte vamos a sostener la fluida interrelación que se genera entre ellos y su incidencia en el espacio universitario.

En dos preguntas podemos sintetizar el intento analítico que realizamos para proponer una posible explicación de los acontecimientos de la vida académica.

¿Por qué resulta más simple crear una carrera nueva que modificar un plan de estudio ya existente? Y en segundo lugar, ¿por qué el abandono estudiantil, siendo uno de los grandes problemas objetivos que tiene la universidad, no resulta una preocupación en los órganos de gobierno?

El abordaje y los marcos analíticos

Tal como ya hemos mencionado los casos que tomamos para el análisis, tienen que ver con la creación y modificación de carreras y el abandono estudiantil. Particularmente tomamos, en la UNSL, al Departamento de Educación y a un grupo de docentes frente a la necesidad de transformar el plan de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación. La forma que se decide implementar dicho cambio fue primero consultar a los docentes de la carrera, intentar



consensuar, sin éxito, un nuevo plan y luego elevar la propuesta a los órganos de gobierno de mayor competencia: Consejo Directivo, primero y luego Consejo Superior (Mazzola, 2007). Paralelamente observamos la creación de nuevas carreras de grado y posgrado en la FRBA-UTN, las cuales también son tratadas en los distintos órganos de gobierno (Consejo Directivo y Consejo Superior) y en ambas instituciones una misma problemática: la del abandono estudiantil.

En el caso de la reforma del plan de carrera, lo que más nos sorprende es que la propuesta en torno a un nuevo plan de estudio llevó un año de fuertes confrontaciones en el ámbito del Departamento de Educación, un día de sesión en el Consejo Directivo y cinco minutos en el Consejo Superior. En el caso de creación de carreras nuevas, el tiempo de tratamiento de decisión de las nuevas propuestas no revela asimetrías significativas, ya que en términos generales la conflictividad de la propuesta no se hace presente, al menos con una intensidad semejante como lo hace al plantearse una modificación.

En el caso de la FRBA-UTN, centramos nuestra mirada en los procesos de actualización curricular de la Maestría en Docencia Universitaria. La Ordenanza 883 que prescribe el curriculum del espacio curricular antes mencionado, fue sancionada en 1998 y se mantuvo vigente hasta el año 2012. En dicho año, se produce el proceso de actualización. Las prácticas institucionales características de la universidad pusieron en movimiento la ruta académico-administrativa del proceso en sus etapas constitutivas.

La Secretaria de Ciencia, Tecnología y Posgrado convoca a los directores de la Maestría en Docencia Universitaria que se desarrollan en las respectivas unidades académicas. El proceso de actualización curricular tuvo una duración de 6 meses aproximadamente. En la primera etapa fue en donde se presentaron como emergentes el mayor número de tensiones y conflictos para la toma de decisiones académicas, resultando un abordaje crítico en la relación capital-unidad. El primer documento borrador circuló varios meses entre los gestores académicos, quedando un documento preliminar que fue discutido en una segunda reunión plenaria. Volvió a circular un segundo documento fruto de dicho encuentro-desencuentro. Se elaboró el documento final de forma centralizada en la toma de decisiones desde la Subsecretaria de Posgrado de la Universidad, completándose el circuito de decisiones académica con la aprobación del nuevo diseño curricular en una reunión de la Comisión de Posgrado. De allí pasó al Consejo Superior que también en una reunión promulgó la Ordenanza 1369 que oficializó el cambio curricular.

Una primera conclusión rápida es que no es igualmente problemático crear una carrera nueva que modificar otra ya existente, más allá del nivel académico observado. Así mismo, es

claro que, un proyecto o acontecimiento puede ser más o menos problemático en virtud de las relaciones que se establezcan con distintos actores. Es por ello que el cambio de plan de la carrera fue un *conflicto* en donde los directos involucrados tenían que decidir en torno a ella y fue un *problema* en el ámbito de la Facultad, en el caso de la UNSL. En el caso de la FRBA-UTN, lo fue a nivel de los directores de carrera, en el cual los actores eran representantes de un conjunto más amplio. El *problema* cambia a carácter de *tema* cuando la propuesta es tratada por miembros que representan a toda la Universidad, es decir en el Consejo Superior. Por lo tanto, el plan fue un *conflicto* en un nivel, un *problema* en otro y un *tema* en el siguiente. Es por ello que un acontecimiento puede ser o cambiar su forma en virtud de la relación que el mismo establezca con quienes lo abordan.

Apelamos al concepto de acontecimiento (4) y no de hecho porque deseamos plantear lo contrario a cierto significado que se le atribuye a hecho, ya que el mismo remite a la idea de cosa (Durkheim, 1895). Acontecimiento debe estimarse, como aquello que sale de la rutina, como algo vital, que tiene un proceso de emergencia o producción, desarrollo, impacto, representación y reproducción.

Ahora bien, ¿por qué un mismo acontecimiento puede adoptar forma de tema, problema o conflicto en el caso del plan de estudio?; y ¿por qué un verdadero problema como lo es el abandono estudiantil es eventualmente sólo un tema para las autoridades?

“Es necesario entender por conflicto, en el sentido específico del término, el enfrentamiento de dos o más voluntades (individuales o colectivas), que manifiestan una con respecto a la otra, una intención hostil a causa de un derecho, y que, para mantener o recuperar este derecho tratan de quebrantar la resistencia del otro” (Freund. 1979: 192).

En las universidades, en virtud de su autonomía, las instancias de gestión posicionan a las autoridades de modo más o menos distantes con los acontecimientos (5). La distinción entre ser protagonista o ser representante de la comunidad es algo que está institucionalizado; y en virtud del acotado espacio que supone la vida institucional en las universidades, estas dos posiciones se suelen solapar.

Los actores que intervienen en la instancia de tratamiento pueden tener una unión más o menos directa con los acontecimientos, variando según los casos, su nivel de involucramiento con ellos. Así, pueden tener un vínculo distante y desinteresado, en donde es posible que orienten sus decisiones desde un marco de convicciones en cuyo caso el interés del conjunto prevalece; más pueden también estar orientados por intereses prácticos, en cuya situación,

analizan y calculan el impacto de su decisión sobre ellos mismos o personas de su pertenencia y por ello están dispuestos a establecer algún tipo de acuerdo o negociación; o bien, están directamente relacionados, y en lugar de excusarse por conflicto de intereses con el devenir de lo acontecido, pueden anteponer su propio interés por el del conjunto. Es decir, el nexo o unidad que tienen los representantes universitarios a los acontecimientos en sí con los acontecimientos para sí, es algo variable.

Esta unión o distancia generan, en parte, las condiciones para que el acontecimiento adopte la forma de tema, problema o conflicto (6). Cuando un acontecimiento no presenta mayor problema, y es tratado como tema, lo más probable es que todos resuelvan en unión rápidamente el destino de dicho expediente mediante una resolución que manda y ordena el modo de reproducción del acontecimiento en sí.

La distancia o unidad entre los acontecimientos con quienes los abordan, no es la única razón que hace cambiar su naturaleza. Otra variable es su condición de tener directa o indirectamente algún tipo de capital. Por ejemplo, si se tiene que decidir sobre la correlatividad de una materia, es posible que ello no se torne en un problema ni conflicto entre quienes deciden, más si se trata de sacar una materia de un plan e incorporar otra, difícilmente no lo sea, ya que hay muchos capitales en juego en torno a una asignatura y no así en el diseño de correlatividades.

Muchos acontecimientos conllevan o se vinculan directa o indirectamente con distintos tipos de capitales (7). El social y cultural, son de gran importancia en el espacio universitario, en donde su posesión estructura las posiciones y puja de los actores en el campo.

El capital, lo que se entiende como sinónimo de poder, no es la antítesis de la unidad, así por ejemplo el capital social, definido como red de relaciones (Bourdieu, 1997) es una construcción de unidad entre personas. El capital puede fortalecer una unidad doméstica como lo es una familia, sabido es que el patrimonio fortalece los matrimonios. La confianza, condición subjetiva de cercanía y unidad entre personas, es una condición que promueve el desarrollo comercial e industrial en los campos económicos (Moreno, 1997). No habría crédito, por más garantías establecidas, si no existe confianza, ni se formarían sociedades para emprender algún negocio, si no están dadas las condiciones de confianza.

Más así como la unidad se fortalece y posibilita el desarrollo de los capitales, puede suceder que los mismos sean la razón de la ruptura o desunión de una comunidad dada. Es común observar como hermanos se pelean por la distribución de una herencia; o socios que rompen con una sociedad por desacuerdos en la distribución de la renta.



¿Cómo es esta relación? Y ¿cómo se da particularmente en el campo universitario?

Hacia un marco de posibles escenarios y respuestas

Vamos a tomar como ejemplo la problemática del abandono de los estudiantes en los primeros años de las carreras. La educación es un bien social (Sánchez Moreno, 2015) y sin duda constituye uno de los capitales más significativos que puede tener una comunidad o país. Uno de los indicadores más sensibles para medir el nivel de desarrollo logrado por de los países es el índice de población con nivel superior logrado (UNESCO, 2011). Por ello incluir la población a la educación superior constituye un bien para las personas y un importante capital para el país. El abandono por consiguiente, debería figurar entre los primeros puntos de una agenda política universitaria, cualquiera sea el nivel de autoridad competente (8).

En la última década, en nuestro país se ha invertido significativamente en las universidades, y una parte importante de dicho incremento se ha destinado a becas dirigida a alumnos a fin de sostener su continuidad en las instituciones. Lamentablemente los indicadores de egreso, nos muestran que ello no es suficiente (9) (SPU, 2012).

Ahora, si la escolarización superior es un importante capital para los alumnos y el país, y si los capitales juegan un destacado papel tanto en la construcción de unidad como en la ruptura de las mismas, ¿por qué el abandono estudiantil no logra ser una preocupación en la mayoría de las universidades argentinas (10)? Ese capital que se pierde en unos, constituyendo un grave problema para ellos, no es siquiera un tema para otros.

La unidad, además de promover la emergencia y reproducción de capitales, tal como ya hemos mencionado, constituye por sí misma un capital: capital social; y además, es una condición de poder. Poder político, militar, gremial, etc.; y es esta condición la que no se da ni en el plano horizontal y menos aún en el vertical. Es decir, los estudiantes en el primer año no cuentan con inserción en los centros de estudiantes, ni éstos hacen de esta problemática una preocupación central —a pesar de ser quizás quienes más llaman la atención sobre el particular—. La red de contención que los estudiantes tejen es una razón significativa para evitar el abandono (Brusilovsky, Cabrera y Klobberdanz, 2010). Mucho podría hacer la institución para fortalecer estas redes, tanto en el plano pedagógico, como deportivo, cultural, etc. Mucho podrían hacer los dirigentes estudiantiles para darle a esta problemática visibilidad y hacer de esta situación una bandera para que se considere en los temas de agenda en la política universitaria.

Sin embargo, las autoridades no poseen ni convicción, ni cálculo de interés alguno con la cantidad de alumnos que la institución retiene. Podrá ser un capital o poder en sí, más no lo es para sí, y por lo tanto no logra emerger ni como tema en los órganos de gobierno.

Es preciso trazar nexos de unidad no sólo por intereses mundanos, hay que hacerlo por convicciones y si ello no es posible hay que hacerlo desde un marco normativo legal. Mas es preciso considerar la inclusión académica como un bien social que nos incumbe a todos.

Conclusión

La unidad constituye una categoría conceptual de gran relevancia para comprender la lógica de relaciones sociales. Más es también una condición objetiva que posibilita gran parte de los procesos de articulación y desarrollo de la dinámica social.

Hemos intentando describir la unidad o falta de ella, en el plano de los acontecimientos en sí, estableciendo conflictividad, negociaciones o acuerdos entre unos y otros. Así también, cuando los acontecimientos se reproducen en el plano de los representantes universitarios, en donde además de nuevamente editarse la tensión unos-otros, se tiende a una relación entre los representantes y los protagonistas de los acontecimientos, adoptando este nexo, según las diversas circunstancias, el de legitimidad, representatividad, como así también incompatibilidades por conflicto de intereses. Es la que brinda carácter moral a la decisiones si las misma asumen el interés el todo, o lo pierde si por el contrario se ve reflejado el interés de uno o de pocos.

Es la condición que posibilitaría que el abandono cobre poder para pasar a formar una problemática de la agenda universitaria. Es la estrategia política que las autoridades podrían forjar para articular los amplios y extendidos espacios académicos fragmentados, que todo lo dificulta. Es también la condición que trasmuta un conflicto en un tema o problema. Más cuando la unidad no es generosa en sus límites y sólo se recorta en pequeños grupos, más que un capital tornado en bien social, se convierte en formaciones de grupos corporativos en donde se antepone los intereses sectoriales por los generales.

Notas

(1) Los cuerpos colegiados universitarios y en particular los Consejos Superiores concentran estas tres funciones, es decir tienen la competencia política, jurídica y legal.

(2) No podemos dejar de señalar cierta analogía en esta distinción de la planteada por Marx entre conciencia en sí y para sí. Esta distinción ha jugado un papel clave en la explicación de la formación de la conciencia obrera (Thompson, 1989). Con ello Marx planteaba que se puede tener conciencia de la posición de obrero en una fábrica (conciencia en sí) despojada de su condición de clase (conciencia para sí). Posición y conciencia de clase de dicha posición constituye una referencia, que sin ser idéntica a la

que se produce entre las autoridades y el resto de los miembros de la comunidad, vamos igualmente a tomar.

(3) Señala que Marx se equivoca al tomar como central los procesos económicos, su argumento principal es que la vida religiosa, que juega un importante papel de integración, es anterior a la vida económica.

(4) “En el Diccionario Filosófico de Lalande el acontecimiento es definido en los siguientes términos: ‘Lo que adviene en una fecha y en un lugar determinados, cuando se hace presente una cierta unidad y se distingue del curso uniforme de los fenómenos de la misma naturaleza.’”. (Bleichmar. 2006: 6).

(5) Lo cual tiene que ver con el nivel de centralización o descentralización de su organización.

(6) Esta vinculación excede el espacio universitario ya que por ejemplo un episodio o acontecimiento que afecta la salud de una persona puede ser un gran problema para el mismo pero solo un tema para el médico que aborda el problema.

(7) Bourdieu (1988) distingue distintos tipos de capitales, ampliando el concepto tradicionalmente vinculado a lo económico a otras dimensiones sociales que siguen la lógica de producción, distribución, consumo, puja por poseerlo, acumularlo, etc. Ello se puede observar en cuestiones culturales, como por ejemplo un título, o en aspectos sociales, como nivel de conocimiento de un candidato, o simbólico: nivel de reconocimiento de dicho candidato, etc.

(8) Para ampliar sobre niveles de autoridad véase Burton Clark (1983).

(9) Según el Anuario Estadístico Universitario (SPU, 2012), elaborado por la Secretaría de Políticas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación), la tasa promedio de crecimiento de egresados fue de 2,7% en el período 2002-2012, y el crecimiento promedio de la matrícula estudiantil, en el mismo período, fue de 1,4% (en el sector público).

(10) Apoyamos esta afirmación de la revisión de los estatus universitarios en su totalidad, en donde no figura esta problemática como una prioridad y función a considerar. Se puede por otra parte chequear las agendas de debates en los Consejos Superiores y se verá que eventualmente se tratan estos temas.

Referencias

Bleichmar, S. (2006). “La desconstrucción del acontecimiento”. *Tiempo, historia y estructura. Su impacto en el psicoanálisis contemporáneo*. Fiorini, L.(comp.) Buenos Aires, Argentina

Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Editorial Taurus, Madrid

Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Editorial Anagrama, Barcelona

Brunner, J.J. (2015). Educación superior: estructura y superestructura. En *El Debate*.

Brusilovsky, S.; Cabrera, M.E. y Kloberdanz, C. (2010). “Contención: Una función asignada a las escuelas para adultos”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 32. Número 1. Enero - junio de 2010

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, México

Diccionario de Ciencias de la Educación. (1996) Sánchez Cerezo, S. (Dir.). Aula Santillana. Editorial Santillana. México

Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ediciones AKAL [1912]

Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones AKAL, [1895]

Freund, J. (1979). "Observaciones sobre categorías de la dinámica polemógena". En *El concepto de crisis* (traducción de "Communications" N°25. Ediciones Megalópolis, Buenos Aires.

Mazzola, C. (2007): *La república universitaria*. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.

Moreno, A. (1997). *La confianza: Ausente en la vida de muchos mexicanos*. Reforma. México

Thopson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Ed, Crítica

Sánchez Moreno, J. (2015). *La Escuela como Bien Social*. En: http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0102/4_educacion_bien_social.pdf

Consultado 11 de agosto 2015

SPU [Secretaría de Políticas Universitarias] (2012). *Anuario Estadístico Universitario*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina

UNESCO (2011). *Índice de Desarrollo de la Educación Para Todos*. Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo

Villegas, M.G (2012). "Eunomia". *Revista de Cultura de la Legalidad*. Nº 2 Marzo-agosto. Pp. 133-138

La "batalla cultural" en la práctica discursiva presidencial como estrategia para construir hegemonía (marzo-julio de 2008)

The cultural battle present in the presidential discursive practice as a strategy to achieve hegemony

Fiorella Russo. (fioremes@gmail.com) Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina

Resumen

El presente trabajo toma como punto de partida el análisis de la práctica discursiva de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner en el marco de la disputa con el sector agrario desarrollada entre marzo y julio de 2008. Propongo analizar la construcción que realiza la práctica discursiva presidencial de lo que denomina "batalla cultural". Es decir, los valores que la presidenta busca imprimir en el proyecto político-ideológico kirchnerista con el objetivo de construir hegemonía. Haciendo foco en las estrategias discursivas de la presidenta pretendo mostrar cómo su práctica discursiva busca por un lado, generar colectivos de identificación interpelando a los destinatarios mediante significantes en clave de valores de cambio cultural; y por el otro, demarcar y definir al/los enemigos político- ideológicos mediante significantes opuestos a dichos valores.

La perspectiva de análisis parte de lo que podría denominarse una problemática política de las ideologías cuyos principales referentes son Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Michel Pêcheux, Terry Eagleton y Slavoj Žižek. El punto de partida es la consideración de esta práctica discursiva como portadora de determinadas representaciones ideológicas en diálogo/disputa con otras prácticas ideológicas y en lucha por la hegemonía del campo ideológico-político.

Utilizando como materia prima los discursos, comunicados y disertaciones de la presidenta, la metodología de análisis propuesta es la de una lectura sintomática que permite descubrir la tendencia no confesada del texto oficial.

Palabras claves: Kirchnerismo, práctica discursiva, ideología-política, hegemonía, batalla cultural.

Abstrac

President Cristina Fernandez de Kirchner's discursive practice within the framework of the dispute with the agricultural sector between March and July 2008 constitutes the starting point for this work. I propose to analyze the values that the presidential discursive practice seeks to imprint in the political-ideological kirchnerista project with the objective of building hegemony, the so-called "Cultural Battle". By focusing on President Cristina F. de Kirchner's discursive strategies I intend to demonstrate how her discursive practice seeks, on the one hand, to generate collective identification by interpellating recipients through signifiers in terms of

cultural change; and, on the other, to define political-ideological enemies through signifiers opposite to the aforementioned values. The analytical perspective arises from what could be called a political problem of the ideologies whose main referents are Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Michel Pêcheux, Terry Eagleton and Slavoj Žižek. Considering this discursive practice as a bearer of specific ideological representations that are in a dialogic relationship with other ideologies while fighting for hegemony in the ideological-political field, constitutes the starting point for this work. We used interpretative reading of presidential speeches, releases and conferences as a methodology that allows for the discovery of hidden meanings present in the official text.

Keywords: Kirchnerismo, discursive practice, politic-ideology, hegemony, cultural battle.

Introducción

Este artículo es producto de una investigación de mayor alcance en la que se analizó la práctica discursiva de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en la disputa por la hegemonía política-ideológica con el sector agrario desarrollada entre marzo y julio de 2008 en Argentina. En dicho año, el gobierno nacional anunció mediante el Ministerio de Economía la decisión de incrementar el arancel de retenciones que debían abonar los productos agropecuarios, especialmente los vinculados a la exportación de soja desde el inicial del 35% a un sistema móvil bajo la Resolución N° 125. La medida tomada generó un fuerte rechazo por parte de las entidades del sector agrario quienes comenzaron inmediatamente una serie de medidas de fuerza (cortes de ruta, paros, cese de comercialización de granos, asambleas en las rutas, etc.) y conformaron el 12 de marzo la llamada Mesa de Enlace, que nucleaba a las cuatro asociaciones nacionales de productos agropecuarios más importantes del país: la Sociedad Rural Argentina, la Federación Agraria Argentina, las Confederaciones Rurales Argentinas y CONINAGRO (Confederación Intercooperativa Agropecuaria Limitada).

En este marco se registraron innumerables discursos por parte de los diferentes actores involucrados destinados todos ellos a disputar el sentido legítimo de los acontecimientos. Uno de los actores privilegiados fue la presidenta Cristina Fernández de Kirchner como vocera de la posición del gobierno.

El objeto de estudio de este trabajo está focalizado en el análisis de su práctica discursiva en el marco de este conflicto desarrollado entre marzo y julio de 2008 en Argentina. El punto de partida es la consideración de esta práctica discursiva como

portadora de determinadas representaciones ideológicas en diálogo/disputa con otras prácticas ideológicas y en lucha por la hegemonía del campo ideológico-político. Esta perspectiva retoma los aportes de diferentes referentes teóricos tales como Louis Althusser, Nicos Poulantzas, Michel Pêcheux, Terry Eagleton y Slavoj Žižek.

Particularmente en este artículo pretendo analizar la construcción que realiza la práctica discursiva presidencial de lo que denomina "batalla cultural". Es decir, los valores que la presidenta busca imprimir en el proyecto político-ideológico kirchnerista con el objetivo de construir hegemonía. En este sentido, pretendo mostrar cómo su práctica discursiva busca por un lado, generar colectivos de identificación interpelando a los destinatarios mediante significantes en clave de valores de cambio cultural; y por el otro, demarcar y definir al/los enemigos político-ideológicos mediante significantes opuestos a dichos valores.

Para ello, la metodología empleada fue la de una lectura sintomática de los discursos y un trabajo hermenéutico sobre los mismos. Como materia prima se utilizaron conferencias, comunicados y disertaciones realizadas por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en actos, inauguraciones, encuentros, lanzamientos, conmemoraciones, etc., en el período de marzo-julio de 2008. Este procedimiento de lectura sintomática (propuesto por primera vez por el filósofo Luis Althusser) permite descubrir la tendencia no confesada del texto oficial rastreando síntomas dentro de un discurso en torno a presencias sistemáticas persistentes de alusiones significativas, a la vez que esas alusiones significativas delimitan, por oposición, determinadas ausencias que por la misma razón se convierten en sistemáticas y persistentes dentro del discurso analizado. A continuación, haremos referencia a los elementos que constituyen la construcción de la "batalla cultural" en la práctica discursiva presidencial.

La historia argentina como escuela

Una de las vertientes de la "batalla cultural" que intenta construir la práctica discursiva presidencial consiste en señalar distintos aprendizajes históricos que deben hacerse para que se pueda dar un cambio en la historia del país.

Uno de estos aprendizajes históricos viene de la mano de la enunciación de un relato de la historia en donde frente a una cultura de la renta inmediata que devino en miseria y pobreza para las grandes mayorías, están los aprendizajes históricos que permiten comprender y aprovechar la oportunidad histórica de cambio actual y no volver a repetir viejos paradigmas.

“En el primer centenario (...) este país era el granero del mundo, parecía que la bonanza nunca iba a terminar, pero cambiaron los ciclos históricos y solamente un sector había podido aprovechar esa bonanza, que finalmente se perdió (...). Con lo cual creo que deberíamos hacer un primer aprendizaje histórico: la necesidad de que estas oportunidades que dan los ciclos de la economía internacional, que nunca suelen ser eternos, que siempre cambian, sobre todo cuando como en estos momentos suelen cambiarse a favor de los países emergentes los términos de intercambio, son ciclos que debemos aprovechar virtuosa e inteligentemente para no volver a caer en lo que ya nos pasó, hace cien años, tener tal vez una cultura de la renta inmediata, sin agregar valor, sin agregar riesgo empresario, que es lo que debe caracterizar a las sociedades pujantes” (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 17 de abril de 2008, destacado mío).

Otro de los aprendizajes históricos que señala la presidenta es el de comprender que “no solamente son peronistas los que quieren un modelo de país más justo, más equitativo, más digno, [sino que] los hay también de otros partidos políticos, de organizaciones sociales, lo aprendimos duramente” (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 27 de marzo de 2008, destacado mío). Con esto, la práctica discursiva presidencial plantea un modelo de país construido trascendiendo signos políticos y aglutinando fuerzas políticas, económicas, sociales como totalidad histórica en pos de un proyecto que sea independientemente del gobierno de turno pero que tenga en común la construcción conjunta alrededor de ciertos elementos que se mantengan en el tiempo.

Uno de estos elementos es la lucha por la redistribución del ingreso. Es decir, haciendo uso del significante clave “distribución del ingreso” al que colaboran las retenciones promulgadas por la Resolución 125, es que la presidenta convoca a todas

las corrientes políticas a formar filas con el kirchnerismo y no con el sector que va en detrimento de esa redistribución.

“Nos hemos equivocado demasiado los argentinos, nos hemos enfrentado demasiado, hemos creído que algunos podían imponerse por sobre los otros y, tal vez, mi generación y nuestro espacio político, que tal vez haya sido el más castigado en toda la historia, haya hecho el aprendizaje histórico. Por eso hoy convocamos de esa historia de fracasos a esta nueva Argentina en que estamos construyendo éxitos y un lugar en el mundo a no desperdiciar esta fantástica oportunidad que tenemos y que venimos ejecutando desde 2003”. (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 24 de abril de 2008, destacado mío).

“Y entonces, aun así, con la comprensión que nos da la necesidad y la responsabilidad de quien ocupa la primera Magistratura de la Nación, quiero convocar a todos los argentinos a proseguir y profundizar esta tarea de reconstrucción, de redistribución del ingreso” (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 19 de abril de 2008). Otros elementos formulados en clave de valores con los que la presidenta busca hegemonizar a los distintos actores sociales son el trabajo, la inclusión social, la producción, la lucha por los que menos tienen, la soberanía nacional, el federalismo, entre otros, y convoca a todos aquellos que coinciden con estos valores a incorporarse al proyecto presente.

“Quiero convocar, argentinos y argentinas, desde esta histórica plaza, a todos los argentinos y a todas las argentinas, a todos los sectores económicos y sociales, sindicatos, empresas, para que este 25 de mayo, a dos años de cumplir el Bicentenario de la Patria, podamos poner una bisagra histórica y dejar atrás definitivamente doscientos años de fracasos, frustraciones y desencuentros. Convoco al pueblo argentino, a todos, a este gran acuerdo del Bicentenario de nuestra Patria, de nuestro nacimiento, este 25 de mayo, desde el fondo de mi corazón (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 1 de abril de 2008).

“Por eso, quiero agradecerles a todos ustedes, hombres y mujeres de mi país, por este compromiso que no es con el Gobierno, que no es con un partido, que no es con

un color, sino que es con este, nuestro país, la Argentina. Fuerte el grito de ¡Argentina!, que se sienta en todas partes, a lo largo y a lo ancho (...)"

"¡Argentina con inclusión social, Argentina con trabajo, Argentina por la producción, Argentina por los que menos tienen, Argentina por los que todavía tienen hambre! ¡Vamos Argentina por todo lo que todavía nos falta lograr!" (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 1 de abril de 2008, destacado mío).

"(...) los convoco a todos, sin distinciones, sin banderías, a cada uno desde el lugar en que el pueblo lo puso, a respetar esa voluntad popular y en todo caso hacer cada uno mejor las cosas para ganarse esa voluntad mayoritaria. Esto es construcción institucional, esto es construcción democrática y a eso los convoco a todos los argentinos, a seguir peleando por un país mejor". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 3 de abril de 2008, destacado mío).

Este "unirse tras un proyecto común" es una de las claves presentes en el discurso presidencial como estrategia que busca hegemonizar el espacio político-económico. Así, la presidenta convoca en distintos enunciados a "caminar juntos" en una misma dirección sin antagonismos y llama a realizar un acuerdo del Bicentenario entre todos los sectores de la sociedad, con el fin de lograr un cambio histórico mediante un trabajo conjunto con todos los sectores sociales, en una síntesis superadora de partidos políticos, sectores económicos y clases sociales.

Otros de los aprendizajes históricos que señala el discurso presidencial es el que han realizado los trabajadores de saber negociar, a diferencia del sector agrario que es desmedido en su pedido. El aprendizaje que debe hacer este último sector es el de "comprender" como lo han hecho los trabajadores que el país está por encima de la rentabilidad individual. Así, en distintas alocuciones la presidenta compara el proceder de ambos sectores reafirmando que ha sido el sector de trabajadores el que ha hecho el aprendizaje histórico de saber negociar a pesar de un relato pre-eleccionario que los señalaba como futuros contendientes con el gobierno. De esta manera, el discurso presidencial intenta marcar que la responsabilidad del desarrollo del país, el aprovechamiento de la oportunidad histórica, es responsabilidad de ambas partes del arco económico: los trabajadores por un lado (que ha demostrado ser plausibles de

negociación) y los capitalistas (en particular, el sector agrario, que aún no comprende que su pedido de rentabilidad es desmesurado y afecta al conjunto del país).

“Parecía que los malos de la película en la República Argentina iban a ser los trabajadores que iban a pedir salarios para que se derrumbara el crecimiento, la producción, la actividad económica. Nada de eso está pasando. Por el contrario, en un formidable aprendizaje histórico, los trabajadores argentinos y sus dirigentes sindicales, han comprendido que el país está primero por sobre todas las cosas”. (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 27 de marzo de 2008, destacado mío).

“(…) Una vez más, los trabajadores en sus organizaciones sindicales, están dando muestras de una responsabilidad y una madurez, porque han hecho -como siempre digo- el aprendizaje histórico. Sería bueno que de todos los sectores pudieran también realizar el mismo aprendizaje y la misma práctica”. (Discurso de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 4 de abril de 2008).

En este sentido, la práctica discursiva presidencial construye una narrativa alrededor de la superación del individualismo, un aprendizaje que ha sido realizado por algunos sectores pero no por los productores. Así, se enuncia un relato de un pasado de enfrentamientos por la defensa de intereses particulares que se vuelven a presentar en la actualidad pero que gracias al aprendizaje histórico realizado y el que todavía pueden hacer esos sectores, se puede resolver. Con esto de fondo el discurso presidencial, apela a persuadir a los destinatarios de su discurso que el individualismo (la persecución de la rentabilidad a nivel individual) es cortoplacista y que sólo la solidaridad entre sectores permanece en el largo plazo, esto lo ha demostrado la historia reciente.

“En ese aprendizaje hemos advertido que más importante que pelear es acordar, que vale mucho más la construcción colectiva y solidaria que, tal vez, el logro corto individual e insolidario, porque finalmente, cuando solamente le llega a unos pocos, termina explotando para todo el país”. (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 22 de mayo de 2008, destacado mío).

“(…) Veníamos de un país que no se podía encontrar a sí mismo y entonces, cayendo en la insolidaridad y en el individualismo, creíamos que podíamos salvarnos solos. Hemos hecho el duro aprendizaje de saber que cuando hermanos y hermanas se

quedan sin trabajo, sin salud, sin vivienda, tarde o temprano el dolor y la tragedia nos alcanza a todos". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 8 de mayo de 2008).

Así, con el objeto de construir hegemonía, la práctica discursiva presidencial elabora continuamente enunciados donde muestra que sólo el colectivismo, el esfuerzo de todos, puede sostener al conjunto del país. Así, las salidas individuales son condenadas en tanto y en cuanto son cortoplacistas, benefician a algún agente individual por un tiempo acotado, pero cuando significan miseria para otros o perjudican al conjunto del país, todos pierden en el largo plazo.

Esta convocatoria a la solidaridad y al colectivismo es parte de una línea argumentativa recurrente en el discurso presidencial que es la de luchar por un cambio a nivel cultural, a nivel idiosincrático, a dar una "batalla cultural", en donde las políticas públicas y económicas no se sustentan sólo estructuralmente sino que precisan de la participación activa y solidaria de todos, sin particularismos ni egoísmos y mediante una lucha conjunta de todos por estar mejor y de ver mejor al otro.

"Siempre tenemos una tendencia los argentinos a la viveza o a ver cómo puedo aprovechar mejor yo o como quedo mejor posicionado. Pero todas esas cosas siempre dieron origen a procesos que tuvieron muy corta duración y finalmente no le terminaron sirviendo a nadie. (...) La idea entonces es concebir a este modelo que estamos construyendo entre todos como una cosa que debe ser cuidada, mejorada, profundizada y corregida en las cosas que haya que hacerlo". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 13 de junio de 2008, destacado mío).

"Estamos, argentinos, en un punto de inflexión de nuestras propias vidas, de nuestro propio futuro y también de nuestro presente y los convoco a seguir trabajando con la misma fe, con la misma ilusión y con la misma esperanza. No solamente por cada uno de nosotros, sino también por el que tenemos al lado que, a lo mejor, está un poquito peor, porque hemos aprendido que no vale la pena que nos vaya bien a unos pocos o a unos cuantos si no le va bien al conjunto. Es precisamente la solidaridad del pueblo con todos los argentinos, lo que nos ha hecho grande alguna vez". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 3 de abril de 2008).

Responsabilidad social en un modelo capitalista con inclusión social

Otra de las formas que toma en el discurso presidencial la construcción de la "batalla cultural", es el valor de la responsabilidad puesto en determinados actores. Siguiendo la práctica discursiva de la presidenta, a todos los actores sociales le corresponden ciertas responsabilidades y presenta un relato en donde si cada uno cumple con sus responsabilidades se disolverían los conflictos, se podría dar la "construcción de una Argentina pacífica con inclusión social", pero sólo si cada uno tiene un accionar responsable. Así, la responsabilidad es significada en la práctica discursiva de la presidenta como el valor garante del funcionamiento pacífico del país.

"Y quiero que reflexionemos acerca de estas cosas por las responsabilidades que nos caben a todos: dirigentes institucionales, sociales, mediáticos en la construcción de una Argentina pacífica y con inclusión social. Porque la inclusión social es la verdadera garantía de la pacificación nacional". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 27 de marzo de 2008).

Dentro de la definición de responsabilidades que realiza el discurso presidencial, mientras que a los dirigentes sectoriales les corresponde la responsabilidad de defensa de los intereses del sector, la presidenta define su propia responsabilidad que es la de representar no sólo los intereses de todos los argentinos (los que la votaron y los que no la votaron) sino también la responsabilidad de ejecutar lo que prometió en la campaña presidencial.

"Yo represento los intereses, no solamente de los que me votaron, que fueron muchos, sino también de los que no me votaron. Yo represento, además, los intereses de lo que dije en la campaña electoral, porque hay otra cosa de la que nadie habla. Si hoy un dirigente rural tiene la representación de su sector, yo también tengo la representación de lo que dije qué iba a hacer como presidenta de la República Argentina, porque eso es calidad institucional". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 27 de marzo de 2008).

Y dentro de la propia definición de las responsabilidades que debiera tener un presidente, la práctica discursiva de Cristina Fernández señala como responsabilidad

principal no sólo la de tener una mirada abarcativa, federal, de tener en cuenta a todos los sectores, sino por sobre todas las cosas, la responsabilidad de tomar decisiones que beneficien al conjunto de la Nación por encima de los intereses de las partes con una franca inclinación hacia los sectores populares. Es en este marco de responsabilidad presidencial que se argumenta la decisión de aumentar las retenciones de los productos agropecuarios.

"(...) Permítanme contarles, a mi criterio, cómo es esto de tomar una decisión cuando uno tiene la responsabilidad de ser un presidente o una presidenta, un gobernador o un intendente, pero fundamentalmente una presidenta, no por una cuestión de jerarquía institucional, sino porque obliga a una mirada más abarcativa, a una mirada a todo el territorio. Tengo que mirar desde Jujuy hasta Ushuaia, desde Mendoza hasta el Río de la Plata y además mirar con precisión a cada uno de los sectores para ver cuáles son las medidas más razonables que defiendan el interés de la Nación y el interés del pueblo, términos que ustedes saben son para mí, profundamente democrática, la convicción más íntima". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 31 de marzo de 2008).

"(...) No me siento una estadista, me siento simplemente una presidenta de la República y debemos gobernar con mucha responsabilidad institucional y social, teniendo en cuenta las urgencias de los que más necesitan para poder hacer sustentable una sociedad". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 9 de junio de 2008, destacado mío).

Esta inclinación hacia los más desposeídos de la sociedad que debe tener un presidente o un gobierno que considere la inclusión social como uno de sus baluartes, se basa en una responsabilidad política y moral de reparar la injusticia social. Y así, el discurso presidencial hace una gran definición identitaria presentándose como un gobierno mediador entre capital y trabajo, y autosignificándose como un movimiento que representa privilegiadamente a los sectores populares.

"(...) ¿Y saben por qué? Por dos cosas; una, porque nadie nace eligiendo ser pobre o vivir en una villa, otros sí eligen ser empresarios, mandatarios, ejecutivos o lo que fueren. ¿Pero saben qué? El compromiso del corazón, de alguien que ha militado en

política toda la vida, está junto a los que no eligieron la vida que tienen". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 27 de mayo de 2008).

Para que esta mirada abarcativa de conjunto de la sociedad, donde el Poder Ejecutivo gobierna en beneficio del conjunto de los argentinos se pueda dar, la presidenta pide a los empresarios responsabilidad social, es decir, que sin dejar de lado sus intereses de rentabilidad, los mismos no interfieran en el bienestar del conjunto de la sociedad. Convocando a una responsabilidad social empresaria, el discurso presidencial deja clara su propuesta de un modelo capitalista con inclusión social, donde se negocie entre las partes (capital-trabajo) con la mediación del Estado y donde cada uno sea responsable al ejecutar su rol, cualquiera este sea. "(...) Pido que el hecho de un exceso de rentabilidad no haga perder de vista el grado de sustentabilidad que debe tener una sociedad y la responsabilidad social que tienen que tener los empresarios cuando formulen peticiones". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 22 de abril de 2008).

Además, la presidenta les pide constantemente responsabilidad y cordura al sector agrario haciendo referencia a sus modos antidemocráticos de manifestarse y a su egoísmo. De esta manera, bajo el precepto fundamental de la responsabilidad de las partes, la presidenta denuncia el comportamiento del sector agrario como ejemplo de irresponsabilidad e irracionalidad.

"Y de este otro lado hay argentinos que están haciéndose cargo de la irresponsabilidad y la irracionalidad de quienes quieren, a costa de su rentabilidad quebrar la razonabilidad de la vida de los argentinos porque, en definitiva, se está afectando la vida de los argentinos". (Discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, 19 de abril de 2008).

Conclusiones

A lo largo de estas páginas he intentado mostrar una de las formas que toma la construcción de hegemonía político-ideológica por parte de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner de la mano de la enunciación de ciertos valores entendidos como "batalla cultural". Así, por un lado la práctica discursiva presidencial propone como los

valores identificatorios del kirchnerismo la construcción de un país en conjunto trascendiendo partidos y aglutinando heterogéneos actores sociales, que supere el individualismo histórico por un colectivismo solidario, un país en donde cada quien cumpla con sus responsabilidades teniendo en cuenta lo que le pasa al otro y que se tenga como valores fundamentales el trabajo, la producción y la cooperación entre clases. En este sentido, los significantes en clave de valores fundamentales que intenta identificar con el kirchnerismo son la redistribución del ingreso (significante principal en la disputa con el sector agrario) y la inclusión social en una autodefinition como el único proyecto político que privilegia la defensa los intereses populares por sobre los demás. Esta es la máxima kirchnerista con la que el discurso oficial construye su identidad como un gobierno popular.

Es decir, lo colectivo sobre lo individual es la consigna y a esto los convoca a todos los argentinos pero fundamentalmente a los sectores que más tienen en una clara alusión al sector en disputa. Y en esta propuesta colectiva de "ser mejores" convoca al resto de los destinatarios a que colaboren en "hacerles entender" a estos sectores rentables de la necesidad de redistribuir, de no mirar simplemente la ganancia individual sino poner el acento en la sustentabilidad del país, bajo el *leitmotiv* "cuando unos ganan, en definitiva ganan todos".

Al mismo tiempo y en el mismo movimiento, la práctica discursiva presidencial presenta un enemigo político-ideológico que encarna la antítesis de los valores que se pretenden imponer en la sociedad como cambio cultural. Así, el sector agrario y sus aliados son identificados como irracionales, irresponsables, mezquinos, individualistas, cortoplacistas, pero por sobre todas las cosas, como un sector que pone su rentabilidad individual por encima de los intereses del conjunto del país traicionando la máxima del modelo nacional y popular de la que hablábamos anteriormente.

En definitiva, todas estas interpelaciones tienen como objetivo hegemonizar a los múltiples destinatarios del discurso kirchnerista invitando a pasar por alto las diferencias para construir un nosotros inclusivo, "los argentinos" como una unidad, aglutinando actores heterogéneos y diferenciando a aquellos a los que enfrenta como enemigos del campo nacional y popular.

Considero que esta práctica discursiva encuentra su eficacia al operar permanentemente con significantes contrapuestos que trazan en un mismo movimiento líneas de equivalencia y líneas de diferencia. Líneas de identificación y líneas de construcción de un otro. Así, la estrategia discursiva presidencial obliga en todo momento al destinatario del discurso a colocarse de un lado o de otro de las ecuaciones identificatorias que construye.

Al mismo tiempo, cabe aclarar que si bien considero esta práctica discursiva como eficaz en la construcción de hegemonía político-ideológica, no debemos olvidar que hay otra dimensión del conflicto que no se identifica con la estrictamente ideológica. Es decir, si bien desde la perspectiva que tomo, la construcción hegemónica se encuentra ideológicamente investida, no puede reducirse a la actuación de los solos mecanismos ideológicos. De esta manera, si bien, considero eficaz la estrategia ideológica presidencial con respecto a la construcción del consenso de las masas populares, no se puede explicar desde esta dimensión el fracaso legislativo que puso fin al proyecto de retenciones, puesto que involucra otras variables presentes en otra dimensión que supera lo meramente discursivo y donde la estrategia ideológica puesta en juego, contribuye secundariamente a moldear este consenso.

Bibliografía

- Althusser, L. (1974). *Elementos de autocrítica*. Laia, Barcelona
- Althusser, L. (1977). *Posiciones*. Anagrama, Barcelona
- Althusser, L. (1985). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI, México
- Althusser, L. (1986). *Materialismo histórico y materialismo dialéctico*. Pasado y Presente, México
- Althusser, L. y Balibar, E. (1990). *Para leer El Capital*. Siglo XXI, México
- Poulantzas, N. (1979). *Estado, Poder y Socialismo*. Siglo XXI, Buenos Aires
- Pecheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Gredos, Madrid
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Paidós, Barcelona
- Žižek, S. (comp.) (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE, Buenos Aires



Fuentes

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (27 de marzo de 2008). Encuentro en Parque Norte. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (31 de marzo de 2008). Acto de anuncio de nuevas medidas para los pequeños y medianos productores agropecuarios en Casa de Gobierno. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (1 de abril de 2008). Acto por la convivencia y el diálogo en Plaza de Mayo. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (3 de abril de 2008). Visita de la Presidenta de la Nación al partido de Lanús. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (4 de abril de 2008). Acto de entrega de viviendas, realizado en la Casa de Gobierno. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (17 de abril de 2008). Acto de firma de convenios con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Casa de Gobierno. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (19 de abril de 2008). Paabras de la Presidenta de la Nación en Zárate, provincia de Buenos Aires. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (22 de abril de 2008). Acto de firma de convenios con municipios en el marco del Proyecto Hortícola Cordón Oeste del conurbano bonaerense para la producción de hortalizas bajo cubierta. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (24 de abril de 2008). Acto de lanzamiento del plan federal para la finalización de la educación primaria y secundaria. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (22 de mayo de 2008). Acto de inauguración del Policlínico "San Antonio de Anchorena" con dirigentes de UPCN. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (27 de mayo de 2008). Acto de entrega de viviendas en el partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

Fernández de Kirchner, Cristina, Presidenta de la Nación (13 de junio de 2008). Palabras de la Presidenta de la Nación con empresarios arroceros en la Sala de Situación. En: <http://www.casarosada.gov.ar/> (acceso el 07-03-2014).

La institución escolar frente a patologías graves de la subjetivación: abordar la dificultad desde los aportes del psicoanálisis ⁽¹⁾

The educational institution facing serious pathologies of subjectivity: addressing the difficulty with contributions from psychoanalysis

Pellegrini, Graciela. (gtpellegrini@hotmail.com) Schiavetta, Laura (laura.schiavetta@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

En la actualidad el escenario escolar se encuentra desafiado a emprender un camino de búsqueda que permita alojar alumnos cuyas subjetividades se presentan como diferentes y complejas, apelando a la necesidad de encontrar modos de ser y estar que se adecuen a cada situación particular, contribuyendo a que se sostenga su permanencia dentro de la institución sin dejar de lado la función que los convoca... la enseñanza.

Camino que no resulta tan fácil de transitar porque nos pone de cara frente aquello con lo que no podemos, no sabemos muy bien qué hacer, tornándose como algo imposible de tramitar.

Desde nuestro lugar como integrantes del equipo orientador de una escuela pública de la ciudad de San Luis, hemos intentado plasmar en este trabajo un recorrido que dé cuenta de la modalidad de trabajo que se ha ido construyendo frente a estas demandas y en donde el psicoanálisis, constituye la orientación teórica en la que subyace la concepción de sujeto desde donde partimos y nos guiamos para intervenir en esto que nos compele a los que allí estamos.

Palabras claves: Escuela, síntoma, psicoanálisis.

Abstract

The school setting is nowadays challenged to undertake a journey of discovery that allows the presence of students whose subjectivities prove to be different and complex to accommodate, calling for the need to find ways of being and living that fit each personal situation, helping to hold their permanence within the institution without neglecting the role that summons them ... teaching. A path that is not easy to follow because it faces us with what we do not actually know how to handle.

From our role as members of a counseling team in a public school in the city of San Luis, we have tried to capture in this work the type of work that has been done to meet these demands and where psychoanalysis is the theoretical orientation that underlies our conception of subject.

Keywords: school- symptom - psychoanalysis.

Para comenzar...

En la actualidad el foco de preocupación de los adultos que conforman nuestra comunidad escolar ha dejado de ser aquello que tiene que ver con el contenido a enseñar y los modos de hacerlo; en cambio su atención está puesta en aquellos estudiantes que presentan características que los hacen diferentes a lo que ellos esperan educar. Las aulas se hallan habitadas por la diversidad, donde algunas de ellas se ajustan a lo que imaginan los docentes, mientras que otras se alejan enormemente presentando complejas dificultades: niños y jóvenes diagnosticados y medicados y con modos poco usuales de ser y estar en el aula, conformando una heterogeneidad que demanda de los adultos, que allí nos encontramos, movimientos profundos que los restituyan más allá de lo que se pretende que aprendan o sean con los otros, teniendo como punto de partida aquellas posibilidades que poseen y que sí los habilitan para aprender y estar en ese lugar como puedan.

¿Pero qué impacto tienen estos rasgos en la subjetividad de quienes están a cargo de la enseñanza?

Es fuerte, generándoles los más variados estados, nombrados bajo los significantes: “me da miedo”, “me da cosita”, “me produce rechazo”, “no lo aguanto en clase”, “me da pena”, “me da impotencia...no sé qué hacer”... Un malestar anclado en la queja o en la renuncia, sin otra posibilidad de tramitación que permita la entrada de ese sujeto particular y cuyo destino puede terminar siendo la segregación.

¿Pero cómo segregación? Si sigue en la escuela, sigue en el aula...

Palabras que taponan el vacío que genera angustia frente a aquello con lo que no sabemos muy bien qué hacer. Esto es, teniendo en cuenta que la ilusión de la previsión proporciona cierto amparo para sobrellevar los malestares particulares ante el encuentro con lo que no anda, con la falla que nos coloca ante la ausencia de garantías.

Volvemos a interpelar... ¿ante esto, de qué modo sigue la escuela?

Freud, en su texto *Malestar en la Cultura*, ya nos alertó sobre las tres fuentes de sufrimiento: el cuerpo, el mundo, y la relación con los otros, donde ésta última tiene particular importancia. Sabemos que la relación con los otros, los vínculos en general, han ido sufriendo variaciones según las épocas y las configuraciones sociales. Esto se hace sentir dentro de la escuela en los modos de presentarse los adolescentes, sus cuerpos dan cuenta de lo no dominable de la pulsión. Ubicar el no-todo educable, gobernable, ni psicoanalizable, nos condujo a instalar modos de trabajo conjunto.

Pero ¿qué es aquello tan diferente que preocupa de un alumno?

Varias situaciones en la escuela nos han puesto en contradicción entre aquello que se refiere a la función de enseñar del docente y la de aprender de los estudiantes y las dificultades de estos (cualquiera sea esta su naturaleza) para que ello ocurra.

Nos encontramos ante situaciones muy diferentes a las que en el ámbito escolar estamos acostumbrados. Ya no se trata tanto del bajo rendimiento académico, sino más bien de aquello que está totalmente por fuera de lo esperado, fuera de la lógica compartida en la dinámica institucional.

Alumnos que asisten desde muy pequeños a la escuela, transitando la educación primaria sin dificultades aparentes, en el ingreso al nivel secundario comenzaron a manifestar variaciones en este trayecto. Si bien no es privativo de este tránsito, en el caso puntual de la escuela, y particularmente a partir de lo ocurrido con algunos de ellos, constituye un momento de cuidado especial.

Convocan nuestra atención cuando comienzan a producirse cambios tales como un progresivo aislamiento del grupo de compañeros, un escalonado crecimiento de arreglos físicos y de detalles, donde todo el tiempo, se debate entre una figura embellecida y una figura que la dejan más próxima a lo grotesco. Un cuerpo imaginario que se construye y sostiene desde los adornos que pone sobre su cuerpo, no obstante ello, algo de lo no integrable a la subjetividad irrumpe. Ante esto se paraliza, no puede hacer ni construir nada, sus manifestaciones están más en la línea de la inhibición, el aislamiento y la desconexión de los otros. Otro adolescente, muy integrado a su grupo de pares, se sostiene en sus compañeros.

Ambos se descompensaron abruptamente en la escuela. Cada uno de ellos en su particularidad, comenzó a dar cuenta de movimientos y actitudes que responden a fenómenos de fragilidad con presencia de alucinaciones auditivas y visuales.

La escuela, para uno de ellos es el único lugar en el que puede estar un poco; para el otro, constituye el lugar en el que quiere y puede estar. Ambos transitan entre el equilibrio y el desequilibrio... En reiteradas ocasiones, y sin motivo aparente, salen intempestivamente a refugiarse en algún lugar de la escuela.

Estas experiencias movilizan la posición subjetiva, las intervenciones diarias y la ética, de todos los que formamos parte de esa comunidad escolar. Lo importante pasó a ser: estar y contener a este sujeto que se presenta en la escuela desorientado, confundido, afectivamente alterado, buscando que se lo escuche en su insistente pregunta referida a no comprender lo que le está pasando.

Entonces, teniendo en cuenta que la escuela tiene como función las prácticas educativas, ¿cómo orientarnos por el psicoanálisis?

Sabemos que el psicoanálisis surgió trabajando sobre lo que escapa al sentido común, alrededor de aquellos modos de presentarse un sujeto que no logra ser leído desde el campo de las ciencias médicas.

Leandro de Lajonquière (2010) apuesta a un diálogo entre psicoanálisis y educación y plantea que **a diferencia de lo que ocurrió y ocurre con los ‘inventos (psico) pedagógicos’, el psicoanálisis nunca propuso que se trabajara únicamente con los intereses del niño, ni que se conociera su interioridad psicológica, ni que se adecuara lo que se enseñaba a las capacidades del niño, etc.; nunca intentó tapar el vacío con la satisfacción efímera del consumo inmediato, sino que por el contrario, se ocupó de mantener abierto el amor por la pregunta, el amor por el síntoma.**

A lo largo de su historia, el psicoanálisis, ha realizado una cuidadosa construcción del síntoma, nos detenemos aquí en la importancia que le otorga al advertir que el **síntoma cumple una función.**

Freud en 1901, trabajando sobre verbalizaciones corrientes y sencillas del hombre, concluye: **“Estas acciones sintomáticas expresan algo que quien las ejecuta no sospecha de ellas y porque (a regla general) no se propone comunicar, en este sentido se comportan desempeñando el papel de unos síntomas”** (Freud, 1901: 188). A su vez agrega: **“... significa algo que quien lo ejecuta no quiere decir directamente y... ni sabe decir”** (Freud, 1901:191).

Entonces, hablar de síntoma implica comprender la idea de un funcionamiento que da cuenta de que algo pasa. Algo que supone una causa, pero ni el niño o adolescente, ni el docente implicados allí, saben de qué se trata. No tienen por qué saberlo.

Los profesionales que trabajamos junto a docentes en las escuelas somos quienes podemos propiciar instancias orientadoras, sobre la importancia de ubicar aquello que traen los niños/adolescentes como una forma de expresión por la que se dirige a otro.

Resultó necesario, desde nuestro rol, pensar y crear nuevas maneras de situarnos ante aquello que irrumpe en el escenario escolar, lo que nos ha impulsado a tener otras miradas que autoricen a interrogar, escuchar, leer, construir, sostener, acompañar.

Orientados por el discurso analítico que permite privilegiar la palabra, se decidió introducir nuevos modos de estar en la escuela, desde allí intentamos orientarnos respecto de cómo seguir. Y en torno a esto, creímos necesarios ponernos a trabajar en la implementación de un modo de abordaje en el cual los actores institucionales puedan ser escuchados, dar lugar a la

mirada, la palabra y la participación de cada uno de los que decidan, desde allí, un modo de acompañar a los adolescentes.

En este punto, quienes se angustian son los adultos, por lo tanto, fue y es necesario acompañar de manera sostenida, cuando se torna insoportable el recorrido por encontrar soluciones acordes a la subjetividad de nuestra época

La apuesta consistió en generar alternativas de intervención orientadas por la coordinación de acciones destinadas a abordar situaciones complejas.

Acciones que se dispusieron:

- Por un lado en torno a los padres: conteniendo y guiando en la importancia de realizar una consulta con profesionales externos a la escuela.
- Por otro lado con los actores institucionales planteando instancias de trabajo con el equipo docente y con el grupo de pares, en tiempos y espacios diferentes.

Se decidió valernos de todo recurso posible que permitiera suscitar el trabajo sobre la contingencia, salirnos de las pautas generalizadas, pensar lo que emerge dentro del aula, pasillos u otro espacio. Para lo cual, se dispuso de: jornadas, conversaciones, talleres, reuniones y todo lo que de los actores institucionales surgiesen, con el sólo objetivo de privilegiar la palabra y la construcción de la mejor solución a cada circunstancia que cotidianamente se va presentando. Constituyendo un tema delicado, que nos confronta en nuestra propia práctica, nuestro propio modo de abordar la dinámica escolar.

Una de las líneas de trabajo es junto a adultos que están próximos a estos adolescentes para poder ubicar lo difícil que les resulta aceptar y tolerar lo que no llegan a comprender sobre las manifestaciones que presentan. Este es un camino que se ha iniciado pero que requiere de intervenciones en el día a día. Promovemos la invención de espacios de trabajo frente a la angustia que se genera tanto en el docente como en el directivo, y desde allí acompañar la construcción de modos de estar, de soportar, valiéndose de la compañía de recursos pedagógico-didácticos al estilo educativo para recrear el vínculo con el alumno de un modo diferente. En especial, atendiendo a que los recursos didácticos constituyen, en la escuela, el terreno a partir del cual la técnica y el contenido puedan hacer las veces de anclaje desde donde sostener a estos alumnos. Pues entendemos que para el ser humano las cosas no vienen dadas de antemano, no vienen ordenadas y reguladas para que todo salga como siempre esperamos, sino que: **un sujeto tiene que salir a buscar la vida algo tiene que anudarse para él y tener un sentido, despertar interés por lo que hace** (Tizio, 2005).

No importa tanto el contenido con el que se trabaja o el recurso utilizado, en tanto el mismo esté orientado por la singularidad del sujeto y ubiquemos el contenido como la plataforma desde donde alguien pone a circular la palabra, y es escuchado.

Con el grupo de pares ocurre algo diferente ya que ellos no intentan comprender lo que le pasa a su compañero, sólo sienten que tienen que estar y hablarle de otras cosas. Situación que, en momentos críticos, contribuyó a sostener y tranquilizar al adolescente.

Para concluir...

Como escuela, frente a la presencia de diferentes prácticas “psi” que pretenden acomodar aquello que no encaja en la regla de lo general, nos empeñamos en acudir a la invención de un dispositivo institucional orientado por el psicoanálisis intentando generar intervenciones frente a la preocupación por cómo alojar aquellos estudiantes que presentan patologías graves de la subjetividad. La problemática es delicada y desborda el campo escolar, por lo que nos encontramos trabajando en la construcción de lazos con instituciones del medio que ofrezcan atención que privilegie la palabra como modo de abordar lo que al adolescente le ocurre. Fundamentalmente atendiendo a que la población que asiste a la escuela se inclina por tratamientos brindados en instituciones públicas.

Notas

(1) Este trabajo fue presentado por las autoras como integrantes de PROICO N° 22/ H456 “Educación y Psicoanálisis”, en las Jornadas de Autismo y Psicosis en la Infancia. Dispositivos de Abordaje orientados por el Psicoanálisis. Llevado a cabo en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), el 6 de noviembre del 2015

Bibliografía

De Lajonquière, L. (2010). “Acerca de los antecedentes de la incidencia del psicoanálisis en el campo educativo”- Clase N°2 - Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. FLACSO. Inédita.

Freud, S. (1901). “Psicopatología de la vida cotidiana”. Cap. IX. Vol. VI. Obras Completas. Amorrortu editores.

Freud, S. (1930). “El malestar en la cultura”. Cap. II. Vol. XIX. Obras Completas. Amorrortu editores.

Tizio, H. (2005). “Reinventar el Vínculo Educativo: aportaciones de la Psicología Social y del Psicoanálisis”. Gedisa Editorial. Barcelona

Tizio, H. (2011). “La función del síntoma” <https://www.youtube.com/watch>



Políticas Focalizadas en la Provincia de San Luis: El Plan Educativo 20/30.

20/30 Plan and the provincial response to compulsory secondary education.

Leyba, Alicia; Benítez, Carina; Herrera, Ana (carina.benitez@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad nacional de San Luis. San Luis. Argentina

Resumen

En este estudio se analiza el **Plan Educativo Provincial “20/30”** y su vinculación con las políticas focalizadas de contención social. Este surge en San Luis y está destinado a los sujetos de entre 20 y 30 años que no han cumplido con la obligatoriedad del secundario, por medio de este plan se ofrece desde el estado provincial la posibilidad de acceder al nivel medio con la modalidad virtual y un incentivo económico traducido en una beca mensual para cada beneficiario.

En el informe se presenta el análisis del contexto de surgimiento de esta política educativa basada en las políticas sociales de corte asistencialista, y de la normativa que regula la creación del Sistema de Escuela Pública Digital, como marco legal del Plan Educativo Provincial 20/30.

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación PROIPRO Nº 4-2214, en el cual se propone analizar la relación Sociedad, Estado y Educación, a partir del año 2003 en la Provincia de San Luis, en el contexto de lo que se han dado en llamar las reformas del Estado de segunda generación y su comparación con las políticas hegemónicas de la década de los 90.

Se optó por un abordaje teórico metodológico cualitativo para la investigación de una de las políticas educativas puestas en marcha en la última década en la provincia de San Luis. Cabe destacar que este estudio constituye una primera etapa del análisis de documentos oficiales.

Palabras claves: política focalizada – obligatoriedad – educación digital.

Abstract

In this paper, the “20/30” Provincial Educational Plan and its link to focused policies of social containment are analyzed. This plan arises in San Luis and it is directed towards people aged 20 to 30, who have failed to complete the mandatory secondary school. Through this plan, the provincial government offers the possibility to complete the secondary school in a virtual mode while receiving an economic incentive in the form of a monthly grant for each beneficiary.

This article presents the analysis of the context which has given rise to this educational policy based on social welfare policies, and the legal standards behind the Digital Public School System, as a legal framework for the 20/30 Provincial Educational Plan.

This work is part of the research project PROIPRO Nº 4-2214, which proposes to analyze the relationship between society, State and education, since the year 2003 in San Luis Province, within the framework of what has been called “the State Reform, second generation” and its comparison with the hegemonic policies of the '90s.

Qualitative theoretical methodological approach has been chosen with the aim of deepening into the educational policies implemented in the past decade in San Luis province. The current study constitutes the first stage of the research, based on the analysis of official documents.

Keywords: focused policy – compulsory education - digital education



Contexto de Surgimiento del Plan educativo Provincial “20/30”

El Plan que analizamos surge en el marco de la actual crisis económica, caracterizada por la inflación, el desempleo, la pobreza, entre otras. Éstas, según Gambina (2013), constituyen las consecuencias de una etapa del proceso económico. El capitalismo necesita de esta fase, para elaborar estrategias que le permitan su superación y la perpetuación de la dominación. Estamos hablando de crisis en el sistema capitalista, entendida como la dificultad en el proceso de valorización del capital. La crisis obstaculiza el desarrollo de la sucesión “producción de ganancias = acumulación de capitales = dominación de la sociedad capitalista.

La crisis actual, que para algunos autores es continuación de la crisis capitalista mundial de los años setenta, amenaza seriamente las economías locales y la vida humana. Es necesario hablar de la crisis alimentaria y del hambre como su consecuencia directa, que afecta a los países dependientes de las importaciones, entre los que se encuentran los países del denominado “cuerno de África”, entre otros. El cálculo realizado por la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) del número de personas hambrientas para 2010 permanece en 925 millones. En este sentido, coincidimos con Gambina (2013) en que existe una enorme contradicción entre la capacidad productiva de la innovación aplicada al campo y la real satisfacción de las crecientes necesidades de la población: *“La crisis de alimentos afecta a la gran masa empobrecida de nuestro tiempo”*.

La superación de la crisis constriñe la elaboración de políticas anti crisis, entendiéndose que el capitalismo no caerá solo. Nos encontramos en presencia de cónclaves internacionales, como es el caso del G 20, que se organizan para apuntalar las tasas de ganancias que permitirán la restitución del propio sistema. Es así, como las soluciones a la crisis apuntan a la mayor liberalización de la economía y mayor ajuste. En otro sentido, se caen los discursos que se pronuncian como defensores de la participación del Estado en economía, porque se vuelve evidente la relación del Estado al servicio del Mercado. Las consecuencias de las políticas estatales de salvataje del capitalismo, se traduce en más hambre, miseria y desigualdad social. Coincidimos con Gambina (2013) en que para

los Estados capitalistas, salir de la crisis significa salvar al capital, obviando en el análisis la continuación de la problemática social, que se vincula con la marginación, la desocupación y el hambre. Para atender a estas problemáticas los estados ponen en marcha propuestas de focalización en detrimento de las políticas universales, ya que estas últimas constituyen un desajuste para el capital. Nos detendremos a revisar cuales han sido las políticas de focalización y políticas selectivas que se han venido desarrollando, sobre todo en nuestro país.

Según Dagmar Raczynski (1995), la hipótesis de la **focalización** afirma que si el gasto social se concentra únicamente en los sectores pobres, se ahorran los recursos que de otro modo son captados por sectores con capacidad de pago, que no requieren del apoyo estatal. Esto, aún en un contexto de reducción global de recursos, permite destinar más recursos a los sectores efectivamente pobres. La hipótesis apunta al desarrollo de la “equidad social”, desde esta perspectiva se va en contra de las políticas **universales**. Entendemos que esta hipótesis, le resulta útil a los Estados capitalistas, porque no pone en riesgo el orden del capital, y permite dar respuesta “parcial” a la problemática social que trae aparejada la crisis en el capitalismo.

Cuando hablamos de políticas universales, nos referimos a políticas destinadas a todos los habitantes, sin importar sus características personales, económicas y sociales. Algunos ejemplos son los subsidios a los precios de algunos bienes básicos de consumo masivo, campañas de vacunación ante una epidemia, políticas generales de protección del medio ambiente, programas de educación en salud, entre otros. Si bien representan políticas dirigidas a toda la población, con frecuencia se diseñan bajo la hipótesis de que beneficiarán, preferentemente a la población más pobre. Ello ocurría por ejemplo, con las políticas de subsidio a los precios de algunos bienes de consumo básico.

Las políticas selectivas, son las que se formulan pensando en un grupo destinatario específico (segmento poblacional, actividad, organización o localidad geográfica). En un nivel genérico, se diferencian dos criterios para definir dichos grupos destinatarios: “*categorial*” y “*de pobreza*”. Según el primero, el grupo destinatario se delimita según alguna vulnerabilidad específica asociada a una situación socio demográfico, de ciclo vital o de inserción productiva. En el segundo se delimita el grupo destinatario según

una variable que refleja riesgo social, como el nivel de ingreso del hogar, bajo nivel de aprendizaje escolar o precariedad de la situación habitacional. Por último al referirnos a políticas focalizadas entendemos que son aquellas que se proponen beneficiar únicamente a sectores poblacionales que se hallan por debajo de cierto umbral de pobreza o riesgo social.

En el Plan Educativo Provincial 20/30, destinado a jóvenes que no han finalizado la educación secundaria, consideramos que se entrecruzan tanto el criterio categorial como el de pobreza. Entendemos que esta es una política selectiva focalizada porque se destina a una franja específica de la población que no ha alcanzado el nivel de secundario y porque los mismos provienen de los sectores más empobrecidos que se ven beneficiados con la beca de ayuda económica.

La implementación de Políticas Sociales en el marco de la crisis capitalista

Como antecedente del plan que nos ocupa, realizaremos una reseña de las políticas sociales y de su implementación en Argentina a partir de la década de los 90. Según Cruces, Epala y Guardia (2008), Argentina en las últimas décadas ha sido una precursora de estas políticas, durante las dos administraciones de Carlos Menem (1989-95 y 1995-99), y en el marco de un amplio proceso de reformas estructurales en la economía, se promueve una reorientación del gasto social, de modo que atienda al progresivo empobrecimiento de la población, priorizando acciones básicas de salud, nutrición y programas de carácter productivo, por sobre políticas de carácter más universal. En esos años surgen una multiplicidad de planes sociales, nacionales focalizados, entre ellos el *Programa Materno Infantil y el Federal de Solidaridad* en la órbita del Ministerio de Salud; el *Plan Social Educativo*, dependiente del Ministerio de Educación y el *Programa de reconversión productiva*, financiado por el BID.

En 1991 se aprueba la Ley Nacional de Empleo (Ley 24.013), que entre otras medidas introduce el seguro por desempleo e instaura el Fondo Nacional de Empleo (FNE). A partir del FNE se articula la primera generación de programas de transferencias condicionadas. Estos programas mantuvieron una importante conexión con el empleo,



dado que la transferencia monetaria mensual estaba atada a una **contraprestación laboral**.

El Plan Trabajar se inicia en 1996 como un programa de empleo transitorio implementado por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS). Este plan otorgaba un beneficio de dinero mensual no remunerativo, cobertura de salud y seguro por accidente a aquellas personas en situación de desempleo y de pobreza, a cambio de la realización de una **contraprestación laboral** -en general, una ocupación transitoria desarrollando servicios comunitarios. Sin lugar a dudas, el Plan trabajar se destaca entre todos estos planes, tanto por su importancia en término de cobertura, duración y recursos como por la impronta que tuvo sobre el *Plan jefas y jefes de hogar desocupados* (PJJHD)

En el corto mandato de Fernando de la Rúa (1999-2001), el gobierno nacional no modifica sustancialmente el enfoque en materia de política social y lucha contra la pobreza. No obstante, cabe destacar que durante dicho gobierno se ponen en marcha nuevos programas de empleo y transferencia de ingresos. Entre estos, el Programa de emergencia laboral, con una ayuda económica de carácter no remunerativo que oscilaba entre ARS \$160 y \$200, para apoyar consorcios productivos locales e iniciativas de autoempleo productivo (Golbert, 2004).

Bajo la presidencia provisoria del senador Eduardo Duhalde y en el marco de la declarada emergencia pública en materia social, sanitaria, económica, administrativa, financiera y cambiaria. Por la magnitud de la crisis económica y de los altísimos niveles de conflictividad social, se anuncia la creación del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) compuesto por cinco ministerios, e incrementa en forma significativa las partidas destinadas a combatir la pobreza. El CNCPS impulsa un conjunto de programas sociales de emergencia, entre los que destacan el Programa de Emergencia Alimentaria, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social; el Programa Becas de Retención escolar, dependiente del Ministerio de Educación; el Programa Remediar, dependiente del Ministerio de Salud, y el Programa Jefas y Jefes de Hogar desocupados, dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad

Social, Programas de transferencia de ingresos, puesto en marcha por este gobierno, como respuesta a la crisis de 2001-2002

Sin dudas, el PJJHD ha sido el más significativo de estos programas en términos del volumen de recursos y de la extensión de perceptores asistidos. En 2003, este programa alcanzó a cubrir cerca de dos millones de hogares, equivalente al 20% de los existentes en el país. Durante la presidencia de Kirchner, los planes sociales seguirán siendo el principal programa del gobierno para contener el descontento social. Los planes “Trabajar” no tuvieron como meta resolver los problemas de hambre y desempleo, sino acallar a las grandes masas de desocupados y rearmar un Estado que había perdido credibilidad.

Simultáneamente, se implementaron programas sociales provinciales de transferencias de ingresos con una importante cobertura de beneficiarios. Entre 2002 y 2006 los gobiernos provinciales, en forma complementaria a los nacionales, como respuesta a la crisis de 2001-2002, ponen en marcha distintos programas financiados con recursos propios. Los programas *Barrios bonaerenses* y *Trabajo por San Luis*, son los más importantes en términos de cantidad de beneficiarios y de recursos.

San Luis: la misma crisis, el mismo país

El Plan de Inclusión Social “*Trabajo por San Luis*” se crea en mayo de 2003, durante la gobernación de Alberto Rodríguez Saá, se implementa mediante la Ley Provincial N° 5373. Está dirigido a todos los habitantes de la provincia desocupados mayores de 18 años, especialmente a madres solteras, jefas de hogar y personas con capacidades diferentes. Si bien, el subsidio que el plan otorga comenzó siendo de un equivalente a \$300 mensuales, pagados con “cheques de inclusión”. Estos cheques son denominados una “cuasi moneda”, que puede ser canjeados en comercios adheridos al sistema de toda la provincia. En forma complementaria, el programa otorga una cobertura de salud de la obra social del estado provincial y seguro de riesgo de trabajo. La contraprestación laboral corresponde a una jornada de ocho horas diarias a realizarse en cinco días semanales (con un régimen especial para personas que demuestren ser discapacitadas). Cabe destacar que Trabajo por San Luis es el único programa de empleo



provincial que supera en cantidad de beneficiarios dentro de su jurisdicción a los del PJJHD. En 2006, la cantidad de beneficiarios promedio fue de más de 44 mil frente a 13 mil del PJJHD (DAGPyPS, 2007). Durante el año 2003 fueron 45.000, las personas alcanzadas por el Plan de Inclusión Social, reduciéndose a 31.500 a fines del año 2008. En la actualidad el número se redujo a 14.076, pues muchos de los que pertenecían al Plan de Inclusión prefirieron la Asignación Universal por Hijo, pues implica un aumento en el ingreso.

En la etapa de implementación de estos planes, el país se encontraba bajo los efectos de la crisis del 2001 y 2002, y la provincia según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC) en el mes octubre registraba para San Luis una tasa de desempleo del 18,3 % y una tasa de subocupación del 16,3%. Los índices mencionados conducen a preguntarse sobre las consecuencias sociales que generaron las políticas económicas Neoliberales aplicadas durante varias décadas en la provincia, que se contraponen a la imagen de provincia bien administrada, con obra pública que modernizó caminos, construyó diques y pobló el paisaje con grandes edificios y que se dio a conocer a nivel nacional como *“El Otro País”*.

Las Políticas Educativas y la obligatoriedad del Nivel Secundario

Como mencionábamos antes, todas estas medidas focalizadas y selectivas van destinadas a poner un manto para apaciguar el descontento social y con ello se pierden las acciones verdaderamente universales destinadas al conjunto de la población. En educación esto es cada vez más claro, el derecho a la educación está condicionado por el nivel económico y los sectores empobrecidos lo tienen casi negado. Ante esta realidad, los estados capitalistas se ven movidos por intereses comerciales y financieros a mantener cifras estadísticas satisfactorias, para rendir cuenta a los organismos internacionales que les permitan adquirir nuevos créditos. Con esta intención, se ponen en marcha programas educativos acotados y precarios, destinados a las franjas de la población más vulnerable. En Argentina las reformas educativas de las últimas décadas son ejemplo claro de esto. La Ley Federal de Educación dejó a gran parte de la población privada del derecho a la educación y las políticas educativas posteriores intentaron



poner “parches” que no resolvieron el conflicto provocado por la creciente desigualdad en el derecho a la educación. Lo que Vior (2008), llama “reforma de la reforma”, que apareció con un reordenamiento legal necesario para la definición de nuevos programas y la gestión de nuevos créditos.

El avance de la ofensiva neoliberal sobre la educación pública, en términos de despojar a la misma de la calidad y la excelencia que requiere para hacer frente a procesos transformadores y revolucionarios, se pone de manifiesto en la Ley de Educación Nacional. La Ley 26.206, fue sancionada en el año 2006, y no constituye un cambio sustancial con la anterior Ley Federal de Educación. Entre algunas de las modificaciones que plantea, encontramos la introducción de la obligatoriedad del nivel secundario, que es presentada como una tendencia “inclusiva”. Esta disposición a la “inclusión”, supone el desafío de poner en marcha nuevas formas de acceso, permanencia y terminación de estudios para los sectores populares excluidos del derecho a la educación. Para llevar adelante esta tarea, se recurre a lo que establece la mencionada Ley en su Artículo 138°:

“diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria [...] para la población mayor de 18 años que no la haya alcanzado [...] que asegure la calidad educativa así como la permanencia y egreso de las/los participantes”.

Surgen proyectos nacionales como: el Plan FinES, Encuentro, Volver a la Escuela, que apuntan a mejorar las cifras estadísticas con respecto en los altos índices de deserción alcanzados. Pero la propuesta de “blanqueamiento de cifras” no va acompañada de un mejoramiento de la educación, sino que constituye un instrumento para cumplimentar el requisito de la obligatoriedad en un corto plazo.

En el caso de San Luis, la situación no es tan distinta, según datos del informe de UNICEF, del año 2010. Del total de la población que asiste a la escuela entre 15 y 17 años, 1 de cada 5 adolescentes no asiste a la escuela, es decir el 19.5%, lo que indica que un importante número de sujetos al 2014 no ha finalizado la educación obligatoria. En una población entre 15 a 24 años, 1 de cada 3 adolescentes y jóvenes había



terminado la secundaria (30,1%), del resto de la población de este tramo de edad, el 37% aún asiste a la escuela y el 32,7% permanece fuera del Sistema Educativo sin acceder al título secundario.

Ante esta situación surge en la provincia de San Luis el Plan 20/30, en el cual se inscriben en abril del 2013, más de 12.000 jóvenes. El objetivo de este Plan, creado en el ámbito del Sistema Educativo Provincial, es la terminalidad de los estudios secundarios de los jóvenes entre 20 y 30 años de edad. En concordancia con los otros planes a nivel nacional, el 20/30, constituye una alternativa de estudios a corto plazo, donde el principal objetivo es el resultado final, que es la obtención del título secundario y su consecuencia la inserción laboral.

El Plan 20/30 se enmarca en la normativa provincial que corresponde a la Ley N° II – 0738 – 2010, “Escuela Pública Digital”. El sistema público digital es un sistema paralelo creado en el año 2010 en la Provincia de San Luis cuyo eje central es el uso de la tecnología de la información y comunicación para la construcción del aprendizaje. El mismo reduce la tarea docente a la figura de un tutor virtual y de un facilitador que es el mediador entre la tecnología y el alumno, estableciendo en el Artículo 1:

“Se considerará Escuela Pública Digital (EPD), al sistema pedagógico, educativo, que tenga como fin la excelencia educativa y que utilice como herramienta principal las tecnologías de la información y de la comunicación para la construcción del aprendizaje. Este sistema pedagógico tendrá como objetivo beneficiar a la sociedad en la incorporación y generación de conocimientos, como así también el desarrollo de actitudes que aporten a la creatividad, productividad y libertad de pensamiento, tendiente a lograr una continua evolución en el contexto actual de la Sociedad del Conocimiento”.

Se introduce tanto en los fundamentos como en el citado artículo, la necesidad de incluir a la población a la sociedad del conocimiento. De esta manera el gobierno de la provincia se propone hacer frente a la problemática de la exclusión social incorporando las TICs a la enseñanza pública. Es necesario remarcar que aunque se pronuncie pública, en su articulado introduce la posibilidad de que otros organismos públicos



(provinciales o municipales) o privados (fundaciones, asociaciones civiles) puedan implementar este sistema de escuelas digitales, dando lugar a la privatización de la educación.

Promueve la participación del sector privado alentando a que otros organismos no gubernamentales que cumplan con la normativa puedan llevar adelante escuelas digitales (Art. 7). La privatización está directamente relacionada con los principios del neoliberalismo en relación a la reducción del gasto público, en este caso es fundamentalmente el fomento indirecto del sector privado. Este elemento está presente en distintas políticas elaboradas e implementadas por el gobierno provincial en los últimos tiempos: Escuelas Autogestionadas, Desconcentradas, Estampillas Escolares, Beca Puntana al Mérito, entre tantas otras.

En el caso de la EPD, estamos ante la presencia de políticas educativas que se valen de los recursos tecnológicos, como la única forma de resolver los problemas del acceso y la permanencia al sistema educativo. El software educativo elaborado por “expertos” de la ULP (Universidad de La Punta), se presentan en la plataforma virtual de contenidos del Plan 20/30 y en algunos casos son compartidas con los de la EPD. Las actividades de los módulos, las autoevaluaciones, los simuladores y las evaluaciones finales son confeccionadas en base a: respuestas de múltiple opción, completar oraciones, colocar V o F. Estas se desarrollan con un sistema modular, al estilo de los sets de materiales que se utilizan en escuelas elementales estadounidenses como los *Module One of Science: “A Process Approach”*. Los módulos de la EPD, guardan semejanzas con estos materiales porque incluyen: objetivos prefijados, contenido curricular, actividades pre–especificadas para el docente, lo que coloca al educador en un papel de ejecutor de lo que ya ha sido diseñado por otros y al proceso de enseñanza como una actividad a–histórica y descontextualizada. Siguiendo a Apple, consideramos que estos procesos constituyen nuevas formas de control técnico, que no se limita solo a las fábricas o empresas sino que se introducen también en las instituciones educativas. Además esta progresiva división y control del trabajo, en este caso entre Facilitadores, Tutores Virtuales y Expertos, también influye a nivel de las relaciones sociales y en los modos de interacción “virtual” entre ellos, y con los alumnos. Estas relaciones se complejizan aún



más con la precarización laboral que viven estos trabajadores contratados a término y supeditados a un poder central que regula sus tareas. La reducción del gasto público, aparece nuevamente en la designación del personal, porque al tratarse de un contenido virtual, son escasos tutores para numerosos grupos de estudiantes.

¿Por qué decimos educación de segunda para pobres?

Mientras que para el cumplimiento de la Educación Secundaria Obligatoria “para todos”, se prevé entre cinco y seis años, ofreciendo distintas modalidades y orientaciones, y la aspiración de garantizar un ciclo lectivo de 190 días; para otros sectores el tiempo y los conocimientos se reducen, como lo demuestra el Plan al que hacemos referencia, que propone, para aprobar el nivel secundario, los modos que se detallan a continuación:

- Cursar durante 12 horas semanales, de manera semi presencial
- Los alumnos asisten a las sedes equipadas y con conectividad desde las cuales acceden a las plataformas de contenidos
- Para quien no ha cursado ningún año del secundario se prevé un plan de estudios con una duración de dos años y medio.
- Los alumnos aprueban cada módulo con una evaluación final de múltiple opción, es el único requisito para la aprobación.

Estamos en presencia de un escenario educativo que fomenta el desarrollo individual sustentado en el dominio tecnológico, donde se resta la importancia a la construcción de conocimientos de manera integral y profunda. Con estas políticas no sólo se intenta reducir el nivel de conocimientos de los sectores involucrados sino que también se refuerzan valores individuales ligados al sujeto individual. “Vivimos en el tiempo tecnológico, en el tiempo de la información y la eficiencia. Es el tiempo del “ahora”, del sujeto individual y productivo. Es el tiempo de la imagen y de la debilidad de los ideales colectivos. Es el tiempo del mercado y de la libertad de elección” (Duschatzky, 1994).



Según los fundamentos que se exponen en el decreto 1723-ME 2013 de creación del plan, se retoman las recomendaciones de organismos internacionales sobre la importancia de invertir en educación. En el mismo se expone:

“Que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2012, expresó que una medida inteligente, que pueden adoptar los países que tratan de impulsar un desarrollo económico, es invertir en la adquisición de competencias por parte de los jóvenes, estimándose que cada dólar gastado en la educación de una persona rinde entre (10) y (15) dólares, en términos de crecimiento económico a lo largo de toda la vida laboral de dicha persona.”

El discurso de los sectores gubernamentales intenta dejar claro, que la educación debe orientarse hacia la formación de capital humano, que la educación es rentable si se forma para la competencia y la ganancia. El gran interrogante es, cuál es la “salida laboral individual” que la provincia ofrecerá para los egresados del plan 20/30. O será según Hayek, el mercado quien constituya un “mecanismo de ordenación”, que a través de ciertas señales induzca a los hombres a adaptarse a hechos que ellos no conocen.

Teniendo en cuenta estudios referidos al trabajo en San Luis en el año 2002, la investigación muestra que la provincia San Luis cambió su estructura productiva a partir de los planes nacionales de promoción industrial en la década de los ´80, pero actualmente con la reducción de estos beneficios, el sector productivo provincial no ha podido absorber la fuerza expulsada por la industria. El sector público aparece como “compensador” porque allí se incluye a los beneficiarios de los planes sociales. La promesa del ascenso social y la posibilidad de crecimiento económico, a partir de la educación que quieren mostrar los gobernantes, se diluye ante esta realidad.

En definitiva, el Estado se desresponsabiliza, ante toda la población de su rol como garante del derecho a la Educación, y lo hace destinando migajas a aquellos “que vaya a saber por qué razones”, no han culminado sus estudios, alegando motivos personales, a lo que no ha sido más, que la ausencia del Estado.

La mercantilización de la educación se pone de manifiesto una vez más en las políticas educativas provinciales, porque esta vez se presenta como beca de incentivo económico de 800 (pesos) mensuales, para la finalización de los estudios secundarios. También exige de algunos requisitos para su obtención, como la asistencia y aprobación de los módulos. La “*necesidad tiene cara de hereje*”, y la beca de estímulo muchas veces se convierte en la única razón del esfuerzo. La educación en este sentido, se modifica en un valor de cambio que prevalece al valor de uso, idea que Marx definió como fetichismo. El conocimiento aparece como una mercancía para intercambiar y obtener ganancias.

Todas estas formas que adquiere el “servicio educativo”, basados en la competencia, la flexibilización laboral, la libre elección del individuo, entre otras, son las que se privilegian desde un Estado “no responsable” de la educación y que por lo tanto, se somete al mercado.

El desafío como educadores consiste en develar los intereses de las clases opresoras, que se presentan como “comunes a todos”, para trabajar colectivamente en la construcción de un nuevo mundo, un mundo más justo e igualitario.

BIBLIOGRAFÍA:

- Apple, M. (1997). *El currículum y el proceso del trabajo: la lógica del control técnico*. Miño y Dávila editores.
- Cruces, Epele y Guardia (2008). “Los Programas Sociales y los objetivos de desarrollo del Milenio en Argentina”. Serie Políticas Sociales. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile.
- DECRETO N° 1723-ME 2013 Plan 20/30. Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis.
- Duschatzky, S. (1994). *El Instrumentalismo y el Pragmatismo Crítico: Dos opciones para pensar la Educación*. Buenos Aires: FLACSO.
- Gambina, J. C. (2013). “La crisis del capital (2007/2013)”. La crisis capitalista contemporánea y el debate sobre las alternativas”. FISyP (Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas. Bs. As Argentina).
- GRUPO PERMANENTE DE TRABAJO SOBRE ALTERNATIVAS AL DESARROLLO (2013) “Alternativas al capitalismo colonialismo del siglo XXI”, Fundación Rosa Luxemburgo. Ayba Yala. Universidad Salesiana Politécnica. Quito. Ecuador.
- Hayek, F en SANTE DI POL, R (1987) Educación, Libertad y Eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo. Revista Educación N° 283. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

LA EDUCACIÓN EN CIFRAS: Indicadores seleccionados para la caracterización del SE- San Luis. UNICEF. Fuente: www.unicef.org/argentina/spanish/san-luis.pdf

LEY N° II – 0738 – 2010. “Escuela Pública Digital” Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis.

Paez, M. Y Olguín, J (2013). La Distribución del Ingreso por Rama de Actividad en la Provincia de San Luis. 6to Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. FCE. UNC.

Pautassi, L. (2010). “El enfoque de derechos y la inclusión social. Una oportunidad para las políticas públicas”. En: Pautassi, L. (organizadora). *Perspectivas de derechos, políticas públicas e inclusión social: debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos. (Capítulo 1. Pp. 27-66).

Racynski, D (1995). “Focalización de programas sociales: Lecciones de la experiencia chilena” Capítulo 10. En: *Políticas económicas y Sociales en el Chile Democrático*. Editorial Cieplan.

Vior, S., Misuraca, M. R., Mas Rocha, S. M. (2008). *Formación de docentes: ¿Qué cambio después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* UNLU. Bs. As. Jorge Baudino Ediciones.



Desigualdad social, pobreza y educación: lecturas desde diversas posiciones socio-políticas

Social inequality, poverty and education from diverse socio-political-positions

Pedro Enrriquez; Valeria Di Pasquale (marivale48@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Las profundas transformaciones socio-políticas, no han resuelto la vulneración del ejercicio de los derechos sociales y los educativos que genera la desigualdad producida por la pobreza.

Para empezar a entender teóricamente esta problemática, en este trabajo, se analiza cómo visualizan la relación desigualdad social, pobreza y educación, tres posiciones socio-políticas (neo-liberalismo, socialismo-marxismo y social-democracia) de mayor gravitación en el siglo XX e inicios del siglo XXI.

Para ello, se presentan sintéticamente las ideas directrices que sostienen cada una de las posiciones y; en base a las mismas, se examinan, primero, los argumentos que explican las causas de la desigualdad social generada por la pobreza y, luego, se analizan aquellas propuestas sociales y educativas que abordan dicha desigualdad. Finalmente se reproducen algunas críticas a cada una de las perspectivas expuestas.

Palabras Claves: Desigualdad social, Pobreza, Educación. Posiciones socio-políticas.

Abstract

The socio-political transformations, however deep, have not solved out the violation of social and educational rights which generates the inequality derived from poverty.

In order to theoretically understand this issue, this paper analyses the way in which the relationship between social inequality, poverty and education is considered from the point of view of the three most important socio-political positions during the XX century and beginning of the XXI – namely, neoliberalism, socialism-marxism and social-democracy.

The main ideas supporting each one of these positions are briefly presented here. On their basis, the arguments explaining the causes of social inequality generated by poverty are first examined. Then, those social and educational proposals approaching such inequality are analyzed. Finally, each perspective is critically reviewed.

Keywords: Social inequality. Poverty. Education. Socio-political positions



Consideraciones introductorias

Las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales acontecidas en los últimos años no han resuelto la desigualdad social producida por la pobreza. Milanovi (citado por Ortuño y Pinc, 2003) señala que en el mundo el 25% más rico recibe el 75% de los ingresos. Además, destaca que el 1% más rico recibe el equivalente del 57% de los ingresos combinados del mundo y, que el 10% más rico de los EE.UU. (más o menos 25 millones de personas) tiene el equivalente de los ingresos combinados del 43% más pobre del mundo (más o menos 2.000 millones de seres humanos). A estos datos, el Comité de Solidaridad de África Negra-Albacete y la Federación de Comités de Solidaridad con el África Negra (2006) agregan que la esperanza de vida en los países ricos es de 20 años mayor que en los pobres, y que el analfabetismo casi no existe en los países ricos; en cambio en las naciones pobres ronda alrededor del 40%.

Estos datos permiten afirmar que la pobreza constituye un problema central para la humanidad, puesto que sus posibilidades de resolución están muy lejos; y que la desigualdad producida por la pobreza es un factor que vulnera el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos sociales en general y educativos en particular. Además, confirma una vieja sospecha que circula en diversos ámbitos sociales y académicos, que la distribución desigual de la riqueza (“pocos tienen mucho y muchos tienen poco”) es el elemento más significativo para entender la pobreza en el mundo (Comité de Solidaridad con el África Negra-Albacete y Federación de Comités de Solidaridad con el África Negra, 2006).

Para empezar a entender teóricamente esta problemática, en este trabajo se analiza cómo las tres posiciones socio-políticas (neo-liberal, socialista-marxista y social-demócrata) de mayor gravitación en los discursos de los Estados u organizaciones sociales, durante el siglo XX e inicio del XXI, visualizan la relación desigualdad social, pobreza y educación.

Para ello, se exponen sintéticamente las ideas directrices que sostienen estas posiciones (Fig. Nro. 1); y en base a ellas, primero, se examinan los argumentos que explican las causas de la desigualdad y, luego, se analizan las propuestas sociales en



general y las educativas en particular que construyen cada corriente de pensamiento, para abordar dicha desigualdad. Finalmente se reproducen algunas críticas a cada una de las perspectivas expuestas.

1. Concepción Neo-Liberal

El modelo neo-liberal, defendido por Hayek, Von Mises, Popper entre otros, promueve el sostenimiento de un sistema social y económico fundado en la propiedad privada de los medios de producción, que busca maximizar la *libertad* en la esfera económica (*liberalismo*) y restituir los valores tradicionales (*conservadurismo*).

Esta contradicción entre lo *liberal* y lo *conservador* ha sido resuelta mediante una hibridación que unifica ambas concepciones, instaurando un tipo de pensamiento esencialista, que promueve la libertad económica desde un *ethos* conservador.

Ejes	Neo-liberal	Socialista-Marxista	Social-democracia
Ideas Directrices	Desigualdad Natural Libertad Individual Economía de Libre Mercado	Igualdad Social Libertad Social Economía Planificada	Igualdad Social Libertad Individual Economía Social de Mercado.
Causas de la desigualdad producida por la pobreza	El individuo	La estructura social	La relación dinámica entre el sujeto y la estructura social
Propuestas sociales para abordar la desigualdad producida por la pobreza	- Para los muy pobres: Políticas focalizadas -Para los no tan pobres: Crecimiento económico producido por el mercado (Teoría del Derrame o goteo)	<i>En el capitalismo:</i> - Luchar contra el sistema <i>En el socialismo:</i> - Principio de igualdad proporcional. -Principio de igualdad conmutativa.	Políticas universales y Políticas focalizadas.
Propuestas educativas para abordar la desigualdad producida por la pobreza	Adquisición de educación por parte de los individuos.	La educación crítica, en el capitalismo, contribuirá a luchar contra la pobreza y quienes la generan.	La educación es una vía para eliminar la pobreza por ello el estado trata de garantizar el acceso universal a ella.

Figura Nro. 1. Modelos socio-políticos y su visión acerca de las causas de la pobreza y la forma de solucionarlo

1.1. Ideas directrices

El *neo-liberalismo*, coherente con su forma de entender el mundo social y económico, asume y defiende las siguientes *ideas directrices*:

a) *Desigualdad natural*. Desde esta visión se considera que un cierto “grado de desigualdad” es natural, necesario e inevitable porque libera las potencialidades individuales y sirve de plataforma para el progreso material. Así lo reconoce el Banco Mundial (2004: 6) que afirma: “*la mayoría de la gente estaría de acuerdo en que una sociedad necesita cierto nivel de desigualdad para proporcionar incentivos al trabajo y la inversión*”. No obstante, el grado de desigualdad no debe ser inmanejable porque puede tornarse excesivo y poner en peligro la “gobernabilidad”.

b) *Libertad individual*. El individualismo posesivo es el principio que fundamenta esta forma de entender la libertad. Según este principio, el ser humano es una persona egoísta cuya relación básica con la realidad es la propiedad irrestricta de sí mismo y de sus bienes. Para esta perspectiva, el individualismo posesivo es la base de la vida social y es el derecho humano básico más importante (Vergara, 1992). A los *neo-liberales* les importa particularmente la libertad económica, porque es el principio que garantiza la libre competencia de las empresas privadas y evita la injerencia del Estado. Para esta perspectiva, la libertad individual está antes y por encima del Estado.

c) *Economía de libre mercado*. Es un sistema económico donde la producción y el consumo de bienes y servicios surge del juego entre la oferta y la demanda de los actores económicos. El Estado interviene únicamente para garantizar mercados abiertos y evitar monopolios. En el contexto *neo-liberal*, el mercado es el ordenador del mundo social, porque, sólo frente a él los seres humanos son todos iguales, debido a que es el único sistema que permite la libre regulación de la competencia, no sólo en el campo de la economía, sino también en los distintos sectores de la vida social, incluso en la educación.

1.2. Visión acerca de las causas de la pobreza y la forma de solucionarla

Para esta perspectiva, la *desigualdad social que genera la pobreza es causada por el mismo individuo*, conforme este punto de vista, el pobre no es una víctima de un sistema social desigual, sino que él es responsable de su propia pobreza porque no se empeña lo suficiente.

Conforme a estas ideas directrices y visión acerca de las causas de la desigualdad producida por la pobreza, los *neo-liberales* han creado algunas propuestas sociales y educativas que apuntan a abordar dichas desigualdades.

1.2.1. Propuestas sociales para abordar la pobreza

Los *neo-liberales*, en base a los diversos grados que asume este flagelo en los individuos, proponen dos salidas complementarias. Así:

a) Para *los muy pobres* (individuos incapaces de integrarse al mercado como productores o como consumidores) se promueven *planes compensatorios* orientados a paliar transitoriamente diversos problemas sociales. Los *neo-liberales* consideran que el Estado debe actuar solamente en aquellos lugares donde el mercado no puede regular, y estos planes compensatorios son prueba de ello.

b) Para los *pobres* (o los no muy pobres) la *solución de fondo* es no darles nada, porque sólo el crecimiento económico generado por el *mercado* resolverá los problemas que produce la pobreza. Para esta perspectiva, proporcionar una ayuda asistencial desalienta el esfuerzo propio, el desarrollo del talento y la iniciativa personal y, además, acostumbra a los individuos a vivir de la caridad y no de la venta de su trabajo en el mercado laboral.

Esta corriente de pensamiento toma como referencia a la *teoría del derrame*⁽¹⁾ para explicar la salida de la pobreza, la misma considera que el crecimiento económico de un país se inicia en los estratos superiores hasta llegar a las capas inferiores de la sociedad. Según este punto de vista, la eliminación de los obstáculos para el intercambio de bienes, servicios y capitales; la privatización de las empresas del Estado; la desregulación de las protecciones sociales; entre muchas otras políticas de liberalización de la economía, permitirán el crecimiento económico. Dicho crecimiento generará gradualmente más empleo, más ingresos y mayor consumo y, ello evidentemente producirá un aumento del bienestar total. En suma, para la teoría del goteo, la pobreza se resolverá naturalmente por medio del derrame de los beneficios del mercado.

1.2.2. Propuestas educativas para abordar la pobreza

El modelo *neo-liberal* adopta las *teorías del capital humano y de la acción racional* como anclaje para justificar sus acciones educativas porque. Ambas miradas consideran que la adquisición de la educación, por parte de los individuos, será el mecanismo que permitirá la superación de la pobreza.

La *teoría del capital humano*, tiene sus orígenes en la década del '60 en los trabajos de Schultz (1983) y Becker (1983) quienes desarrollaron un conjunto de ideas que dieron cabida a una particular economía de la educación, dichas ideas tuvieron una fuerte gravitación en el análisis de los mercados de trabajo, la determinación de los salarios y en los estudios del crecimiento económico.

La *teoría del capital humano*, en su versión cercana a la perspectiva neo-clásica (versión empleada por el neo-liberalismo), considera que la *educación* es una inversión que incrementará la productividad, beneficiando tanto al individuo como a la sociedad y, que el *mercado* será, mediante el libre juego de oferta y demanda, el mejor asignador de los recursos. Como se puede apreciar, para esta perspectiva, la educación es un determinante esencial para el crecimiento y desarrollo económico y el mercado es su ordenador.

El argumento central que sostiene esta visión es que la pobreza es un fenómeno que se produce porque los individuos no han adquirido las habilidades cognitivas necesarias para ser exitosos en el mundo (Basdrech, 2001). En ese escenario la educación es el camino para resolverla porque le proporciona las capacidades necesarias para aumentar, tanto su potencial productivo como sus ingresos.

Como se puede observar, el argumento principal está sostenido en la correlación causal entre educación, productividad y salario; en otras palabras, esto significa que el incremento en los niveles educativos califica a la fuerza de trabajo, y en ese marco, los trabajadores mejor calificados obtienen mayores ingresos y, esta situación mejora sus condiciones económicas evitando o suprimiendo la pobreza.

La *teoría de la elección racional* tiene su desarrollo más consistente en los trabajos de Downs (1957), quien empleo esta perspectiva para estudiar el



comportamiento electoral y luego sus seguidores lo utilizaron para comprender la conducta social en general y la economía en particular. Esta teoría micro-económica, parte de considerar que el ser humano es un individuo que tiene capacidad racional, tiempo suficiente y equilibrio emocional para seleccionar la mejor opción en función de sus propios intereses. Para este enfoque, el individuo siempre tiende a maximizar su utilidad o beneficio y a reducir los costos y riesgos. Esta visión asume que el individuo puede decidir racionalmente eligiendo el mejor curso de acción, mediante la estrategia que mejor satisfaga sus deseos.

Para esta teoría, al igual la del *capital humano*, la pobreza puede ser solucionada con la educación. Para esta teoría la pobreza es considerada un fenómeno producido por la acción y el deseo de cada individuo. En este horizonte teórico, la política educativa consiste en dejar libre al individuo para que él elija dónde y cómo educarse, en función de las ofertas existentes en el mercado. Para este enfoque, el Estado no debe intervenir porque no sabe ni le corresponde administrar los recursos destinados a la educación; por ello deja la oferta educativa en manos del mercado (privatización) y la demanda en manos del individuo, quien por ser un consumidor racional, compra y supervisa el producto llamado educación.

La *teoría del capital humano* y la de la *acción racional* es adoptada por el *neo-liberalismo*, porque sus visiones afianzan sus ideas directrices, en tanto convierte a la educación en un bien de mercado y transforma a los seres humanos en consumidores con capacidad de tomar decisiones racionales acordes a cálculos económicos. En ese marco, los individuos que inviertan en su educación, optando por la oferta propuesta por el mercado educativo, maximizarán sus ingresos, y de ese modo reducirán o eliminarán su pobreza.

En suma, ambas construcciones teóricas sustentan una visión similar en torno al rol del mercado como regulador del mundo educativo, al individuo como consumidor racional y a la educación como único mecanismo destinado a resolver la pobreza.

1.3. Críticas al neo-liberalismo

A esta perspectiva se le han efectuado diversas observaciones críticas, a continuación se mencionan dos de ellas:

1) Durante la década del '90, en América Latina, ha habido un importante nivel de crecimiento económico pero la pobreza no ha disminuido, lo que implica reconocer que el goteo (derrame) no llegó a producirse. Según Borón (2000), el efecto derrame difundido por los ideólogos y publicistas del neo-liberalismo solo demostró ser, apenas, un dispositivo retórico destinado a alimentar la resignación y el conformismo de las víctimas del capitalismo, y que la experiencia histórica lo refutó impiadosamente.

2) En la historia de la humanidad hay elementos razonables para sostener que el mercado es un sistema injusto, porque no satisface las necesidades económicas de toda la población, en tanto sólo beneficia a los dueños del capital. El mercado es un mecanismo económico ineficiente para lograr una economía que humanice. Su lógica individualista genera competencia salvaje y lleva necesariamente a la explotación de una clase social sobre la otra.

2. Concepción Socialista-Marxista

Este modelo político promueve la creación de un sistema social y económico fundado en la propiedad colectiva de los medios de producción, en ese marco el Estado tiene un rol central, en tanto asume la función de regular las actividades económicas, sociales y la distribución de los bienes.

A medida que esta concepción se fue desarrollando en el siglo XX, el concepto de *socialismo* fue adquiriendo diversos significados en función del contexto y los momentos históricos. Así, en algún momento se asoció al establecimiento de una sociedad comunista o sin clases, en otro se ligó a la construcción de un Estado que regulaba lo privado en favor de lo público y, últimamente, en América Latina, está emergiendo una forma particular de socialismo denominado del Siglo XXI. Ejemplo de ello son: el socialismo comunitarista con tradición en los pueblos originarios, como el caso de Bolivia o; el Socialismo Venezolano en donde coexiste un mercado regulado y

un Estado fuerte. Estas propuestas no son definitivas porque están en su fase de construcción.

2.1. Ideas directrices

El *socialismo-marxismo* como modelo político defiende las siguientes *ideas directrices*:

a) La *igualdad social* es el principio que garantiza que todos los sujetos tengan los mismos derechos y los puedan ejercer plenamente y; como consecuencia de ello, tengan las mismas oportunidades. Para el socialismo la *igualdad* es el principio rector, sin ella no hay satisfacción de las necesidades y tampoco desarrollo de la libertad. Según este punto de vista, la existencia de la propiedad privada es la causante de la desigualdad social, en tanto divide a los seres humanos entre los *dueños del capital* que obtienen sustantivos beneficios al apropiarse de las fuerzas productivas y, los *no dueños de la riqueza* que están condenados a tener que vender su fuerza de trabajo para poder vivir. Para el socialismo, el primer requisito para el logro de la *igualdad* es la eliminación de la propiedad privada o al menos la disminución de su concentración en pocas manos.

b) La *libertad* es un derecho que consiste en pensar y actuar sobre el mundo social y natural conforme a la forma de ver la realidad. Para los socialistas la *libertad* implica la liberación de aquellos poderes que alienan o esclavizan a los seres humanos. En este marco la *libertad* no es un atributo estático, sino un elemento activo de la vida humana, que siempre está realizándose y practicándose, ello supone una auto-determinación consciente de los sujetos que deben desarrollar una praxis transformadora. El *socialismo-marxismo* enfatiza las *libertades colectivas* por sobre las *individuales*, en ese sentido destacan que dichas libertades se ejercerán plenamente sólo cuando no existan las fuerzas sociales alienantes que sostienen la explotación social y; por ello, es imprescindible que los trabajadores sean efectivamente dueños de las fuerzas productivas.

c) La *economía planificada*. La esfera económica no es una dimensión que está por sobre el resto de lo social como lo propone el capitalismo. La misma es una actividad humana que produce la base material para el sostenimiento de la vida física, cultural y

espiritual de los seres humanos. Para los *socialistas-marxistas*, los trabajadores son los protagonistas de la producción, distribución y consumo de riqueza, por ello el Estado (como representante de todos los obreros) tiene la responsabilidad de tomar las decisiones sobre la producción y el consumo. En este marco, el Estado tiene la potestad de controlar plenamente los diversos sectores de la economía y formular las decisiones en torno al empleo y a la distribución del ingreso. A esta potestad se le denomina *economía planificada*.

2.2. Visión acerca de las causas de la pobreza y la forma de solucionarla

Para el *socialismo-marxismo*, la pobreza es producto de la distribución desigual de la riqueza generada por un sistema que defiende la propiedad privada. Esta perspectiva hunde sus raíces teóricas en Marx, quien efectúa un análisis profundo de la sociedad capitalista de fines del siglo XIX y principios del XX, en dicho análisis pone de manifiesto la intrínseca relación entre modo de producción y pobreza.

Las explicaciones sobre la pobreza de Marx se nuclean en torno a tres ideas fuerzas.

Idea fuerza uno. El capitalista, en su afán de obtener mayores beneficios, lleva a pauperizar a los obreros porque, intensifica su *trabajo* (incrementa la cantidad de actividad laboral) y precariza su *salario* (el salario que otorgan no cubre las necesidades básicas del obrero o de su familia). Por ello se puede afirmar que en el sistema capitalista, la *pobreza* es el resultado de la explotación que generan los dueños de los medios de producción.

Idea fuerza dos. El sistema capitalista invierte proporcionalmente más en el *capital constante* (dinero invertido en medios de producción) que en el *capital variable*, (dinero invertido en fuerza de trabajo). Si originariamente esta proporción era de 1:1, después se convierte en 2:1, 3:1, 4:1, etc., de modo que se va invirtiendo progresivamente cada vez menos en fuerza de trabajo y más en medios de producción (Umpiérrez Sánchez, 2006). Este tipo de inversiones, evidentemente contribuye a la pauperización de los proletarios y al enriquecimiento de los dueños del capital.

Idea fuerza tres. El desarrollo del mercado del sistema capitalista destruye al pequeño capital y, con ello va disolviendo los pequeños negocios y los puestos de trabajo creados por ellos, disminuyendo cada vez más la capacidad de sobrevivir de aquellos que no poseen los medios de producción (Umpiérrez Sánchez, 2006).

Estas tres ideas fuerzas ponen de manifiesto que la desigualdad que caracteriza a la pobreza es producida por la lógica de acumulación capitalista (Murillo, 2007), o dicho de otro modo, el sistema capitalista no busca la distribución igualitaria de las ganancias, ni el desarrollo de la sociedad en su conjunto, sino solamente la acumulación de la riqueza en manos de los dueños del capital. Este sistema, en su afán de concentrar la riqueza en manos de pocos, genera acciones que producen pobres.

2.2.1. Propuestas sociales para abordar la pobreza

Frente a la desigualdad generada por la pobreza, el *socialismo-marxismo* ha elaborado al menos *dos soluciones*. Una, en el marco del capitalismo y; la otra, en el ámbito del socialismo-comunismo.

Escenario 1: *En el capitalismo cuando la fuerza productiva está en manos de los dueños del capital, los socialistas-marxistas* promueven la organización de los explotados, a fin de conformar organizaciones de clase para que luchen contra el sistema social que los subyuga. Su horizonte utópico es disolver el sistema que los explota y construir una sociedad igualitaria; en pos de ella, luchan para obtener reivindicaciones sociales que mejoren su existencia (sistemas de seguro, coberturas de salud, mejores sueldos, etc.) y para lograr la reducción de las ganancias de los dueños del capital. En este escenario la lucha social es el camino para abordar la desigualdad producida por la pobreza.

Escenario 2: *En el socialismo, cuando la fuerza productiva está en manos del Estado o de los trabajadores, los socialistas-marxistas* proponen construir un Estado, sobre la base de una visión solidaria, que asegure la cobertura de las necesidades sociales, con niveles mínimos de calidad compatibles con la igualdad social (Esping-Andersen, 2000).

Para **solucionar la pobreza** proponen dos salidas fundadas en dos principios distintos. Uno, de *carácter coyuntural* y otro de *nivel estructural*.

La *salida coyuntural* opera conforme al principio de *igualdad proporcional* (los derechos se distribuyen de forma desigual a los desiguales, beneficiando a los que están en peores condiciones sociales). Esta salida es empleada cuando se detectan situaciones de emergencia que transitoriamente no son solubles por vía estructural. Para ello el *socialismo-marxismo* aceptará los programas compensatorios porque aportan una ayuda solidaria a quienes más la necesitan, a fin de equilibrar la desigualdad y construir progresivamente una sociedad más justa. Como se puede apreciar estas explicaciones son diferentes a las aportadas por los neo-liberales.

La *salida estructural* opera conforme al principio de *igualdad conmutativa* (los derechos se distribuyen de forma igual a los iguales) como rector de las relaciones sociales. Para esta visión, la supresión de la propiedad privada y la socialización de los medios de producción eliminarán la distribución desigual de la riqueza, que es la verdadera causa de la pobreza, y permitirán la constitución de una sociedad socialista en donde todos serán iguales y el desarrollo pleno de *cada uno* tendrá que ser la condición para el desarrollo pleno de *todos*.

2.2.2. Propuestas educativas para abordar la pobreza

La perspectiva *socialista-marxista* está sostenida por diversas y, a veces contradictorias teorías socio-educativas, que tienen en común la necesidad de romper con la visión conservadora y tratar de construir una sociedad más justa. Debido a la extensión de este trabajo, solo se analizarán las consideraciones sobre desigualdad social, pobreza y educación que efectúan las teorías críticas de la educación.

Tal como se ha señalado anteriormente, esta perspectiva entiende que en la *sociedad capitalista* existen sectores que obtienen importantes privilegios, gracias a la explotación de otros, por ello considera que la pobreza es un fenómeno social causado por dicho sistema. En este tipo de sociedad, la *educación* nunca resolverá la *pobreza*, porque la misma ha sido creada para mantener la estructura social y el poder



hegemónico, en tanto que forma la fuerza de trabajo e inculca la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existentes.

En contraposición a este modelo, las teorías críticas entienden que la *educación*, debe proporcionar las herramientas pedagógicas y políticas para que los pobres tomen conciencia y se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales a los intereses de la clase o grupo dominante; en ese sentido, la educación crítica, en la sociedad capitalista, contribuirá a luchar contra la pobreza y quienes la generan, pero la raíz de la pobreza se acabará sólo cuando se acabe este sistema social (Basdrech, 2001), en ese horizonte la educación concientizadora aportará a ese proceso de cambio.

2.3. Críticas al modelo socialista-marxista

La concepción *socialista-marxista* ha sido objetada tanto desde la perspectiva *neo-liberal* como desde la mirada social-demócrata. Los primeros han señalado que este modelo ataca la libertad individual. Así, Friedrich Hayek (1976) sostiene que todas las formas de colectivismo conducen, lógica e inevitablemente, a la falta de legalidad y a la tiranía. Courtois y otros (1998), por su parte señalan que los regímenes comunistas son los responsables de que una importante cantidad de sujetos pierdan su libertad individual.

La *social-democracia* ha efectuado diversas objeciones a este modelo. Arendt (1974, 1994) criticó la falta de sentido humano que posee el reduccionismo economicista que hacen algunos socialistas-marxistas y, así mismo marcó la escasa importancia que los países socialistas le otorgaron a los Derechos Humanos. Por su parte Giddens (1977, 1979, 1999), investigador inglés que renovó la social-democracia a partir de la tercer vía, objetó la noción de lucha de clases como motor universal de la historia que propugna el marxismo y, además destacó que si bien el conflicto de clases es inherente a la sociedad capitalista, ello no implica aceptar que la clase obrera sea una clase universal y, que la resolución del conflicto sólo se logrará mediante la construcción de una sociedad sin clases.



3. Concepción Social-Demócrata

La *social-democracia* trata de recuperar los elementos de las dos principales ideologías de la modernidad, el *liberalismo* y el *socialismo*. Esta posición surge en Alemania en 1869, y en sus inicios estuvo orientada a lograr una sociedad igualitaria por vía democrática, por eso se lo calificó como comunismo moderado; posteriormente promovió una economía social de mercado tratando de encontrar el rostro humano del capitalismo y, por ello, fue calificado como liberal progresista.

En estos últimos tiempos algunos partidos social-demócratas que han gobernado países importantes, lo han hecho a partir de principios neo-liberales. En este sentido Novak (1999), referente indiscutido del Neoliberalismo, celebra que los social-demócratas estén adoptando políticas económicas favorables al sector privado, a la creación de empleos, a la obtención de utilidades, a la reinversión y a los incentivos personales, etc.

Pese a los distintos cambios, la *social-democracia* siempre se ha presentado como una ideología que promueve la articulación armoniosa del *Estado de bienestar* y *la economía social de mercado*. Esta decisión la distancia del socialismo marxista al abandonar la idea de socializar las fuerzas económicas; a su vez, la distancia del liberalismo, al rechazar un Estado mínimo y proponer un Estado regulador del orden económico y garante de los derechos fundamentales de los miembros de la sociedad.

3.1. Ideas directrices

En lo relativo a las *ideas directrices* que defiende la *social-democracia*, se puede advertir que intenta equilibrar la igualdad social y la libertad individual, en el marco de una economía social de mercado que se desarrolla en una sociedad capitalista.

a) *Igualdad social*. De acuerdo a la Fundación de la Social-Democracia de las Américas (2006) este principio exige un trato idéntico a todas las personas ante la ley y, la posibilidad de que cuenten con las mismas condiciones y oportunidades para desarrollar sus potencialidades humanas. *La igualdad de oportunidades* es garantizada por un sistema socialmente justo, en donde todos los ciudadanos tienen las mismas

posibilidades de acceder al bienestar y al libre desarrollo de sus aptitudes y capacidades sin interferencias ni impedimentos indebidos.

b) *Libertad individual*. Para la Fundación de la Social-Democracia de las Américas (2006), la libertad individual es el derecho que tienen los seres humanos de decidir y actuar como lo deseen, sin interferencias ajenas a la propia persona y sin perjudicar a los otros. Desde esta visión, para lograr una convivencia armónica entre los seres humanos se requiere combinar *libertad con responsabilidad*. Esta relación posibilita el ejercicio de los derechos humanos sin otras limitaciones, que las restricciones mínimas establecidas por el sistema democrático.

c) *Economía social de mercado* (denominación que adopta la social-democracia para diferenciarse de la economía de mercado empleada por los neo-liberales). Según la Fundación de la Social-Democracia de las Américas (2006) el sistema de *libre mercado*, es una forma de organización y producción eficiente para la creación de riqueza, pero necesita de la intervención del *Estado* para enmendar los desequilibrios económicos y las desigualdades sociales que genera dicho sistema. Por ello, se promueven acciones de competencia e innovación que produzcan riqueza y, también se fomentan prácticas tendientes a la distribución justa de la misma, mediante un Estado social previsor que intervenga en los procesos económicos.

3.2. Visión acerca de las causas de la pobreza y la forma de solucionarla

Para la social-democracia, la *desigualdad social producida por la pobreza* es el resultado de la relación dinámica entre el sujeto (su motivación y su capacidad) y la falta de oportunidades generadas por una distribución desigual de la riqueza. Esta perspectiva, pese a que cuestiona al capitalismo por concentrar la riqueza y explotar a los trabajadores, lo sigue considerando un sistema válido.

3.2.1. Propuestas sociales para abordar la pobreza

La solución a la pobreza que aporta la visión *social-demócrata*, no consistirá en socializar los medios de producción como lo hacen los socialistas-marxistas, ni dejarla

librada al mercado como lo propugna los neo-liberales, sino que busca un camino intermedio que posibilite la *creación* y la *distribución de la riqueza*.

En efecto, para la superación de la pobreza, la *social-democracia*; por un lado, genera políticas económicas que estimulan la *creación de la riqueza*, mediante la implementación de estrategias que favorecen el aumento del patrimonio de las empresas privadas; y por el otro, promueven *políticas distributivas* que consisten en aumentar las recaudaciones fiscales de los sectores que concentran la riqueza, para asignar mayor presupuesto a lo social y, en base a ello, garantizar políticas compensatorias de carácter transitorio (planes sociales) o políticas universales (por ejemplo el ingreso ciudadano). Además de ello, buscan involucrar a las *entidades privadas* para que efectúen acciones sociales o aporten económicamente a la solución del problema que implica la pobreza.

En suma, como se puede apreciar, la perspectiva *social-demócrata* interviene en los procesos económicos creando condiciones que favorezcan la creación de riquezas y, a su vez, alterando las situaciones distributivas a través de regulaciones (sociales, jurídicas, económicas, etc.) que ayuden a la eliminación de la pobreza.

3.2.2. Propuestas educativas para abordar la pobreza

Para abordar la problemática que supone la relación *educación y pobreza*, la *social-democracia* también apela a la *teoría del capital humano*, pero rescata aquellas formulaciones más cercanas a los planteamientos del Estado Benefactor y al keynesianismo. En ese marco, aquellos individuos que más han invertido en su propia educación, serán los más cualificados y, por lo tanto, tendrán mayores posibilidades de conseguir trabajo. Esta afirmación asocia la idea de Becker (citado por Vieira, 2010) acerca de que la mayor inversión educativa confiere al individuo una menor probabilidad de desempleo y despido; con aquella tesis keynesiana que postula que el menor desempleo disminuye la pobreza.

En este marco, la *social-democracia* le confiere un sentido social a la *teoría del capital humano*, en tanto remarca la importancia del desarrollo de los Recursos

Humanos para el progreso económico de un país; restringe el poder del mercado como regulador del mundo educativo y; otorga mayor poder al Estado y a la sociedad civil, convirtiéndolos en actores centrales de la planificación y la distribución de recursos.

Para esta perspectiva, *la pobreza y la educación* están estrechamente vinculadas porque *la educación es vista como una vía para eliminar la pobreza*. El centro de las políticas educativas para superar la pobreza es la generación de acciones que *promuevan la igualdad de oportunidades*. Conforme a esta visión, en el campo educativo, el Estado debe garantizar el acceso a la educación pública para todos, en ese sentido la extensión y la universalización de la escolaridad incrementarán los niveles de desarrollo de la sociedad, pero también mejorarán la situación de todos los individuos, en particular de aquellos sectores más vulnerables, porque la misma compensará sus déficits iniciales y disminuirá sus posibilidades de recaer en la pobreza.

Asimismo, este modelo socio-político, confiere mayor protagonismo a la sociedad civil, en tanto le solicita su colaboración en el control de la eficiencia y en la valoración del logro de la igualdad de oportunidades.

Como puede suponerse la *social-democracia*, a diferencia de la perspectiva neoliberal, incrementa el protagonismo del Estado y de la sociedad civil, y simultáneamente reduce la adecuación ciega al mercado, restringiendo la privatización del sistema educativo y tratando que el individuo no sea un mero consumidor movido por cálculos económicos, como lo propuso la teoría de la acción racional.

3.3. Críticas a la social-democracia

Se han efectuado diversas apreciaciones críticas de este modelo, a continuación se señalan algunas de ellas:

A) La *social-democracia* es una versión progresista del capitalismo, ya que sólo procura acallar las voces de los excluidos entregándoles partes insignificantes de la gran acumulación de riqueza que se apropian unos pocos.

B) La *social-democracia* aporta salidas a la pobreza que poseen un cierto eclecticismo, en tanto que trata de integrar la izquierda con la derecha, pero corre el riesgo de no conformar ni a una ni a otra.

C) La *social-democracia*, al considerar que la riqueza es una responsabilidad de cada ser humano que debe ser acumulada y disfrutada individualmente, está aceptando un modelo de economía donde lo importante es el mercado y los consumidores y no el pueblo.

Consideraciones Finales

A lo largo de este trabajo se pudo apreciar que las diversas posiciones socio-políticas han construido distintas interpretaciones en torno a la relación desigualdad social, pobreza y educación. Cada corriente de pensamiento se asienta en un conjunto de ideas matrices, de las cuales emergen los argumentos en torno a las causas de las desigualdades que genera la pobreza y las formas de abordarlas. Así se pudo visualizar que:

a) El modelo *neo-liberal*; que promueve la libertad individual, la desigualdad natural y la economía libre de mercado; considera que la *desigualdad generada por la pobreza* es causada fundamentalmente por el individuo. Para resolver este problema; desde el punto de vista *social*, implementa planes compensatorios para los muy pobres y, deja al crecimiento económico del mercado que resuelva los problemas de los no muy pobres. Desde lo *educativo*, esta mirada otorga mayor protagonismo al mercado y al individuo, al primero le asigna el privilegio de crear ofertas educativas y, al segundo le confiere el “derecho” de elegir la educación que quiere y le asigna el deber de invertir en su educación para maximizar sus ingresos, y de ese modo, evitar caer en la pobreza.

b) El modelo *socialista-marxista*; que defiende la igualdad social, la libertad colectiva y la economía planificada; entiende que la *desigualdad que viven los sujetos en situación de pobreza* es causada por el capitalismo (estructura social que legitima la distribución desigual de la riqueza). Para resolver dicha desigualdad; desde lo *social* propone dos salidas: en el capitalismo, organizar a la clase explotada a fin de luchar

contra el sistema social que los subyuga y; en el socialismo, construir un Estado, sobre la base de una visión solidaria, que cubra las necesidades sociales de todos los sujetos, eliminado de ese modo estructuralmente la pobreza. Desde lo *educativo* propugna una enseñanza que contribuya a luchar contra la pobreza y quienes la generan, hasta acabar con el mismo capitalismo que es, según este punto de vista, el sistema que produce dicho flagelo social.

c) El modelo *social-demócrata*; que sostiene la igualdad social, la libertad individual y la economía social de mercado; considera que la *desigualdad que viven los sujetos en situación de pobreza* es producto de la articulación dinámica del sujeto y la estructura social. Este punto de vista propone dos vías complementarias para resolver los problemas derivados de la desigualdad social: la *creación de riqueza* producida por la aplicación de políticas económicas que favorecen el incremento del patrimonio de las empresas privadas; y a su vez, la *redistribución de la riqueza* que consiste en aumentar las recaudaciones fiscales de los sectores más enriquecidos, para destinar más presupuesto a las políticas sociales. Esta perspectiva considera que la *educación pública*, por ser un mecanismo que posibilita la igualdad de oportunidades, es una vía para eliminar la pobreza. En ese marco, el Estado, a diferencia del modelo neo-liberal, tiene mayor protagonismo en la regulación del mundo educativo y le confiere mayor poder a la sociedad civil, en tanto le solicita la colaboración en el control de la eficiencia y el logro de la igualdad de oportunidades.

Antes de concluir es necesario destacar que los modelos que aquí se analizaron tienen un carácter teórico y no se encuentran en forma pura en la realidad; por el contrario cuando se los implementa, siempre se combinan, contaminan o difuminan, no obstante ello vale la pena efectuar el análisis abstracto de los mismos, porque ello permite comprender cómo cada corriente ha construido conceptualmente la relación desigualdad social, pobreza y educación, develando y analizando los supuestos implícitos y las coordenadas que sostienen cada uno de los planteamientos.

Notas

1.- El "efecto derrame", "teoría del goteo" o "*trickle down effect*"

Bibliografía

- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.
- Arendt, H. (1994). *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Banco Mundial (2004): *Desigualdad en América Latina: ruptura con la historia*. Disponible en <http://www.worldbank.org>
- Bazdresch Parada, M. (2001). "Educación y pobreza: una relación conflictiva". En: Ziccardi, A. (Comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Downs, A. (1957). "Una teoría económica de la acción política en una democracia". En: Colomer J. (Comp). *Lecturas de teoría política positiva. Instituto de Estudios Fiscales*, Madrid, España.
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Borón, A. (2000). *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COMITÉ DE SOLIDARIDAD CON EL ÁFRICA NEGRA. ALBACETE Y FEDERACIÓN DE COMITÉS DE SOLIDARIDAD CON EL ÁFRICA NEGRA (2006): *La desigualdad en el mundo: la pobreza en cifras* En revista *Global Hoy* Nro. 11. Disponible en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=>
- Courtois, S. (1998). *El libro negro del comunismo: crímenes, terror y represión*. Madrid: Espasa Calpe.
- Esping-Aandersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- FUNDACIÓN POR LA SOCIALDEMOCRACIA DE LAS AMÉRICAS (2006): *Manual de valores y principios socialdemócratas*. Documentos de trabajo. FUSDA Ciudad de México
- Giddens, A. (1977). *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Editorial Labor.
- Giddens, A. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Editorial Alianza.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Hajek, F. (1976). *Caminos de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Iglesias Fernández, J. (1989). *Capitalismo, marginación y pobreza*. Disponible en: <http://www.rentabasica.net/Capitalismo,marginacion,pobreza.html>.
- Larrañaga, O. (1997). *Educación y superación de la pobreza en América Latina*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Quito Ecuador

MURILLO, S. (2007): Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial. En la revista del CCC. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/10/>

Novack, M. (1999). *La crisis de la social democracia*. En: Estudios Públicos. Nro. 74. Santiago de Chile. Disponible en: www.cepchile.cl/dms/archivo_981_798/rev74_novak.pdf

Ortuño, A. & Pinc, C. (2003). *Globalización, desigualdad y Reformas en la América Latina de los años noventa*. En: Calderón, F. (coordinador) *¿Es sostenible la globalización en América Latina?*, Vol. I. Fondo de Cultura Económica y PNUD Bolivia y Chile.

Schultz, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. En *Educación y Sociedad*, Vol. 8. Nº 3.

Umpiérrez Sánchez, F. (2006). *Los pobres y los teóricos liberales. En Rebelión*. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=40877>

Vergara, J. (1992). *La contribución de Popper a la teoría neo-liberal*. En: Schuster, F. (ed). *Popper y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Viera, E. (2010). *Capital humano como factor de convergencia: Análisis Econométrico de la Euroregión Galicia-Norte de Portugal (1995-2002)* Disponible en: <http://webs.uvigo.es/catedraeurorrexion/images/pdf/libro.pdf>



Significados que los egresados del profesorado en ciencias de la educación le atribuyen a la formación docente en pensamiento crítico

Meanings attributed to teacher education in critical thinking by graduates from educational sciences

Di Lorenzo Lorena (dilore@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

El presente trabajo es una síntesis de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en investigación social, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Los objetivos se encaminaron a analizar los significados que los egresados en Ciencias de la Educación le atribuyen a los discursos y prácticas que circularon durante su formación de grado respecto a la formación docente en pensamiento crítico.

Se trabajó desde un diseño cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, centrando la mirada en los discursos narrados por los protagonistas, privilegiando la palabra de las personas que formaron parte de la presente investigación, a través de entrevistas en profundidad.

Palabras claves: significados, egresados, pensamiento crítico, formación docente, educación.

Abstract

The present work represents a summary of the Master's thesis work carried out for a Master's program in Social Sciences in the National University of Córdoba, Argentina. The main purpose was to analyze the meanings attributed by Educational Sciences graduates to discourses and practices along their undergraduate formation in relation to critical thinking.

A qualitative design of a descriptive-interpretative kind was used, with a focus on the discourses narrated by the protagonists, and emphasizing the speech of the research participants through interviews.

Keywords: meanings, graduates, critical thinking, teacher education, education.

Introducción

“Formar en pensamiento crítico” es una frase que resuena constantemente en las instituciones educativas, se presenta reiteradamente en las aulas, textos, planes y programas de estudio, como así también en las más diversas disciplinas y campos ocupacionales.

En la actualidad es impensable una institución de Formación Docente que, en sus aspectos estructurales formales o procesuales-prácticos, no recuperen la dimensión del “Pensamiento Crítico” (PC) como aspecto clave de la formación, ya sea como una verdadera responsabilidad o una mera formalidad. Sin embargo, la falta de clarificación del término o la utilización del mismo por diferentes posiciones ideológicas, dificulta visualizar el compromiso



que debe asumir un formador con respecto al conocimiento y a la realidad, si quiere desarrollar el “pensamiento crítico” en sus alumnos.

De aquí la necesidad de indagar **¿Cuáles son los Significados que los Egresados del Profesorado en Ciencias de la Educación del Plan 20/99, de la Universidad Nacional de San Luis, le atribuyen a la Formación Docente en Pensamiento Crítico?** Profesores que han transitado su formación universitaria en el marco de un Plan de estudio y programas académicos que mencionan, remarcan y destacan el pensamiento crítico, lo que lleva a pensar que diversas prácticas educativas han intentado promover dicho pensamiento. Sin embargo, lo expresado en párrafos anteriores, sumado a la colonización y la cooptación de estos términos, están situando el campo de la formación docente en un espacio de “lucha” con miradas contrapuestas.

Con el objetivo de conocer los discursos y prácticas educativas que intentaron promover el pensamiento crítico durante la formación de grado de los sujetos, se presenta una primera discusión teórica y las decisiones metodológicas, para luego mostrar las categorías que emergieron del discurso de los egresados.

SINTESIS CONCEPTUAL: Respecto al Pensamiento Crítico.

El término crítico/a es de amplio uso en los discursos humanos, se utiliza en diversas situaciones y con distintas finalidades. Teniendo en cuenta los usos corrientes se pueden distinguir los siguientes discursos:

*Crítico es hablar mal de alguien o algo y compararla y distinguirla de una persona o algo mejor. Este sentido suele extenderse al ámbito académico, lo que lleva a muchos estudiantes a *“...la tendencia a criticar a los autores y textos que leen. Los critican exactamente en el mismo sentido que critican a sus amigos y familiares en el mismo sentido que critican la sociedad y las costumbres...”* (Carretero 2003, 257). En estos casos el pensamiento crítico se entiende como enfrentamiento y confrontación, asociando crítica a mera oposición.

*Crítico es efectuar una opinión personal fundada sobre un tema.

*Crítico consiste en utilizar autores “críticos”, tratando de dar la sensación de que por solo nombrarlos ya se está formando críticamente a los sujetos.

Estos usos corrientes de los conceptos obligan a recuperar su génesis en el campo filosófico y epistemológico para poder visualizar los entrecruzamientos. Por tal motivo se considera importante reconstruir como fue variando el significado del término crítico/a a lo largo de la historia:

-En la Antigüedad, la crítica se concibió como erudición: *“Se trata de la disciplina y formación por la cual se llega al discernimiento (kisis) de los buenos autores y los buenos libros, es decir a la capacidad, cultivada a lo largo de muchos años y con un esfuerzo considerable, de distinguir (krinein) los autores que escriben y piensan menos bien. La persona que de tal manera se cultiva es un “crítico” (kritikós), es decir un distinguidor, un discriminador, un discernidor.”* (Carretero, 2003: 246).

- En el Renacimiento fue estudiado por los humanistas, el concepto se redescubre en 1492, emergió en el pensamiento como un concepto de investigación filosófica de textos y mantuvo siempre una polémica contra la interpretación religiosa del dogma. La crítica se desarrolló como un instrumento para analizar textos, sobre todo los textos sagrados como la Biblia. Con la intención no de criticar la religión, sino de encontrar el texto original y auténtico de las traducciones y copias. (Therborn, 2000).

-En la modernidad, el término comienza a ser utilizado por Kant, Marx y Engels, con nuevos significados.

Kant asocia un nuevo significado al término, ya no son los textos o el contenido de los textos el objeto de la actividad crítica, *“...sino una crítica de la capacidad misma de razonar con respecto a todos los conocimientos a los que la razón aspira independientemente de la experiencia”* (Kant citado por Carretero, 2003: 250). El objetivo es encontrar y establecer los límites de la razón o de la actividad cognitiva humana. Estos postulados que se inician con Bacon y Descartes y se consolidan con la obra de Kant, según Carretero, han dado lugar a diversas etiquetas disciplinares, como por ejemplo: epistemología, gnoseología, filosofía de la ciencia, etc.

Marx y Engels van a otorgar un nuevo significado al término, considerando que los conocimientos que vamos construyendo no están determinados solamente por la génesis y estructura natural de la que partimos, sino por el proceso de producción que impone la organización social y política. Estos pensadores dejan en claro que el mundo de las ideas, las representaciones y la conciencia se encuentran entremezcladas con la actividad material y las relaciones materiales de los hombres. En sus palabras: *“No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia”* (Marx y Engels, 1974: 21).

-En la contemporaneidad, a partir del siglo XX, el término crítico deja de tener un único sentido y de aquí que se hable de una gran cantidad de críticas, críticos y corrientes críticas, específicamente se comienza a hablar de PC, el cual penetra muchos campos de estudio en las disciplinas científicas básicas y aplicadas. La Teoría Crítica de Frankfurt, se sitúan en este

contexto, aunque nos encontramos con el problema de la indefinición (si es que esto es un problema). Actualmente la crítica no deriva de la razón humana como en la época de la Ilustración, sino que se vive situado en contextos históricos y sociales.

Estos aportes referidos al término crítico, tanto sus usos corrientes como filosóficos fueron contribuyendo a la coexistencia de diversas maneras de concebir y definir el PC, impregnando de diversas formas los significados que hoy le atribuyen los sujetos al PC.

En la actualidad, al hacer referencia a la palabra crítica, muchas corrientes y autores lo enmarcan o se remontan directamente a las Teorías Críticas. En este sentido, la crítica o el Pensamiento Crítico como doctrina, es decir como línea de pensamiento o escuela, encuentra sus raíces en los postulados de Hegel y Marx, marcando una fuerte impronta en los pensadores de la Escuela de Frankfurt, considerados los exponentes de la Teoría Crítica: *“por teoría crítica suele entenderse la herencia del trabajo que desarrollan a principios de siglo los intelectuales de la Escuela de Frankfurt”* (Rodríguez Rojo, 1997: 28).

Lo que une a los autores de la Escuela de Frankfurt es la intención de desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo: *“El pensamiento debe nacer a ojos de Horkheimer, a partir de las contradicciones de la realidad desde todo aquello que nos hace pensar una sociedad distinta... el pensamiento debe ser crítico y reflexivo. Crítico no como negación directa de la realidad, sino como renuncia a una aceptación irreflexiva de la realidad (social) tal y como se nos presenta. La crítica parte siempre de una sencilla proposición “otra sociedad es posible” solo en la medida en que es crítico puede el pensamiento ser reflexivo”* (Escuela de Frankfurt).

En este marco, se resaltan dos dimensiones del PC: el momento de la **denuncia** de las situaciones de injusticia social y el momento de la **posibilidad**, de la transformación de dichas situaciones. Es decir, la necesaria articulación entre la crítica radical a las normas de opresión, dominación y subordinación y la producción de experiencias alternativas a las dominantes que estén en condiciones de disputar hegemonía...en el campo educativo implica ligar conocimiento crítico con intervención político pedagógica.

El PC, enmarcado en esta corriente de pensamiento, muchos lo ubican en el contexto de los movimientos de emancipación, tal como se manifestaron desde finales del siglo XVIII, específicamente en los escritos de Marx.

Asociado se encuentra el concepto de “emancipación”, el cual aparece en el contexto europeo en los siglos XV y XVI, pero en el siglo XIX se hace sentir con más fuerza. La sociedad burguesa se había constituido en nombre de la emancipación de los poderes mundanos y eclesiásticos de la Edad Media y se sentía como sociedad emancipada, inclusive como fin de la

historia” (Hinkelammert 1997). Sin embargo, en la emergente sociedad burguesa, vigente en la actualidad, se comienza a abogar por un nuevo proceso de emancipación y en esto el PC emerge con un papel principal.

El contexto actual de reestructuración del capitalismo en el último cuarto de siglo y el neoliberalismo como corriente ideológica integral, se convierte en el obstáculo para que pueda prosperar el PC emancipador.

Teniendo en cuenta las finalidades político-ideológicas del PC, se considera esencial para poner en juego ambas dimensiones del mismo, contar con una serie de herramientas que a todo sujeto le permita leer y analizar la realidad.

Los defensores del PC buscan formar sujetos autónomos capaces de cuestionar y cambiar el mundo, la finalidad es liberar a los seres humanos de sus ataduras y su forma de estar y pensar el mundo.

En consecuencia, se consideran necesarios remarcar una posición activa de los sujetos para enjuiciar las diversas formas de conocimiento, analizando los elementos y estructuras que lo componen, percibiendo los aspectos ideológicos, tomando posición personal sobre un determinado tema (Zecchetto, 1986).

Esta importancia asignada a la incorporación de herramientas o hábitos mentales para la puesta en juego del PC, ha sido utilizado por otras corrientes teóricas que van a otorgar otro significado al PC, asociándolo entonces a la promoción de competencias y capacidades, despojándolo de su tradición político-ideológica.

En esta línea se considera primordial rescatar los aportes realizado por Richard Paul y Linda Elder (2003: 4) quienes definen el PC como “...ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inertes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”.

El sentido atribuido al PC se relaciona con una capacidad cognitiva de orden superior, es decir es lo opuesto a irracional, es el uso del razonamiento en su “máxima” y “correcta” expresión, en consecuencia un pensador crítico debe poseer un conjunto de destrezas y habilidades y los sujetos que deseen formar sujetos críticos deberán promover dichas capacidades.

Esta variedad de posiciones y sentidos atribuidos a este tema, sumado a la creciente demanda de que las instituciones formen sujetos críticos, ubica el campo de la formación docente y sus prácticas educativas en espacios de lucha.

Formación Docente en Pensamiento Crítico:

Pensar en los significados que los egresados le atribuyen a la Formación Docente en PC obliga a indagar que sentidos y prácticas se están poniendo en juego en el campo de la formación.

La educación cumple un papel fundamental en la formación de los individuos en general y en la formación de pensadores críticos en particular. Se entiende por **formación** “...algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo...” (Ferry 1997, 53-54).

Formación docente alude “...a la relación que se establece entre uno o varios seres en formación (alumnos o estudiantes) y un formador (docentes, maestro o profesor) en un espacio, un tiempo y un contexto socio-cultural determinado, y en la cual el primero se apropia de un contenido...a través de la mediación del segundo” (Mastache 1992, 52). Es el propio individuo quien se forma por sus propios medios, pero solo por mediación. Son mediaciones los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.

En el campo profesional este concepto alude a conocimientos, representaciones, concepciones, etc. que entran en juego en las prácticas concretas. En el *campo pedagógico*, el concepto de *prácticas* alude a las diversas *acciones* efectuados por distintos actores y expresadas en los diferentes niveles de la realidad educativa que tienen como fin la formación de un sujeto determinado.

A medida que nos vamos formando, vamos creando determinadas maneras de pensar y concebir la realidad, siguiendo a Marx (1974), en la sociedad capitalista dividida en clases, la minoría que posee y maneja la riqueza de la sociedad, a su vez maneja física y espiritualmente a la mayoría de la población, la cual es explotada y dominada, de esta manera se van conformando determinadas formas de pensar y de concebir dicho pensamiento, que genera una visión social exclusiva, natural, incuestionable, que legitima la existencia de una sociedad desigual e injusta paralizándolo cualquier idea emancipadora que intente cambiar la realidad hegemónica.

Este tipo de pensamiento va configurando sujetos pasivos, dependientes y conformistas de la realidad que los atraviesa, paralizándolo cualquier tipo de acciones emancipadoras que puedan llevar a producir transformaciones.

La hegemonía política se logra gracias a la transformación de los significados por medio de los cuales la realidad “adquiere sentido” y puede “ser nombrada”. El pensamiento que han construido los sectores hegemónicos, además de ser incuestionados ha ido creando diversos mecanismos para imponerse como “pensamiento único”, deslegitimando, distorsionando y colonizando el PC.

Estos aportes permiten volver al campo de la Formación Docente y concebirla como un campo de lucha, en el cual los grupos hegemónicos –defensores del “pensamiento único”- se ven obligados a recurrir al convencimiento ideológico para mantener su dominio; que adquiere máxima eficacia cuando se naturaliza. De esta manera los custodios del “pensamiento único” han creado argumentos que disfrazan o atenúan el carácter emancipador del “PC”, creando la falsa conciencia de que los intelectuales están contribuyendo a dicha formación.

La creciente demanda de que las instituciones educativas contribuyan a la formación en pensamiento crítico, las reformas educativas de corte neoliberal que reforzaron el énfasis tecnocrático y se impusieron como la única salida, más los diversos mecanismos que han ido y construyen en la actualidad los sectores hegemónicos, han dejado un vacío en la formación del intelectual crítico, generando a su vez diferentes formas de concebir, definir y actuar en función del mismo.

La debilidad del pensamiento único que busca imponer los sectores dominantes de la sociedad, radica en la posibilidad de interrogar la realidad, de analizarla más allá de lo aparente, desnaturalizando lo cotidiano.

Para Sirvent (2001) la educación y las prácticas educativas tienen un papel central en la formación de una ciudadanía crítica. Logrando:

1. la des-construcción de las frases cotidianas, de los conceptos, de los enunciados que enmascaran un análisis estructural de la realidad y nos convencen de la inevitabilidad de las decisiones actuales.
2. el enriquecimiento y el estímulo a nuestra capacidad de problematizar la realidad enfrentando el miedo que nos produce una posibilidad de construir un pensamiento rebelde.
3. una problematización que nos oriente a un análisis de causas y consecuencias, a la identificación de contradicciones y a la acción colectiva y organizada.
4. una problematización que oriente la puesta en acto de un trípode: problematizar, construir conocimiento y organizarse para la acción colectiva.

Se concuerda con Freire (citado por Enríquez 1996) que los desafíos siguen siendo los mismos de los últimos siglos: *denunciar* la realidad opresora cuyas estructuras sociales son

deshumanizantes y, *anunciar* otra realidad social a construir a través de la *praxis*. Son desafíos no solo para la educación popular, sino también para la educación en general y en esto la Formación de docentes debe asumir un papel central.

De aquí la necesidad de indagar los significados, haciendo referencia al conjunto de sentidos, ideas y/o juicios que los egresados han construido respecto al PC, reflexionando sobre aquellas ideas que los profesores han conformado en su pensamiento sobre este objeto de estudio, poniendo énfasis en la descripción de la experiencia tal y como es vivida por los sujetos de la presente investigación.

Metodología

- **Tipo de estudio:** la presente investigación es un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo que tiende a comprender los significados de los egresados de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis respecto al PC, centrando la mirada en los acontecimientos narrados por los protagonistas.

- **Sujetos de investigación:** los sujetos que forman parte de la investigación son Egresados de la carrera en Ciencias de la Educación que se han formado con el Plan 20/99, ya que por un lado desde lo estructural-formal se pone énfasis en una formación en PC y se remarca el espíritu crítico del futuro profesional, y por otro porque diversos docentes de la carrera hacen mención al PC en sus programas académicos.

- **Instrumentos de recolección de información:** se considera que la entrevista en profundidad dada sus características metodológicas, permite un mayor aproximación al objeto de estudio. Su carácter abierto, flexible y focalizado permite una descripción “densa” y detallada de los significados de los egresados respecto a la formación docente en PC.

Se trabajó con un guión que contiene los temas y subtemas a cubrir, de acuerdo con los objetivos de investigación, pero sin preguntas textuales ni sugerencias de respuestas.

- **Estrategia general de análisis de información:** se trabajó desde un análisis cualitativo con la finalidad de construir categorías emergentes a partir de los datos, a fin de interpretar, en torno a los objetivos propuestos, significados que las personas investigadas poseen en relación a la formación docente en PC, utilizando como técnica de análisis la Estrategia general propuesta por Miles y Huberman (citado por Gregorio Gómez 1996).

Síntesis Analítica

En este apartado se presenta una síntesis de las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construido los sujetos en relación a los discursos que circularon durante la carrera, respecto a la formación docente en pensamiento crítico. A continuación, se presentan por razones de extensión, algunos fragmentos de entrevistas con pequeñas apreciaciones:

-Significados sobre el PC:

En este apartado los egresados aluden a las diferentes maneras de entender el pensamiento crítico, en este sentido teniendo en cuenta los significados que han construido los sujetos, se pueden identificar tres modos distintos de concebir el pensamiento crítico:

a) Perspectiva marxiana, el PC como doctrina, en este sentido relatan:

*“(...) porque por ejemplo para la moni la transformación del mundo tenía que ver básicamente con dos dimensiones, lo económico y lo político, y **la base era marxista** (...)” O1*

*“Y mientras que Pedro yo no sé si es similar a esos aspectos, me parece que recordando lo que vimos en la asignatura, Pedro mencionaba que **uno de los elementos estaba vinculado al marxismo, pero era uno de los elementos** (...)” O1*

Una de las raíces más importantes del pensamiento crítico se encuentra en los escritos de Marx, en este sentido uno de los sujetos recupera una docente que en su asignatura remarcaba constantemente la necesidad de formar un intelectual crítico y se posicionaba teóricamente desde el marxismo.

Dentro de la corriente del pensamiento crítico el egresado expresa que existen diferentes líneas: una de base marxista orientada a la transformación de aspectos estructurales, pero reconoce que era una de las corrientes, si bien no aclara otro tipo de perspectiva, se puede interpretar que alude a la tradición continuada por la Escuela de Frankfurt y por muchos autores más a lo largo del siglo XX.

b) Perspectiva interpretativa, PC como reflexión, al respecto mencionan:

*“(...) mientras que en otras asignaturas cuando se hablaba de pensamiento crítico era muy banal, porque se hablaba de pensamiento crítico en sentido **como la reflexión, pero se agotaba en eso en la reflexión de lo cotidiano, pero no tenía una base ideológica** O1*

El egresado manifiesta que una de las formas de entender el pensamiento crítico alude a los procesos reflexivos y que durante la carrera diversas asignaturas hacían referencia al pensamiento crítico como reflexión, aunque de maneras distintas. Mientras que en algunas se buscaba generar instancias reflexivas sobre prácticas cotidianas, en otros espacios la reflexión era mucho más profunda utilizando conceptos y categorías teóricas.

c) Perspectiva de sentido común, PC como doxa. En este sentido los egresados aluden al pensamiento crítico entendiéndolo como un conocimiento superficial que se manifiesta de tres maneras: estar en contra de la corriente, reproducir acríticamente los críticos y la mera opinión.

-En contra de la corriente, en este sentido expresan:

*“Se usaba yo soy crítico **porque veo todo lo malo** y no hago nada, los **debates consistían en eso en decir todo lo malo (...)**” L1*

*“(...) con crítica no quiere decir criticar (...) **a veces se utilizaba la crítica sola, ir en contra de la corriente, simplemente decir que no a algo (...)**” Vi1*

-La mera opinión, afirmando:

*“(...) y porque las propuestas eran reflexionemos, debatamos, pero todo sin fundamentos, entonces **todo quedaba en la mera opinión** y encima era ver todo lo negativo, **trabajabas los contenidos desde una doxa**, viste la diferencia que plantea Platón entre doxa y episteme, entonces cuando te recibís si no tenes conocimientos te quieres agarrar la cabeza (...)” J1*

-Reproducir acríticamente los críticos, señalando:

*“Sino todos terminamos saliendo, diciendo, **reproduciendo una crítica que no es nuestra** y por eso creo que hay tanta disconformidad con, los egresados (...)” L1*

*“(...) no **aprendimos el objeto, sino la crítica a ese objeto**. No especificaban que iban a entender por trabajar desde el pensamiento crítico, por ejemplo vamos a hacer una mirada crítica de la Universidad o del estado y terminamos criticándolo o sobre una ley o teoría*

terminamos conociendo la crítica no la ley o la teoría, no sabemos bien lo que es el capitalismo, pero si sabes las críticas.. La mayoría era criticar por criticar o quizás en un momento lo estudiaron y lo criticaron, pero cuando enseñaban enseñan el objeto criticado, entonces por ejemplo terminamos en desacuerdo con le Ley Federal sin saber porque, por darte un ejemplo.”L1

Estas construcciones más cuestionadoras que asocian el pensamiento crítico a una doxa: potencian un vínculo de exterioridad con el conocimiento y se disfraza el pensamiento crítico.

-Comprender y Transformar: las características de la formación docente en pensamiento crítico: teniendo en cuenta los discursos de los egresados se conceptualizan tres características esenciales de toda formación crítica:

a) Habitar un lugar: la construcción de un posicionamiento político- ideológico, al respecto expresan:

*“(...) es asumir una **postura ideológica**, mirar la realidad desde otro lugar, mirando aspectos positivos y negativos y **como poder transformar la realidad**, que transformaciones puede hacer uno a partir de esas lecturas”. (Mar1)*

*“(...) depende de lo que se entienda por **crítica reflexiva**, esto de que **tiene que ver con una posición política-ideológica con ver lo que pasa en la realidad y buscar soluciones (...)**”J1*

Los sujetos remarcan que el pensamiento crítico implica asumir una postura, posición o posicionamiento político- ideológico. Esta asunción tiene dos dimensiones:

-un lugar desde donde ver el mundo: esto implica observar, en palabras de los egresados “ver lo que pasa en la realidad” o “mirar la realidad desde otro lugar” y,

-un lugar desde donde actuar: esto implica un posicionamiento respecto al “hacer”, según los sujetos, “que transformaciones se pueden hacer a partir de dichas lecturas” o “buscar soluciones”.

b) El maletín de análisis: el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y reflexivo de la realidad, en este sentido afirman:

El maletín de análisis alude a un conjunto de herramientas y operaciones mentales que fueron adquiriendo los egresados durante su trayecto formativo y que les permite realizar un análisis crítico y reflexivo de la realidad.

En este apartado los egresados describen un conjunto de operaciones mentales que utilizaron durante su trayecto formativo, con el propósito de realizar un análisis crítico-reflexivo de la realidad, en sus palabras:

*“(...) crítica en cuanto que me dio **muchas herramientas para cuestionarme y cuestionar la realidad educativa** [¿cuáles son esas herramientas?] (Silencio) **la dimensión política de la educación, comprender ehhh la complejidad de la realidad (...)**” T1*

*“(...) para mí **para criticar hay que conocer el objeto** que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder **mirarlo, describirlo y analizarlo** y en función de eso argumentar porque se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida.”D1*

*“(...) el proceso reflexivo de sí mismo, esto es positivo y también **la necesidad de un análisis de la realidad, analizar lo que la realidad es y no lo que me parece que es, sino termina siendo un idealismo que no se asienta en la realidad.**”J1*

*(...) analizar la situación, analizar un texto, analizar una relación teoría-práctica o entre lo que dicen los libros y lo que pasa en la realidad, **siempre con argumentos** por supuesto.(...) hay materias como filosofía, sociología, historia, el taller los sujetos de aprendizaje (Prof. 3)] usaban mucha la guía, nos hacían **desmenuzar** las lecturas para que no fuera lineal, **todas las que te hacen pensar estimulan el pensamiento crítico**, el ejercicio de pensar, de analizar lo que sea un texto, un comportamiento de un alumno, una práctica, **brindándote las herramientas de análisis**, necesitas herramientas teóricas y analíticas que con el tiempo te pones más canchero.” Vi1*

*“(...) elementos que me quedan de cuando curse política que hay que **desnaturalizar los procesos que son como cotidianos y que hay que ir siempre a las preguntas profundas** digamos que muchas veces lo que se dice tiene que ver con estos aspectos y fundamentalmente **la disciplina del estudio** de sentarse a estudiar (...)” O1*

Siguiendo el discurso de los egresados, se pueden identificar varias operaciones analíticas que posibilitan realizar un análisis crítico de la realidad, a su vez se puede pensar que dichos procedimientos aumentan en complejidad, transitando dichos procesos por varios momentos, entre ellas se encuentran:

- Mirar y describir el objeto que se quiere conocer: en este primer momento se realiza un pantallazo general de lo que se observa.

- Desmenuzar lo que se analiza, en este caso es requisito descomponer el todo en sus partes para detenerse en cada uno de los detalles.
- Construir argumentos que permitan sostener porque el objeto se ve de determinada manera y no de otra. Este momento solo es posible si se ha logrado describir y desmenuzar el objeto de estudio.
- Mirar la realidad y entrar en contacto con ella para develar lo que realmente es y en consecuencia para que no se convierta en un idealismo.
- Problematizar Estimular el pensamiento a partir de la problematización del objeto, herramientas para cuestionarse y cuestionar la realidad educativa, en este sentido la construcción y búsqueda de preguntas profundas posibilitarán poner en cuestión lo que se está analizando.
- Desnaturalizar procesos cotidianos: la problematización de lo que se estudia permite develar o desocultar procesos que en apariencia son “normales” o “a-problemáticos”.
- Reconocer la dimensión política que atraviesa todos los fenómenos educativos.

c) La praxis transformadora, al respecto expresan:

*“No es solo criticar sino que **implica una articulación con el hacer**, y hay personas en la universidad comprometidas (...)”L1*

*“(...) esta comprensión debe ir acompañada por **acciones críticas** y también creo tiene que ver con el fundamentar el porqué, porque y para que esto es así, quien saca provecho de eso (...)”V3*

En este sentido ponen en evidencia los siguientes aspectos:

-la crítica no puede estar aislada, sostenida simplemente desde lo discursivo, sino que debe articularse, acompañarse con prácticas.

-la comprensión de la realidad debe ir acompañada de los fundamentos necesarios para justificar los porqués y paraqués y a su vez trascender el plano cognitivo.

-la mirada de la realidad como instancia previa para actuar sobre ella.

-Los fenómenos educativos a través de los libros: el énfasis teórico en la formación docente.

Al describir la formación en pensamiento crítico, los sujetos remarcan un fuerte desarrollo teórico, expresando:

"(...) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, (...) se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas". J1

Siguiendo el discurso de los egresados el énfasis teórico se manifiesta de dos maneras:

a) Los autores críticos, Freire a la cabeza;

"(...) Freire más que todo, por ahí en sociología pero no me acuerdo bien (...)" (J1)

"(...) si Giroux, Apple, Marx, Freire pero incluso autores como Dewey yo creo que fueron críticos, críticos respecto a un posicionamiento anterior, mmm Mac Laren también (...)" (V3)

Los sujetos, al describir su formación, señalan que abordaron autores que son ubicados en las teorías críticas, en la tradición latinoamericana todos recuperan a Paulo Freire y una egresada a Galeano, el resto mencionan autores de la tradición americana, tales como Giroux, Mac Laren. Dichos autores realizan análisis de la realidad educativa recurriendo a aspectos contextuales macro y micro, asumiendo determinados posicionamientos políticos-ideológicos.

Cabe destacar la conexión que establecen entre autores críticos y espacios curriculares, en este sentido la recuperación de autores se asocia directamente a la materia sociología.

b) Temáticas de las perspectivas críticas desde los libros. Al respecto mencionan:

"hay muchos textos que hablan de...como que te motivan a la transformación social, son como que idealizaban mucho el cambio por ahí" (MAU1)

"(...) muchos docentes que marcaban que era el pensamiento crítico, (...) al ver la historia de los movimientos sociales (...)" (MAR1)

"(...) te plantea esto de un docente crítico, que da la palabra que forma un sujeto activo" J1

En los discursos se puede apreciar una fuerte carga semántica producto de la apropiación de palabras, conceptos y/o términos que aluden a temáticas propias de las perspectivas críticas. Uno de los egresados expresa que durante la formación leyó varios textos académicos que

hicieron alusión a una de las características centrales del pensamiento crítico: la transformación y el cambio.

Esta referencia a conceptos propios de las perspectivas críticas, como por ejemplo “movimientos sociales”, “pobreza”, “docente crítico”, “sujetos activo”, “transformación”, tienen identidad propia y a su vez proporcionan formas determinadas para mirar y analizar la realidad.

El lenguaje da cuenta de la realidad y forma parte de ella, como expresan Enríquez y Jofré: *“Este medio simbólico configura activamente el mundo y lo transforma. Por lo tanto, las categorías de interpretación que se empleen en el lenguaje otorgan sentido a la realidad. Las palabras pueden restringir la esfera de lo posible permitiendo o impidiendo que ciertas cuestiones sean pensadas”* (2011: 66).

-Los cambios que genera la formación docente en PC:

En este apartado, se pueden distinguir a grandes rasgos dos visiones del mundo; una “conservadora” cuyas representaciones y acciones se encaminan al mantenimiento del sistema social, político, económico y cultural y; otra “crítica” orientada a enjuiciar y oponerse a dicho sistema con el objetivo de producir transformaciones en pos de un sistema alternativo. Ambas visiones caracterizan y se refuerzan en determinados grupos, instituciones, movimientos sociales, etc.

A continuación se analizan dos tipos de rupturas que provocó la formación docente crítica en los egresados: una de carácter radical con la visión de mundo conservadora construida en los procesos de socialización primaria y secundaria, provocando una importante transformación en los sujetos; y otra fragmentada, que gravita sobre algunos cambios efectuados en las formas de ver el mundo.

a) El quiebre con la visión conservadora; al respecto expresan:

“(...) por cómo piensan en mi casa, o la estructura de mi casa un Freire jamás, yo me quedaba en mi casa en el estructuralismo y el círculo de mi casa jamás hubiese leído a Freire, Eduardo Galeano, Giroux por ejemplo, como que a mí la universidad me abrió la cabeza, de que hay otras realidades y otras maneras de pensar que no tiene que ver con esta posición antropológica y teocéntrica que uno ve la realidad o al menos en mi casa se ve(...)”D1

“Uno venía con una tradición muy marcada, fue como un quiebre empezar a entender la realidad desde otro lugar... jamás me había puesto a pensar, formas, posturas en función de lo que uno ve, sentí que se me habría el mundo, aprendí a diferenciar posturas(...)”(Mar1)

“(...) me abrió la cabeza un montón, el fundamentar porque tal contenido, el por qué, nos enseña que todo tiene un por qué, la historia de atrás, de la materia, del contenido...” (V2)

Los sujetos expresan claramente como la formación generó un importante “quiebre” en sus formas de ver el mundo, respecto de la visión de mundo previa, aluden a una posición “teocéntrica”, una “tradicción muy marcada” y otra egresada si bien no describe la visión de mundo anterior, al utilizar la frase: la formación “me abrió la cabeza”, está remarcando la existencia de un pensamiento único respecto de la realidad antes del ingreso a la universidad.

Una de las egresadas describe el quiebre como un cambio cualitativo, remontándose a la forma de ver el mundo sostenida en su hogar, resalta que la visión teocéntrica construida en su núcleo familiar sufre significativas fracturas al comenzar a percibir la existencia de otras realidades, “otros mundos”, otras posiciones y formas de pensar, remarca a su vez autores con los cuales nunca hubiese interactuado sino cursaba la carrera.

En este sentido, el quiebre con una visión única de mundo surge a partir de la *problematización*, es decir que un conjunto de situaciones sociales, políticas, económicas y pedagógicas se ponen en cuestión, porque no están resueltas o no presentan soluciones satisfactorias.

b) La ruptura fragmentada en la visión de mundo; al respecto expresan:

*“(...) a mi mamá le gustaba la formación, es un colegio católico de varones y a partir del 2001 paso a depender junto con Santa María a la Universidad Católica (...) de más grande empecé con mi hermana catequista diplomado, empecé a los 14 y duraba dos años (...) **la catequesis también me ayudó mucho en decidir estudiar algo vinculado a la educación (...)** hay muchas cosas en las que la universidad está alejada de la realidad, te plantea esto de un docente crítico, (...) eso me hace ruido y me hace ver que es una formación alejada de la realidad de la escuela y que eso que propone la universidad **es muy difícil de llevar a cabo** por lo menos en el ámbito de lo formal (...)” J1.*

Al final de la entrevista remarca:

*“(...) en esto creo que **el pensamiento crítico me ayudó, esto de reflexionar lo que uno está haciendo, uno escucha siempre lo mismo y la reflexión te permite pensar cómo hacerlo cada vez mejor. Eso lo rescato de la universidad (...)**” J1*

Ante la pregunta si la formación docente crítica provocó modificaciones en su forma de ver el mundo, la respuesta refleja cambios poco sustantivos, daría la impresión que se apropia de conceptos, término y herramientas propias del pensamiento crítico como “análisis”, “reflexión”, aunque finalmente alude a prácticas y concepciones positivistas de la realidad y de

la relación teoría-práctica, esto sería como un conjunto de conceptos y los llevo a cabo en un contexto determinado. Desconfía fuertemente de la viabilidad del pensamiento crítico en el campo educativo y deja por fuera un elemento crucial de las perspectivas críticas, en realidad ni siquiera menciona la dimensión política-ideológica.

A continuación, se presentan las categorías que emergieron del discurso de los egresados, estas describen los significados que han construido los sujetos en relación a las *prácticas educativas* que intentaron promover el pensamiento crítico.

En este sentido, preguntando sobre el tránsito en la Universidad, los entrevistados reconstruyen los siguientes significados:

- 1) Prácticas educativas comprometidas versus las descomprometidas: se pueden diferenciar tres grandes grupos de docentes: los que realizan prácticas educativas tradicionales; los que poseen un discurso crítico en el marco de prácticas docentes tradicionales y los que ante la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico, promueven prácticas educativas alternativas.
- 2) Prácticas educativas alternativas, siguiendo el discurso de los egresados, se pueden distinguir dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primer nivel, la búsqueda de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. Al respecto los sujetos aluden a diversos dispositivos pedagógicos.

En el segundo nivel, los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión-transformación.

Al respecto se presenta un bloque continuado de citas de los egresados, se opta por esta presentación, debido a la constante comparación que hacen respecto a los docentes que los formaron, dicha comparación genera serias dificultades para fragmentar los discursos. En palabras de los egresados:

*"(...) una universidad pública nacional **tenés diversidad de cátedras** la encontrás, tenés **docentes comprometidos con el saber y con lo que dan, gente que es placentero escucharlas, gente con un discurso de cambio y realmente generan un cambio porque sus prácticas es una***

práctica transformadora y también tenés docentes que van a leer las filminas y son las mismas que leyeron hace cinco años atrás y presentan videos que son la gran innovación y son videos de cinco años atrás, que el programa no cambió nunca, como que tenés esa heterogeneidad, gente comprometida, innovadora, compleja de una realidad cambiante, que realmente tiene un compromiso ético y político y social con la educación y te encontras con otros docentes que van dan la materia y se acabó”D1

“(...) [respecto del pensamiento crítico] creo que hay docentes que la ponen en juego en las prácticas que nos hacen hacer y hay docentes que solo se quedan en lo escrito en lo formal (...)”V2

“(...) Muchos eran coherentes, con las metodologías propuestas y otros estaban más arraigados a lo discursivo, se mostraba un discurso crítico (...)”E1

“(...) aparecía en las clases esto de los posicionamientos críticos, los mencionaban, de decir estos son pensadores críticos, hacer una historización, pero no más que eso”V3.

“(...) como una teoría que se intenta implantarla, ponerla en la práctica, pero no deviene de una reflexión, de pensar como la llevábamos a la práctica en esta materia, con esta realidad, si bien esta en el discurso, no se visualiza en la práctica (...) además que no todos comparten la misma línea y termina todo fragmentado o están los que no están de acuerdo y lo dicen intracátedra (...)”J1

“(...) y sobre todo en la teoría, mucha teoría...ahora en la práctica todo cambia, explicitaban que se posicionaban desde ese lugar pero terminaba siendo un critica critica, entonces se planteaba la crítica desde la teoría pero sin asentamiento en las aulas...”J1

“(...) encontré docentes que valoraron lo que uno hacía y te empujan a ser mejor y estar cuando lo necesitas, no solo estaban en el momento de un clase, sino mira, vení, hay un proyecto de esto, abrirte la puerta y ayudarte en cuestiones, no solo el contenido de la materia, como hay docentes que dan la clase y se van a su casa y eso aprendí la pasión que le ponen a la práctica, docentes muy duros pero cuando estás en otro momentos lo valoras desde otro lugar, que te dejo muchas huellas desde lo académico y desde lo humano, también porque en humanas hay una cultura bastante familiar (...)”V1

“(...) hay profes que estaban abiertos a ese análisis que podía ser diferente al de ellos y otros que no, estos estaban los que te dejaban las fotocopias nada más y las clases consistían en la explicación del texto o en una lectura del texto, literal, no de analizarlo y que te queda de eso”.Vi1

“(…) no solo en algunas cátedras, uno veía que es gente comprometida con la realidad, en su aspecto develan lo que son, siempre invitan a cuestionar lo que está dado, a preguntar, preguntas que te movilizan”. D1

Tal como se ha señalado anteriormente, en los discursos de los egresados se pueden diferenciar distintos grupos de docentes (a cargo de su formación) que presentan características diversas, si bien hablan de diversidad o heterogeneidad, se puede desprender de sus discursos tres grandes bloques:

Bloque I: Docentes descomprometidos

En este bloque se ubican los docentes cuyo único vínculo con sus estudiantes es el contenido de la materia y el espacio del aula. En general son clases expositivas, de lectura literal de textos y de escasa revisión y reflexión de los contenidos que se dictan, esto conlleva a repetir contenidos, textos y programas todos los años.

En este sentido se habla de docentes descomprometidos haciendo referencia a aquellos que limitan su tarea educativa al contexto áulico y en consecuencia no asumen las responsabilidades de actuar en pos de un proyecto social y político que trascienda la dimensión pedagógica.

Bloque II: Prácticas tradicionales con contenido crítico

En este apartado se ubican los docentes que se posicionan teóricamente desde las corrientes críticas, incorporan contenidos propios de estas perspectivas, pero siguen sosteniendo prácticas docentes tradicionales. En consecuencia son docentes con una fuerte contradicción y desarticulación entre sus discursos y sus prácticas.

Bloque III: Docentes comprometidos

Este último bloque por ser objeto de la tesis fue mayormente profundizado. Por prácticas educativas alternativas se alude a la posibilidad de pensar, buscar y realizar otro tipo de prácticas distintas a los enfoques tradicionales y transmisivos centrados en su mayoría en clases expositivas-explicativas.

En el nivel áulico se construyeron las siguientes categorías:

Prácticas Educativas que estimulan la participación en clase: la problematización del contenido:

Se analizó los diversos dispositivos pedagógicos que según el discurso de los egresados posibilitó la problematización del contenido, teniendo en cuenta la tríada docente-alumno-conocimiento:

1) *Dispositivos pedagógicos que posibilitan la problematización:*

a) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-texto:

Un egresado alude al encuentro alumno-texto como una instancia clave de problematización, en este sentido ciertos textos o temáticas proporcionan por sí mismos espacios de interrogación, en sus palabras:

“(...) nos hacían jugar, escribir, salir, desparramarnos en el aula, salir afuera del aula, lectura de contenidos que después discutíamos, nos hacían pelear con los textos”^{L1}

b) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-espacios curriculares:

A continuación los egresados hacen referencia a espacios curriculares concretos y temáticas particulares que se abordaban como instancias claves de problematización, al respecto expresan:

“(...) cuando empecé educación me encantó el taller de sujetos del aprendizaje, por ejemplo, me destapé, expresaba todo lo que tenía para decir, opinaba en relación a los sujetos en sus prácticas de aprendizaje me gustó muchísimo. Y me fui a educación incluso sin pensar en ser docente, se ve que me gustó esta cuestión de la discusión, del intercambio de ideas (...) E1

“En los espacios que me problematizaban, sentía que había un espacio para la discusión... porque también es cierto que no se generó en cualquier asignatura eso... porque dependía de donde se encaraba, no es lo mismo discutir en didáctica los problemas de los editoriales, no? Y a quien responden las editoriales que a mi entender no era muy profunda, si discutir cómo se distribuía el conocimiento”. O1

c) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-conocimiento-contexto:

Una de las instancias claves en la problematización se pone en juego cuando el alumno confronta ciertas temáticas o fenómenos socio-educativos en contextos específicos, en estos casos los textos o discursos docentes cobran vida en situaciones concretas, en palabras de los egresados:

“(...) por ahí en los espacios como sociología de problematizar el aprendizaje esos espacios tenían como mas esta cuestión de poder trabajar desde otro lugar incluso, más avanzado ya de insertarnos en algunos espacios para mirar algunas cuestiones (...)” E1

Respecto de la problematización, otro egresado añade:

“Problematizarlo es como hacerlo chocar, confrontar con los elementos de la realidad, tal vez hay como problematización a nivel teórico, no estoy diciendo que valga más o menos la dimensión teórica, si no que para mí lo que provocaba era el contenido que problematiza sobre los aspectos de la realidad, que no necesariamente tienen que ser cercanos a uno, pero que lo involucra finalmente. O1

d) Dispositivo-pedagógico: el encuentro alumno-alumno:

A continuación un egresado recupera los espacios de discusión entre pares como instancias claves de problematización, en este caso se rescatan prácticas educativas que generan espacios para debatir, en la que se ponen en juego diversidad de posturas, en discurso de un egresado:

“(...) digamos y la otra idea de la clase participativa, lea participe, debate (...) esto que te decía de poder reflexionar acerca de lo que nosotros pensamos lo que es aprender, que cuestiones se ponen en juego cuando uno aprende y la constante puesta en común de lo que se va trabajando con el otro, el otro par, el otro estudiante, éramos tantos yo creo que éramos 130 una cosa sí, viste el aula 33 que es inmensa pero estaba llena de gente uno al lado del otro, me acuerdo una cosa re linda, en esa época podríamos fumar adentro de la universidad entonces era todo una chimenea e ideas y cosas y discusiones y puntos de vista y eso me parece que ha sido muy bueno”. E1

e) Dispositivo-pedagógico: el encuentro docente-alumno:

A continuación un sujeto remarca *figuras o personalidades* que terminaron siendo claves en su formación y en las instancias promotoras de la participación en clase, en sus palabras:

“Por eso me pregunto si la impronta estaba más en como uno participaba o no, no sé si la impronta está en una relación tanto como lo que te proponía la asignatura pero también quien te lo proponían, me parece que hay personas como terminan siendo clave... en la

*formación general, más allá uno termine de compartir o no, el tema es lo que te termina provocando la persona y el lugar que ocupa lo que está enseñando, a mi hubo gente que me provocó participar y gente que no. Lo digo en el caso gente que indudablemente según la asignatura te permitía participar, estaba más **vinculada al carácter y personalidad y la formación de quien** estaba delante de la asignatura, lo que te provocaba terminar participando".O1*

Prácticas educativas alternativas: la actuación de textos académicos:

La actuación de textos académicos, las prácticas de actuación actoral, interpretaciones y representaciones de los textos académicos, son rescatadas como prácticas educativas significativas, en palabras de los egresados:

*"(...) **en sociología** muchos pensaban que estábamos a ahí para pasarla que no tenía sentido, que no se construía ningún tipo de aprendizaje y en realidad sí, **trabajamos con contenidos pero desde otro lugar distinto al habitual del sujeto pasivo, del sujeto que está escuchando el desarrollo del profesor, el contenido del profesor, sino desde otro lugar de actuar un texto de Durkeim, de elaborar un monologo lo leímos y el resto del grupo lo actuó que tenía que ver con una persona que vivía en una Villa, leíamos el texto y traducíamos lo que decía el autor en una producción artística, muchos lo vieron como que no transmitía nada y a mí me encantó"**E1j*

*"**en sociología** era mucho con dinámicas, eso me permitió mucho la socialización, quizás los contenidos era sentarse a estudiar, pero al comenzar la carrera te permitía conocer **el exponerte en una dinámica, abordar el texto desde una dinámica (...)"**V1*

Prácticas educativas alternativas: la construcción de un posicionamiento propio: Lectura y toma de posición, según los egresados:

*"(...) **leer, estudiar y después dar tu posición personal (...)"**L1*

*"(...) con esas lecturas **empezas a ir formando tu propio pensamiento, tu postura (...)"** (Mar1)*

*"(...) aprendes a dividir roles, funciones y a **defender tus ideas (...)** D1*

*"(...) me abrió la cabeza un montón, el **fundamentar porque tal contenido, el porqué, no se enseña que todo tiene un porque, la historia de atrás, de la materia, del contenido (...)** "V2*

*"(...) **para mí para criticar hay que conocer el objeto que uno quiere criticar, pero no es una crítica vacía, es poder mirarlo, describirlo y analizarlo y en función de eso argumentar porque***

se ve de tal forma, crítica argumentada, sostenida (...) si no te gusta lo que dice el texto, tenes que saber decir porque, primero no me gusta, no lo acepto, ahora tenes que decir porque, estar de acuerdo o no, pero con fundamentos (...)"L1

"(...) tomaba postura, a preparar una materia y estar de acuerdo o no con lo que leía, yo leía toda la materia pero ni tocaba los que no me gustaban, y el profe me preguntaba porque no tomaste tal autor, y yo podía fundamentar porque había optado por una línea y no otra (...)" Vi1

Introducción "(...) algunos que por ahí compartían ese idealismo y pensaban en la posibilidad y había otros como que estaban más interesados en la exposición de cada uno, entonces era, otro el debate ahí, ese docente interrogaba más, para ver cuál era el fundamento."(MAU1)

En el nivel socio-institucional los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trascienden las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad, condición indispensable para su comprensión y transformación.

En el desarrollo categorial se observa una fuerte dicotomía respecto de la praxis durante su formación docente. En este marco, a pesar del fuerte énfasis de la propuesta curricular en su fundamentación teórico-formal por fortalecer la relación teórico-práctica a partir de la creación de espacios curriculares concretos que configuran el área de la praxis, la experiencia concreta de los sujetos refleja una fuerte visión técnica, al convertirse estos espacios en la aplicación de la teoría vista en otras materias. En sus palabras:

"El área de la praxis me parece algo extraordinario, tener cada año una praxis diferente que te muestra lo que vas a hacer en el futuro y apunta a esa relación dialéctica entre teoría y práctica por ejemplo en investigación ves la teoría y después en la praxis realizas la práctica, sino no tiene sentido, sino afianzaste los contenidos la práctica no tiene sentido y eso está bueno (...)"D1

"(...) yo las pude hacer jugar en las praxis 4 y 5, lugares donde uno se le reclamaba poner en práctica lo que vi como investigador fue poner en práctica lo que realmente aprendió y lo que quedaba en agua y en la 5 mi práctica profesional fue en un gabinete que yo dije de donde me agarró(...)"J1

Sin embargo, algunos docentes de la carrera y la formación docente en general posibilitaron el encuentro de los egresados con otros espacios, por fuera de lo curricular. Estos espacios son significados como experiencias de una verdadera praxis y pensamiento crítico: la educación popular y la práctica gremial. Ambas presentan determinadas visiones acerca de las metodologías, los sujetos, la realidad, acompañadas de un fuerte componente valorativo. En palabras de los sujetos:

“(...) si espacios de trabajo comunitario, educación popular, apoyo escolar, arte popular o de encuentros interprovinciales [¿cómo llegaste a esos espacios?] (...) por ejemplo la noción de praxis, reflexión y acción necesariamente requería que yo buscara para mi formación esta práctica que me generara esta ida y vuelta, porque la carrera miraba la realidad y se quedaba en un plano intelectual, yo me propongo que mi contenido e ir haciendo algo en el ahora”T1.

“(...) trabajar en los sectores populares yo le doy tanta importancia en el trabajo de la Universidad para ganarme un sueldo como a enseñar a leer y escribir. Que las personas tengan las mismas posibilidades que yo tuve, gente que ni siquiera puede leer un cartel o no va al médico y empecé dentro de un grupo en un barrio intentando hacer talleres...fue una invitación de dos profes que militaron en los ochenta que nos invitaron, querían retomar y tenían el contacto con este comedor y fue más fácil entrar y empezamos contando cuentos, jugando y después se dibujaron espacios de apoyo escolar, alfabetización. Después yo empecé con los talleres con las mujeres que trabajan en el comedor, las cocineras. Empezamos a ir en la mañana cuando ellas desayunaban y empezamos a trabajar esto de trabajar para sostener un hogar y después generar un espacio donde pudieran hablar sus problemas cotidianos, problemas como equipo, lo laboral, la precarización como trabajadores.”V1

“La actividad gremial, fijate que ahí, en relación a la actividad gremial me deja más huellas la perspectiva de Moni que la perspectiva de Pedro, sobre pensamiento crítico. Porque en la perspectiva gremial me parece que es mucho más claro la condición de trabajo y las razones de la condición, porque en el espacio del sindicato, la discusión pasa en principio por otro tipo de discusión, yo nunca discutí en la perspectiva de Pedro el tema de la burocracia sindical, el tema de la patronal me parece que es mas en clave de oprimidos y opresores de donde uno lo estudio con Pedro, y no de explotadores y explotados o donde la dimensión de oprimidos y opresores es más general, pero no te da clave de análisis para entender la condición de trabajo y eso es fundamental en la militancia o participación gremial y en cómo ir democratizando las



bases, por ejemplo ahora el gremio tiene un cuerpo de delegados que antes no tenía y esa perspectiva de poder problematizar para transformar tiene que ver con que uno interviene o participa en un espacio sindical, porque tiene otra mirada en lo general democratizar desde la base, el pensamiento crítico de Moni estaba mucho más claro” O1.

A modo de cierre:

Respecto de los *discursos* que circularon durante la carrera sobre formación docente en pensamiento crítico, se pudo identificar tres modos de concebirlo: como doctrina, de la mano del marxismo y sus derivados, como reflexión y se alude a una perspectiva de sentido común.

Respecto de las características de la formación docente en pensamiento crítico se destacan tres características esenciales:

- 1- La construcción de un *posicionamiento político- ideológico*, que posibilite mirar y actuar, por ello la formación tendrá que promover la necesidad de habitar un espacio para pensar e intervenir en el mundo.
- 2- La *capacidad de análisis reflexivo*, en este sentido la formación docente brinda un maletín de análisis, para desplegar un conjunto de operaciones mentales que permite realizar una lectura crítica del mundo.
- 3- La *praxis transformadora*, es decir es una formación que debe ser coherente entre lo que dice y lo que hace y en consecuencia tener impacto en la realidad. Una formación que no se contenta con el plano teórico ni con el puro activismo, sino que intenta a partir de la praxis, producir transformaciones.

Otros discursos de los egresados refiere al cuestionamiento de la formación docente excesivamente abstracta, en tanto retomaron autores ubicados en las corrientes críticas y estudiaron temáticas sensibles o centrales para estas perspectivas, pero solo en el plano teórico. Si bien estos aportes les permitieron leer la realidad socio-educativa y mirar desde un determinado lugar, este aspecto es limitado, porque una formación en pensamiento crítico requiere un compromiso con la praxis transformadora.

Teniendo en cuenta que la formación docente persigue dejar algunas huellas en los sujetos, se analizó los cambios y/o continuidades que promovió la formación docente crítica en las formas de ver el mundo construida.

En algunos casos se observa una ruptura radical, porque al cambiar su visión conservadora por una visión crítica, han modificado de forma abrupta la forma de ver el mundo. En otros egresados se visualiza una ruptura fragmentada, porque la formación produjo algunos cambios

en las formas de ver el mundo, son egresados que incorporaron algunas categorías del pensamiento crítico, sobre todo las respectivas a elementos analíticos y reflexivos pero dejaron por fuera su dimensión política-ideológica del pensamiento crítico.

En general se observa concordancia en los discursos de los egresados respecto a las características centrales que debe tener una formación docente crítica, pero la misma es puesta en tensión al significar el pensamiento crítico desde el sentido común, o al transitar caminos abstractos.

Respecto de las *prácticas educativas*, los egresados significan prácticas docentes comprometidas versus las descomprometidas, en este sentido diferencian tres grandes grupos de docentes: los que sostienen prácticas y discursos tradicionales; los que sostienen un discurso crítico pero efectúan prácticas docentes tradicionales y los que construyen una formación docente en pensamiento crítico, articulando prácticas y discursos alternativas. En este último, se distinguen dos niveles de análisis: un nivel áulico y otro institucional-social.

En el primero, la construcción de la formación docente en pensamiento crítico cobra relevancia en el contexto del aula y en el marco de las diferentes asignaturas curriculares que propone la carrera. En ese marco se emplean diversos dispositivos pedagógicos, tales como:

- *Dispositivos pedagógicos que permiten la problematización del contenido.*
- *Dispositivos pedagógicos que estimulan la actuación de textos académicos y las prácticas actorales en el aula.*
- *Dispositivos pedagógicos que se concentran en la lectura crítica de textos.*

En el segundo nivel, la praxis aparece como tema recurrente. En consonancia el concepto invita a profundizar en un nivel institucional- social, ya que requiere por definición profundizar el contacto con la realidad y la articulación teórico-práctica. En este marco los egresados recuperan prácticas educativas críticas que trasciendan las paredes del aula y posibilitan no solo la puesta en juego del pensamiento crítico, sino además un fuerte contacto con la realidad.

Por un lado, recuperan prácticas formativas formales, para hacer referencia a los significados de los egresados respecto a su experiencia con la praxis en los diversos espacios curriculares. Por el otro, conceptualizan las prácticas formativas alternativas, para describir aquellos significados que los egresados le atribuyen a la práctica de educación popular y la práctica gremial, ambas experiencias que si bien no formaron parte del plan de estudios, son instancias claves de praxis y de pensamiento crítico.

Respecto de la praxis, condición esencial del pensamiento crítico se observa una fuerte impronta desde los aspectos estructurales formales del plan de estudios, al crear espacios concretos denominados praxis, pero que sin embargo la experiencia de los sujetos muestra que terminan reforzando una visión técnica en la relación teoría-práctica. Por otro lado llama la atención la vivencia de una verdadera praxis en espacios extra-curriculares, pero que finalmente es la Universidad la que permite el encuentro con estas prácticas.

Bibliografía:

- Carretero, L. Fernando (2003) ¿Qué es ser crítico? Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8, Núm. 17, pp. 245-261.
- Enríquez, P. y Olgún W. (2009) "Nociones elementales que encuadran el estudio de la Problemática de la Realidad Educativa y la Praxis". Documento de Cátedra. Nivel I: Taller "La Problemática de la Realidad Educativa" Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Enríquez, Pedro. (1996) "Pensamiento único" y Educación popular". Documento de Cátedra. Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural. Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- ENRÍQUEZ, y JOFRÉ (1996): "Pensamiento único" y Educación popular". Documento de Cátedra. Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural. Carrera: Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- Ferry G. (1997): "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Hawes, G. (2003) "Pensamiento crítico" en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecsup TAL 0101. Universidad de Talca Chile. Disponible en: <http://www.sep.ucr.ac.cr/GESTION/PENSAM1.PDF>. Revisado en 23/03/09.
- Hinkelammert, F. (1997): "Pensamiento crítico y crítica de la razón mítica. *En publicación: Revista Pasos, no. 130*. DEI, Departamento Ecuménico de Investigaciones: Costa Rica.

- Marx, K. y Engels F. (1974): "La ideología alemana en Kart Marx y Friedrich Engels: Obras Escogidas. Tomo I". Editorial Progreso. Moscú.
- Mastache, Anahi (1992) "Representaciones y práctica pedagógica". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año I, Nº 1. Miño y Dávila editores. Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Richard Paul; Elder Linda (2003): "La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas". Fundación para el pensamiento crítico. www.criticalthinking.org.
- Rodríguez Gómez, G. y Otros (1996): Metodología de la Investigación Cualitativa. Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M (1997): "Hacia una Didáctica Crítica". Ed. La Muralla. Madrid.
- Sirvent, Teresa (2001) "El valor de educar en la sociedad actual y el "talón de aquiles" del pensamiento único". Revista Voces. Año V Nro. 10 Noviembre.
- Therborn G. (2000) "El Pensamiento Crítico del Siglo XX". Texto presentado en el seminario "Pensamiento Crítico del Siglo XX", realizado en Santiago de Chile.

Políticas de investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos.

Research policies and research training in the *Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis)*: proposals and challenges

Zulma Perassi; Silvia Gioia; Roberto Araya Briones; Emilio Seveso Zanin; Mariela Ávila (zperassi@gmail.com- silviagioiak@gmail.com- araya.briones@gmail.com- emilioseveso@hotmail.com- mila2706@hotmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

A partir de un balance de diversas instancias de debate y experiencias ocurridas durante el período 2013-2015, el presente trabajo propone mapear la situación actual de la investigación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La producción se organiza en cinco secciones que recorren: 1) algunos obstáculos estructurales en las vías de formación de investigadores; 2) la sistematización de los resultados de la “Primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados de Investigación” (año 2013); 3) algunos datos que procurar informar sobre la situación actual de la investigación en la FCH; 4) la sistematización de las discusiones desarrolladas recientemente en la “II Jornada de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas” (año 2015); y finalmente 5) ciertas acciones que están en marcha, promovidas por la Secretaría de Ciencia y Técnica – y por otras unidades de gestión de la Facultad-, con el fin de potenciar el fortalecimiento de la investigación. Al ofrecer información para la reflexión y discusión en el seno de la comunidad académica, se procura poner en debate la política de investigación y la formación de los investigadores que se desarrollan en este ámbito específico de la educación superior, afirmando el lugar relevante que poseen las Ciencias Humanas y Sociales.

Palabras clave: Universidad - Políticas de investigación - Formación de investigadores

Abstract

The aim of this work is to present the current research situation in the *Facultad de Ciencias Humanas* (FCH) at the *Universidad Nacional de San Luis* (UNSL) taking into account the results obtained from several instances of debate and experiences carried out during the period 2013-2015. The article is organized into five sections: 1) structural obstacles in research training; 2) outcome from the *Primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados* in the FCH (2013); 3) description of the current research situation, emphasizing some challenging dimensions; 4) outcome from the *Segunda Jornada de Investigación* in the FCH (2015); and 5) current actions promoted by *Secretaría de Ciencia y Técnica* and other offices in the FCH, which aim at strengthening the research activity. By presenting the academic community with information for reflection and discussion, we intend to put forward the current research policies and research training in this particular area, thus reaffirming the relevant position of the Humanities and Social Sciences at the university level.

Keywords: University – Research Policies – Research Training

Introducción

El presente artículo propone un mapeo del estado actual de la investigación en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), procurando un balance de experiencias e instancias de debate abiertas durante el período 2013-2015. El cuerpo del texto constituye, en este marco, una resultante de diversos procesos colectivos, emergente de jornadas de trabajo, investigaciones y análisis que han tomado lugar en la unidad académica referida. La sistematización y difusión de los resultados convoca la escritura de estas páginas, que exceden en principio a quienes figuran como parte de su autoría(*). Huelga decir que la elaboración de este texto procura abrir la reflexión y discusión sobre las políticas implementadas y los procesos formativos en el seno de la comunidad académica. Desde esta perspectiva, afirmamos el lugar específico y central que deben ocupar los aportes de las Ciencias Humanas y Sociales, como así también la importancia de la circulación del conocimiento sobre las prácticas educativas e investigativas, tanto a nivel local como nacional.

El texto está dividido en cinco secciones. En la primera, se reflexiona sobre algunos obstáculos en las vías de formación de investigadores que pueden contribuir a la apertura de la discusión iniciada en estas páginas, permitiendo comprender algunas micro-políticas desplegadas durante los últimos años en la institución. En la segunda parte, se ofrece la sistematización de los resultados de la “Primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados de Investigación” realizada en el año 2013, que constituyó una instancia reflexiva fundamental para impulsar diversas políticas de fortalecimiento y diversificación investigativa. En la tercera sección, se presentan algunos datos estructurales, actualizados hasta el primer semestre del año 2015, que permiten constatar el proceso de mejora iniciado, rescatando las dimensiones problemáticas que persisten hasta la actualidad. En el cuarto apartado, se recuperan las discusiones desarrolladas durante la “II Jornada de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas”, sistematizando a partir de la voz de los participantes -docentes de la FCH, graduados y estudiantes- las principales fortalezas, debilidades y problemáticas

que afectan a la investigación hoy. Finalmente, en el último punto, se identifican algunas de las acciones promovidas recientemente por la Secretaría de Ciencia y Técnica, así como por otras unidades de gestión académica, con el fin de potenciar la investigación en la Facultad. En todos los casos, la información corresponde a sistematizaciones colectivas producidas durante jornadas de trabajo, así como a datos proporcionados por diversas dependencias de la universidad (1).

1. Micro-políticas de Formación de Investigadores

Una de las prácticas centrales que configuran la cultura académica en las universidades argentinas es la investigación, atravesada y regulada por lineamientos tanto nacionales como internacionales que marcan las reglas de juego en el campo. En la FCH el corazón de la actividad -y uno de los ámbitos principales para la formación de investigadores- está constituido por los proyectos de investigación. Una de las razones por las que esta situación persiste está relacionada con las reformas políticas propiciadas en la década de los '90. Las mismas buscaron incentivar y aumentar la cantidad de investigadores y equipos en función; y, como sabemos, estos objetivos fueron cumplidos ampliamente en una escala cuantitativa. Sin embargo, como señala Wainerman & Di Virgilio (2010), implicaron poner “el carro delante del caballo”, al priorizar la conformación y generación de proyectos por sobre la formación. Parte de los problemas que afrontan actualmente las universidades en el ámbito de la investigación (y la UNSL no es la excepción) es consecuencia de estos procesos, igualmente fundados en las relaciones de fuerza entre las políticas académicas vigentes, los espacios de competencia implicados y las perspectivas de la acción.

En la actualidad, existen varias vías para llegar a ser un investigador. Entre las principales, es posible destacar la participación en proyectos, la formación desde el posgrado y la carrera nacional. Pero en muchos casos, persiste la creencia que el sólo hecho de ser integrante de un proyecto acreditado puede generar automáticamente -y casi por ósmosis- la figura del docente/investigador. Lejos de constituir la regla, el

ámbito de los proyectos debería ser reconocido sólo como el inicio de un largo camino de formación que toma lugar junto a colegas con diferentes niveles y horizontes de trabajo. De hecho, muchas veces (tanto en los procesos de conformación de equipos como en las instancias de evaluación institucional) el dato ponderado es el número de investigadores por proyecto antes que la formación, quedando este proceso a cargo de cada integrante y lográndose por “otras vías”.

Así, además de la formación *en y desde* los proyectos, en Argentina existen otros dos caminos relevantes por los que transita la formación de investigadores. La primera es el posgrado, a través de Maestrías y Doctorados, y la segunda es el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Para ambos casos es posible observar obstáculos y dificultades en la FCH.

En relación a la primera de las mencionadas vías, diversos autores (Wainerman & Di Virgilio, 2010; Mancovsky & Moreno, 2015) sostienen que muchos investigadores logran formarse efectivamente desde el posgrado, sustentando esta experiencia en el desarrollo de sus trabajos de tesis. Así, durante largo tiempo, la formación de investigadores se ha sostenido en una premisa como la siguiente: “*a investigar se aprende investigando*”. Pero como ya sabemos, realizar estos trayectos no configura necesariamente investigadores, como tampoco realizar cursos de metodología de la investigación. A lo expuesto, se suman otras dificultades también conocidas y estudiadas. Muchas veces la realización de una tesis supone un trabajo solitario, a lo cual se suman las espinosas condiciones laborales de la docencia, la carga horaria y otras actividades académicas, así como los condicionantes económicos y personales. Todo esto dificulta la finalización de los trayectos de posgrado. Se agrega, además, la débil conexión entre proyectos de investigación y las escasas redes nacionales/regionales que impulsan la formación desde la Facultad.

Independientemente de la institución en la que realicen sus trayectos de posgrado, los docentes de la unidad académica también participan en equipos de investigación,

razón por la que sus tesis suelen enmarcarse en proyectos colectivos. Ahora bien, muchos temas no presentan una articulación genuina o están débilmente asociados con aquellos. Más aun, generalmente y aunque no sea explicitado, los planes de trabajo individuales suelen ser réplicas de los diseños de las tesis de posgrado. En parte, esto se debe a un sesgo en el accionar derivado de los diseños institucionales vigentes. Una de las llamadas micro-políticas de la Facultad, que busca incentivar la formación investigativa, es el acceso a becas. Un requisito para su obtención es el desarrollo de un “plan de trabajo” con aportes singulares al proyecto colectivo en el que se inserta el postulante. Esto produce muchas veces una disyunción entre los objetivos institucionales de las becas (enmarcadas en proyectos colectivos) y los objetivos propuestos en los planes de trabajo (orientados desde propósitos individuales). Resulta necesario preguntarnos si este punto es explicitado o discutido por los becarios y directores; ¿cuáles son los aportes de cada plan de trabajo/tesis a la producción del proyecto colectivo? y, al mismo tiempo, ¿cuáles los aportes de ese proyecto a la formación de cada investigador? Esta disyunción es una debilidad que obstaculiza la sinergia necesaria para la producción de conocimientos y la formación de jóvenes investigadores en la FCH.

La tercera vía por la que usualmente transita la figura del investigador es la carrera del CONICET. Si bien éste constituye en principio un camino paralelo a los anteriores, que no depende de las unidades académicas universitarias, también logra articularse con ellas, al demandar el desarrollo de un proyecto de investigación acreditado, así como procesos de formación de becarios, dirección de tesis, conformación de equipos, entre otras. Esta línea recibe escasa difusión en la FCH, volviéndose casi invisible para la institución e incluso para muchos colegas. Son muy pocos los estudiantes y docentes que acceden y desean participar como becarios del CONICET, proyectando su inserción en la carrera de investigador. En otras Facultades del país, ésta es una de las principales vías. Por lo tanto, esto plantea ciertas preguntas, entre ellas ¿por qué existe esta situación en la FCH?, ¿deberíamos fomentar más la incorporación de becarios en CONICET? Antes que una inmediata respuesta afirmativa o negativa, sostenemos la

relevancia de abrir un debate genuino en torno a estas preguntas, convocando a un diálogo entre docentes, investigadores, estudiantes y las unidades académicas afectadas.

Finalmente, dentro de este complejo escenario, vale destacar que aún es poco considerada la iniciación de jóvenes desde el grado en los procesos de formación para la investigación. Si bien algunos de ellos participan en equipos de trabajo, como pasantes o becarios, no existe un perfil específico orientado desde las carreras. Esto alerta sobre las políticas universitarias vigentes, sobre todo en materia de difusión e instrucción, ya que todavía son muy pocos los interesados y convocados.

Éstas son solo algunas de las principales micro-políticas y vías de avance en la formación de investigadores en la FCH. En los siguientes apartados, se propone un recorrido desde experiencias de jornadas de trabajo y análisis de datos que permiten historizar los cambios y problemáticas principales que se han estructurado durante los últimos tres años.

2. Una mirada retrospectiva

La Primera Jornada de Encuentro de Docentes, Investigadores, Estudiantes y Graduados de Investigación, “La investigación en la Facultad de Ciencias Humanas: desarrollo, intercambio y circulación de conocimiento” fue realizada en el mes de junio de 2013 y organizada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad. Los objetivos principales que enmarcaron su desarrollo fueron: a) el intercambio y la socialización de conceptos, metodologías y prácticas relacionadas con la investigación, y b) la promoción de los sistemas de becas y pasantías, en torno a un *panel de pasantes y becarios* que expusieron testimonios sobre su experiencia al investigar. En función del trabajo grupal de los participantes, fue posible conformar un “mapa de investigaciones” para visualizar: las áreas temáticas en desarrollo dentro de la FCH, sus áreas de vacancia y las fortalezas/dificultades de la actividad. A continuación, proponemos repasar cada uno de

estos tópicos para enmarcar el escenario de discusión emergente. A su vez, esto permitirá comprender algunas de las principales transformaciones que desde entonces sufrió la política de fortalecimiento y diversificación investigativa.

En relación a las *temáticas* abordadas hasta entonces, se detectó que la mayor cantidad de proyectos (50%) refería a la Universidad en sus diversos aspectos: académicos, prácticas discursivas, formación docente, etc. Esta situación fue entendida como beneficiosa ya que la orientación de estudio hacia la institución permitía (re)conocer el carácter formador de la universidad y reflexionar sobre sus dinámicas. Sin embargo, también fue juzgada como adversa, constitutiva de cierta “endogamia”. De acuerdo con la evaluación realizada por los participantes, esto alejaba a la unidad académica de su función social, generadora de conocimiento *para y con* la sociedad, al tiempo que evidenciaba cierta dificultad para establecer redes de investigación a nivel regional, nacional e incluso internacional. Por otro camino, ciertos objetos de estudio referían al Sistema Educativo Provincial (nivel medio, primario y educación especial) (35%), así como a los discursos sociales y los medios de comunicación vinculados a la ciudadanía (15%).

Entre las *áreas de vacancia* identificadas surgieron como relevantes las siguientes: Educación Inicial en sus dos niveles (jardín maternal y jardín de infantes), las Didácticas en Educación Inicial, Derechos Humanos, Educación Popular, Arte, Educación Especial, nuevas TICs, Tecnología y Educación, desigualdad y marginalidad, violencia en las escuelas, problemáticas sociales, economía social y alternativa, historia social y económica de la provincia, vínculo universidad comunidad, articulación docencia/investigación/ extensión, articulación entre Educación y Comunicación, la investigación como objeto de estudio, la identidad del investigador, la articulación universidad/campos profesionales.

Las *fortalezas* detectadas por los participantes en relación con la tarea investigativa fueron, entre otras: la realización de cursos de extensión en el marco de los proyectos

de investigación, la detección de temáticas emergentes, el fortalecimiento de la formación de los estudiantes a partir de su incorporación en proyectos, el avance en la construcción grupal del conocimiento, la buena calidad de datos relevados y amplias bases de datos secundarios, los reconocimientos, premios y créditos obtenidos, el logro de acuerdos y el compromiso de los miembros de los proyectos.

Finalmente, las *dificultades* manifestadas y compartidas fueron, entre otras: la precaria cultura investigativa de la FCH, la escasez de docentes con títulos superiores, la debilidad en los planes de estudio para la formación de estudiantes en la práctica investigativa, la desvinculación sociedad/universidad, la escisión entre investigación/docencia/extensión y los problemas para difundir las temáticas abordadas en el contexto.

Partiendo de estas referencias, los participantes propusieron algunas posibles *alternativas* orientadas a superar las dificultades. Entre ellas es posible destacar:

- ✓ La revisión y el fortalecimiento de la formación metodológica en investigación.
- ✓ El fomento del conocimiento del campo profesional, orientado a la investigación como práctica social.
- ✓ La institucionalización de espacios de encuentro de investigación y/o la realización anual de jornadas que favorezcan la circulación del conocimiento al interior de la Facultad.
- ✓ La importancia de propiciar el vínculo con proyectos de investigación de otras universidades, a nivel nacional e internacional.
- ✓ La producción de un banco de datos emergentes de los sectores educativos/sociales/productivos que propicien nuevas líneas de investigación ligadas a problemáticas sociales.
- ✓ El fomento del vínculo entre Extensión e Investigación con la función de Servicios, a fin de fortalecer la articulación Universidad/Sociedad.
- ✓ La publicación de un anuario con los informes finales de los proyectos.

Partiendo de las anteriores referencias, a continuación puntualizamos en algunos datos estructurales que permiten visualizar el estado actual de la investigación en la FCH. Estos revelan, por un lado, ciertos desplazamientos temáticos en el tipo de

proyectos y áreas abordadas, así como la composición actual de los equipos de trabajo y el resultado de la política de fomento a la investigación desde el desembolso de becas y pasantías.

3. Aproximación al estado de situación de la investigación en la Facultad de Ciencias Humanas

Proyectos de Investigación vigentes

A partir de la última convocatoria realizada en el año 2014, el mapa de investigación de la UNSL quedó conformado de la siguiente manera: el mayor número de proyectos corresponde a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (26,9%); mientras que en orden descendente se sitúan las siguientes Facultades: Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales (19,3%), Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (15,73%), Ciencias Humanas (15,22%), Psicología (9,64%), Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (7,61%) y Ciencias de la Salud (5,6%).

Gráfico Nº1

Cantidad de proyectos vigentes en la UNSL



Fuente: Secretaría de Ciencia y Tecnología UNSL

De este modo, en el marco global de la Universidad, la FCH contribuye actualmente con algo más del 15% al total de proyectos en ejecución, ocupando un punto medio en términos comparativos, con un caudal semejante al que aporta la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias. Durante el año 2015, se registran en la unidad académica

treinta (30) proyectos de investigación; 22 (veintidós) de ellos Consolidados (PROICO) y 8 (ocho) Promocionados (PROIPRO).

Un importante punto a destacar es que el mapa actual revela una ampliación de los campos de estudio. Esto indica un desplazamiento en comparación al diagnóstico del año 2013, cuando la mayoría de las investigaciones se orientaba hacia la propia institución. Actualmente, gran parte de los proyectos trabaja sobre “objetos externos”. Otro grupo de investigaciones -cuyo peso representa la tercera parte de la masa vigente- focaliza en el campo de la educación superior y, finalmente, se puede identificar un tercer agrupamiento orientado a indagar “objetos mixtos”. En este caso, se trata de proyectos abocados tanto al espacio interno de la universidad como al “afuera”, a través de las diferentes líneas que los componen.

Gráfico Nº2

Objetos de estudio definidos por los proyectos de la FCH



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

En la actualidad, el Área Pedagógica-Filosófica es la que reúne mayor cantidad de proyectos (60%), frente a Lingüística y Comunicación (30%), Investigación sobre Prácticas Docentes (6,66%) y el Área Socio-Antropológica (3,34%). Sobre este punto, es interesante advertir los tres proyectos de las últimas dos áreas mencionadas, hasta hoy sin precedentes. Corresponde destacar también que estas investigaciones integran temáticas transversales a varias unidades académicas de la UNSL, habilitando cierta diversificación temática.

Gráfico Nº 3

Número de proyectos según área temática



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

En relación con la presentación de informes y proyectos a inicios de 2014, se comparten algunos datos y señalamientos que ayudan a la reflexión. En diciembre de 2013 existían 24 (veinticuatro) proyectos propios de la FCH; 16 (dieciséis) de ellos finalizaban su ejecución y ocho (8) se encontraban en la mitad de su desarrollo. Todos debieron presentar el informe bianual o parte de avance (2012-2013) para someterse a un Comité de Evaluadores Externos. Los partes de avances fueron valorados satisfactoriamente, siendo el rasgo más destacado su Productividad, ya que 18 (dieciocho) calificaron como sobresalientes. No obstante, una observación realizada por diferentes evaluadores refirió a la pertinencia de la producción incorporada en el informe y su concordancia con el objeto de estudio de los proyectos. La inconsistencia temática llevó a la desestimación de algunas publicaciones y, en otros casos, motivó una clara objeción cuando un integrante de dos proyectos incorporaba la misma producción en ambos informes.

Por otra parte, la valoración de la Formación de Recursos Humanos mostró cierta dispersión: algo más de la mitad de los proyectos (54%) recibió la mayor puntuación (sobresaliente); 29% obtuvo “muy bueno” y casi el 17% fue calificado “bueno”. La observación más frecuente de los evaluadores refirió a la concentración de la formación en manos de directores, sugiriendo implicar a otros investigadores del proyecto en la conducción o co-conducción de estos procesos.

Las nuevas presentaciones realizadas para la convocatoria 2014 también fueron evaluadas por un jurado externo según regula la ordenanza correspondiente. En este caso, si bien todas fueron aprobadas, los evaluadores hicieron señalamientos en varios sentidos, en particular, relacionados con debilidades en los resúmenes y sus traducciones al inglés, como también -en algunos casos- acerca del incorrecto uso de las normas APA para la citación bibliográfica. Estas recomendaciones fueron trabajadas desde la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH con los directores afectados.

La composición de equipos de investigación

En comparación con el año anterior, 2014 acusó un incremento en la cantidad de miembros de la FCH involucrados en procesos de investigación. En términos absolutos, se registraron 371 (trescientos setenta y un) participantes en los 30 (treinta) proyectos vigentes, de los cuales la mayoría desempeña un cargo de profesor o auxiliar docente, lo que representa el 15% más que el año previo. De ese grupo, alrededor del 10% participa en dos proyectos, fenómeno más acentuado en docentes que pertenecen al Departamento de Comunicación. Por otra parte, corresponde señalar que se advierte un incremento en la cantidad de estudiantes y colaboradores externos que toman parte en las investigaciones.

<i>Conformación de los Proyectos de la FCH</i>		
<i>Función</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
Director	30	8,08
Integrantes docente	247	66,6
Alumnos	38	10,24
Pasante/Becario	20	5,4
Colaborador Externo	31	8,35
Asesor Externo	3	0,8
No Docente	2	0,53
Total Integrantes	371	100

Fuente: Resolución CS Nº 29/15

Resulta interesante considerar los cargos que ocupan los directores de proyectos, como así también la dedicación que poseen en los mismos. De los 30 (treinta) proyectos en curso, 25 (veinticinco) están dirigidos por Profesores Titulares o Adjuntos Exclusivos. De la lectura de estos datos emerge una fortaleza indiscutible: la importante carga horaria que invierten en investigación quienes dirigen los procesos. Solamente un director posee una dedicación semi-exclusiva como docente; el resto reviste una situación de máxima carga (40 horas semanales), lo que implica una inversión de 20 (veinte) horas semanales en investigación, en la mayoría de los casos.

<i>Directores de Proyectos según Cargo y Dedicación</i>		
<i>Cargo y Dedicación</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
Prof. Titular Excl. Emérito	1	3,33
Prof. Titular Excl.	13	43,33
Prof. Asistente Excl.	2	6,68
Prof. Adjunto Semi Excl.	1	3,33
Prof. Adjunto Excl.	12	40
Jefe de Trabajos Prácticos Excl.	1	3,33
Total	30	100

Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

Corresponde señalar que la conformación de los equipos de investigación y la distribución de integrantes no es homogénea. Algunos datos básicos ayudan a comprender esta aseveración: 12 (doce) proyectos concentran el total de los 38 (treinta y ocho) alumnos participantes, 11 (once) reúnen a los 20 (veinte) pasantes existentes, 14 (catorce) congregan a todos los colaboradores externos y sólo 3 (tres) cuentan con un asesor externo. A su vez, el número de integrantes por proyecto muestra amplia dispersión, oscilando en un rango entre 5 (cinco) y 39 (treinta y nueve) miembros. Como dato interesante, el promedio de integrantes por proyecto es de 12 (doce) personas y esta cantidad es la que posee gran parte de ellos.

La mayoría de los docentes de la FCH incorporados hasta el momento al Sistema de Incentivos se encuadra en los niveles más bajos de categorización. En porcentaje decreciente, es posible advertir una acumulación importante desde la Categoría V (35,1%), IV (28,2%) hasta la III (27,13%). Tal como puede observarse en el siguiente gráfico, la estructura resultante asume una forma piramidal, con nítido estrechamiento en la cúspide, correspondiente a los categorizados I (0,53) y II (9,04).

Gráfico Nº 4

Docentes categorizados en la FCH



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica FCH

Es probable que a partir de los resultados de la convocatoria a incentivos recientemente cerrada (año 2015) esta figura se modifique. Cabe resaltar que las presentaciones efectuadas por los docentes de la FCH representaron casi el 13% del total de solicitudes ingresadas por la UNSL en esta convocatoria. Ello significa que esta unidad académica postuló un total de 86 (ochenta y seis) Curriculum Vitae que aspiran a categorizar o re-categorizar docentes dentro del sistema de incentivos, sobre un total de 671(seiscientos setenta y un) pedidos efectuados por la universidad.

Resulta interesante además conocer cuáles fueron las temáticas en las que se enmarcaron las recientes presentaciones. Se destaca con particular preponderancia el Área Educativa (75,58%) y en menor medida Literatura y Lingüística (20,9%) y Filosofía (3,84%)

<i>Solicitudes de Categorización por Áreas (FCH)</i>		
<i>Áreas</i>	<i>Cantidad</i>	<i>%</i>
Educación	65	75,58
Literatura y Lingüística	18	20,94
Filosofía	3	3,48
Total	86	100

Fuente: Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNSL-2015

Es importante recordar que la participación que tiene cada unidad académica en el sistema de incentivos incide en la distribución interna del presupuesto de investigación asignado a la universidad. Por otra parte, impacta también en el subsidio otorgado a cada Proyecto de Investigación Consolidado (PROICO), en tanto es un factor de ponderación.

Analizar la titulación de la planta docente también ayuda a comprender el estado de la investigación en la FCH. Sobre todo permite dar cuenta de la orientación asumida en la dinámica de formación, la incidencia en los procesos de categorización y el lugar ocupado por los docentes dentro de los equipos de trabajo. Ello demarca no solo decisiones y actitudes personales, sino también una práctica institucional activa.

Según los datos disponibles, en la FCH es posible distinguir tres grupos diferentes de docentes según su titulación, cada uno de los cuales compone aproximadamente un tercio del total.

Gráfico N°5

Distribución de docentes según titulación en la FCH



Fuente: Secretaría de Posgrado de la FCH-UNSL - Agosto 2015

El primero representa al sector que tiene formación de posgrado (32,33%). Dentro de este grupo la distribución no es homogénea, ya que existe una base conformada por Especialistas (15,4%), una cantidad acotada de Magister (10,15%) y un porcentaje bajo de Doctores (6,8%) que alcanza a 18 (dieciocho) personas del total. El segundo grupo más numeroso contiene a los docentes que iniciaron carreras de posgrado y se encuentran en formación (36,85%). Esta fracción, sin duda, opera como fortalecedora del escenario prospectivo, al ser capaz de potenciar el desarrollo de la investigación y procurar un futuro más promisorio en las prácticas. El tercer grupo, representante del tercio porcentual restante (30,8%), está integrado por docentes con formación de grado y que, hasta el momento, no iniciaron procesos de formación de cuarto nivel.

Becas y Pasantías para quienes se inician en investigación

La posibilidad de obtener becas o pasantías constituye una estrategia valiosa para que alumnos y graduados inicien procesos de formación en el campo de la investigación.

La UNSL posee un sistema de Becas de Ciencia y Técnica organizado en tres categorías, de convocatoria anual: a) "Becas Estímulo en Investigación", destinadas a la finalización de estudios de grado, b) "Becas de Iniciación en Investigación", que procuran favorecer el inicio en carreras de posgrado, y c) "Becas de Perfeccionamiento" en estudios de posgrado, orientadas a la obtención del título de Magíster o Doctor.

Hasta la fecha, la FCH no ha tenido una participación importante en este sistema, excepto cuando albergaba otras carreras, en particular la Licenciatura en Psicología. No obstante, la evolución de los tres últimos años muestra una situación sostenida entre 2013 y 2014 (con el otorgamiento de sólo dos becas) y una leve mejora durante el año en curso, al obtener cinco becas los alumnos de la FCH. Corresponde señalar que en este trienio no hubo aspirantes a las Becas de Perfeccionamiento, hecho que nos invita a interrogar sobre el fenómeno.

Gráfico N°6

Cantidad de becas obtenidas por la FCH en la UNSL



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH-UNSL

Es interesante marcar que en 2015 fueron presentadas ante la FCH 9 (nueve) solicitudes de becas; sin embargo, en el seno de la Comisión Asesora de Investigaciones (CAI) sólo 5 (cinco) calificaron y resultaron aprobadas. La desestimación de las cuatro restantes se originó como consecuencia del incumplimiento de aspectos básicos de la normativa reguladora. Este hecho permite pensar que existe cierto desconocimiento de la norma, por parte de los postulantes y de quienes se proponen como directores de beca.

Desde el ámbito de la FCH también se ofrecen becas a los estudiantes. Según consta en las normas aprobadas por el Consejo Directivo, estas asumen un doble formato: a) “Becas de Iniciación a la Investigación”, con una duración cuatrimestral, que están orientadas a la inserción del becario en algún proyecto de investigación vigente; y b) “Becas de Avance y Finalización de carreras de grado”, de extensión anual, destinadas a la conclusión de estudios de grado. Dentro de estas últimas, aquellas que se otorgan a estudiantes de Licenciatura siempre están vinculadas con tareas de investigación.

El siguiente gráfico permite visualizar las becas otorgadas durante tres semestres: dos de 2014 y el primero de 2015. Es oportuno recordar que las Becas de Iniciación, al ser cuatrimestrales, son convocadas dos veces al año, mientras que para las de Avance



y Finalización se efectúa una sola convocatoria; para estas últimas, aquí solo incluimos información referida al ámbito de la investigación.

Gráfico N°7

Cantidad de Becas otorgadas por la FCH



Fuente: Secretaría Académica FCH-UNSL- Agosto 2015

Otra política que emplea la Facultad para colaborar con la formación de investigadores es el régimen de Pasantías. Según lo previsto en la normativa vigente, se concretan dos convocatorias anuales para que los alumnos y graduados interesados puedan acceder a las mismas.

Entre setiembre de 2013 (considerando la última convocatoria anual) y el año 2014 (integrando las dos convocatorias previstas) fueron aprobadas 57 (cincuenta y siete) Pasantías para alumnos y graduados, quienes se insertaron en distintos proyectos de investigación, con temáticas focalizadas y una carga horaria de 100 (cien) horas. Por otra parte, durante la primera convocatoria del año 2015, se presentaron 32 (treinta y dos) solicitudes de pasantías, 20 (veinte) de ellas requeridas por estudiantes (62,5%) y las 12 (doce) restantes por graduados (37,5%). Los datos de la segunda convocatoria no se incluyen aquí, puesto que su cierre tuvo lugar en fecha posterior a la elaboración de este relevamiento.

Gráfico N°8

Cantidad de Pasantías presentadas en la FCH
(1º convocatoria)



Fuente: Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH-UNSL

Tal como estipula la normativa correspondiente, la CAI de la Facultad fue responsable de evaluar las presentaciones. Como resultado de ese proceso, de las 32 (treinta y dos) presentaciones efectuadas, 19 (diecinueve) resultaron aprobadas y están actualmente en vigencia (59,37%), 7 (siete) resultaron observadas (21,87%) y las restantes 6 (seis) rechazadas (18,76%). A partir de este resultado, se advierten algunos hechos que invitan a reflexionar, en tanto coinciden en sus rasgos generales con lo que ha sucedido en convocatorias anteriores.

- Puesto que en varios casos no se cumple con aspectos clave de la convocatoria, es posible señalar cierto grado de desconocimiento de la norma que regula las presentaciones.
- Suele ocurrir que las observaciones realizadas por la CAI no son debidamente consideradas; no hay consultas al respecto, ni se redefinen los aspectos señalados en la presentación inicial. Ello interroga acerca de la importancia que se le otorga a esta tarea.
- En la misma línea, algunos directores y pasantes otorgan un escaso sentido formativo a las pasantía de investigación, restringiendo su valor a un trámite administrativo y burocrático.

Es preciso señalar que la Ordenanza en cuestión (Nº 14/11) requiere modificaciones en algunos de sus aspectos sustantivos, para acentuar el carácter formativo de las pasantías.

4. Balances y propuestas: sistematización de la “II Jornada de investigación”

Para continuar con los procesos de intercambio y debate sobre la temática, el 16 de septiembre de 2015 tuvo lugar la “II Jornada de Investigación en la Facultad de Ciencias Humanas” con la participación de aproximadamente 80 (ochenta) personas (directores de proyectos, docentes investigadores, becarios alumnos, pasantes alumnos y graduados).

El encuentro orientó la reflexión hacia las debilidades/fortalezas comunes en la práctica investigativa, así como a la promoción de políticas específicas desde la Facultad. En este marco, el encuentro estipuló dos actividades principales. a- Una mesa de discusión a cargo de miembros de la CAI y de las Secretarías de Ciencia y Técnica (de la actual y anterior gestión de la FCH) que informó sobre el estado de la investigación en la unidad académica y cuyos resultados integran varios de los puntos que preceden a este apartado. b- Una instancia colectiva (denominada “investigadores en acción”) encaminada a identificar las principales fortalezas y debilidades en las prácticas, mediante la discusión en grupos de trabajo. Un dato relevante es el nivel significativo de participantes que acudieron a las jornadas, dando cuenta del particular interés de la comunidad académica sobre esta función.

A continuación, se procura describir y dar sentido interpretativo a los resultados de la segunda actividad referida. Para ello, las producciones colectivas han sido reorganizadas en función de su proximidad temática, considerando categorías emergentes desde los ejes planteados para la discusión. Para sistematizar la información, partimos de considerar las diferentes menciones de los participantes (según fortalezas, debilidades y ejes transversales en las prácticas de investigación), para luego integrar los contenidos análogos y asignarles etiquetas provisorias, entendidas aquí como categorías sintéticas de sentido. A continuación, se presenta un gráfico que procura resumir los principales ejes identificados, referidos luego en detalle. Como puede observarse, existen ciertas continuidades respecto a la Jornada del año 2013, pero también sustanciales desplazamientos.



Sobre fortalezas y potencias

En principio, las fortalezas identificadas pueden ser organizadas según tres categorías generales: las modalidades de trabajo colectivo, el estado de la producción y formación, y los recursos disponibles y condiciones para la investigación.

La primera categoría fue preponderante en la cantidad de menciones. Remarca la potencia en las modalidades investigativas, dados ciertos procesos de articulación y desarrollo colectivo, así como la sistematicidad en los modos de trabajo y la existencia de experiencias, matrices y tradiciones del hacer que con el tiempo han cristalizado y perduran. Aquí, a modo de ejemplo, es posible recuperar algunas expresiones sintetizadas por los grupos de trabajo: “proyectos con matriz investigativa”, “presencia de tradición, a pesar de las ausencias”; “reuniones sostenidas y periódicas entre líneas y equipos de trabajo”; “transitamos genuinos procesos de agregación”, “micro experiencias de constitución donde se articulan de otra forma docencia, investigación y extensión”.

Como segundo eje -y en continuidad con lo anterior-, algunos participantes remarcaron la transversalidad y pluralidad disciplinar, la multiplicidad de escenarios atendidos por los proyectos y los espacios de participación brindados a los jóvenes.

Mientras tanto, en referencia al último punto (las condiciones de trabajo), algunos ponderaron el alto porcentaje de docentes con cargos exclusivos, que en consecuencia pueden destinar buena parte de su agenda a tareas de investigación. En forma complementaria, también fue reconocida la disponibilidad de espacio físico para reuniones y encuentros, así como la existencia de la Editorial Universitaria para realizar procesos de difusión. Un factor atenuante de esta referencia es cierta imposibilidad para acceder a la efectiva publicación, dada la escasez de recursos, la falta de fomento para el uso editorial y la ausencia de convenios genuinos con otras editoriales. Finalmente, un factor externo positivo, relativo a los recursos disponibles, está constituido por los financiamientos concursables para investigación.

De debilidades y problemas

En un balance provisorio de las debilidades y problemas identificados, es posible referir tanto a aspectos macro-contextuales, relativos a las políticas de investigación

vigentes, como a dimensiones institucionales, asociadas a la particular dinámica universitaria y sus lógicas de producción de saber. Los participantes evaluaron el impacto directo de estas condiciones en la vida universitaria, tanto como sus efectos en el contexto comunitario e institucional.

En términos relativos, es de notar la preponderancia de este tipo de menciones por sobre las fortalezas identificadas. Hasta cierto punto, esto podría estar dando cuenta de un estado de malestar en la comunidad académica, referente a las distancias percibidas entre las modalidades efectivas del ser/hacer/pensar y las exigencias de las políticas de investigación; pero del mismo modo, también refiere a las transformaciones vigentes en los procesos formativos, así como a la disposición colectiva a enfrentar desafíos.

En este camino, desagregando las referencias de los participantes, encontramos que un punto predominante tuvo que ver con el análisis crítico de las políticas de investigación. Los criterios establecidos son percibidos como obligatorios, estrictos y poco flexibles como para poder contemplar la diversidad de intereses en los procesos de formación. Del mismo modo, se aludió a las dificultades para articular los tres pilares de la práctica universitaria: investigación, docencia y extensión. Este marco contextual genera obstáculos en la formación, produciendo desfasajes entre “el investigador formal y el real”. Del mismo modo, impacta en las condiciones de los equipos. La amplitud y diversidad de grupos de trabajo, la sobrecarga laboral y el tiempo que insumen las tareas administrativas/burocráticas impiden la articulación genuina y sostenida en el tiempo. Asimismo, las dificultades en el trabajo asociativo (*en y entre* proyectos) impactan negativamente en los procesos de producción y en el vínculo posible con otras unidades académicas.

En relación con este eje, podemos recuperar algunas de las preguntas enunciadas: “¿para qué investigamos?”, “¿qué nivel de compromiso existe con la práctica investigativa?”, “¿cómo acompañar los procesos de formación?”. En opinión de algunos participantes, el “aislamiento” como lógica individual es lo que predomina en la

construcción de relaciones con el adentro y el afuera. Esto está directamente asociado a otra problemática: el tipo de identidad asociada al investigador, la perspectiva de su accionar y el horizonte de las prácticas posibles. La “repetición” de las publicaciones, con poca variación en el tiempo, constituye una práctica reiterada y significada como negativa por los docentes, aunque también es justificada por algunos como respuesta frente a las exigencias desbordantes del sistema. En un sentido similar, se cuestionan otros aspectos referentes a las condiciones de producción: la restricción al financiamiento de proyectos, los altos aranceles para publicar libros y asistir a congresos, así como los viáticos exiguos asociados.

Todas estas debilidades llevaron a los diferentes grupos a problematizar la divulgación científica y la transferencia de conocimiento. “¿Cuál es el vínculo con la comunidad en este proceso?”, “¿qué uso/utilidad tienen los resultados obtenidos?”, son algunas de las preguntas que interpelaron a los grupos de trabajo desde su lugar como docentes en la universidad pública. Esto plantea a su vez el problema de la difusión de resultados, tanto en la unidad académica como hacia la comunidad y otras instituciones significativas.

Ejes de problematización y retos fundamentales

En continuidad con el punto anterior, los grupos identificaron diferentes ejes problemáticos de naturaleza transversal. Los mismos constituyen aspectos que, de ser confrontadas, permitirían modificar las modalidades vigentes de la práctica investigativa.

Por un lado, los participantes refirieron a la necesaria articulación entre el hacer/pensar universitario y la comunidad. Algunas de las menciones destacadas en este sentido fueron las siguientes: “ofrecer a la sociedad una mirada sobre la realidad”, “pensar la investigación desde las necesidades reales de la sociedad”, “interpretar conocimientos partiendo de demandas”, “fijar líneas prioritarias que tengan en cuenta

el contexto inmediato”. En proximidad, plantearon también la importancia de repensar los marcos de reflexión/acción, tanto desde el marco de “la identidad del investigador de Ciencias Humanas”, como desde “la praxis de la propia carrera en la trama de la neoglobalización” y “la memoria de la propia Latinoamérica”.

Por otro lado, un núcleo menos definido agrupó una serie de requerimientos, relativos a la posibilidad de democratizar la investigación, fomentar la construcción de colectivos, vínculos, redes, y pugnar por el acceso a recursos de financiamiento. En este contexto, fue planteada la disputa por ciertos marcos que definen las políticas de investigación, mediante una orientación que logre “frenar la burocracia del sistema a la hora de abordar investigaciones sobre temáticas nuevas”, así como enfrentar las contradicciones y trabas instaladas por la “política de incentivo a la investigación”.

5. Acciones prospectivas: para una dinámica activa en la investigación

En lo que resta de estas páginas, es importante puntualizar una serie de acciones que desde la Secretaría de Ciencia y Técnica y otras unidades de gestión pertenecientes a la FCH, se están realizando con el propósito de optimizar y potenciar la investigación. Entre las más destacadas, corresponde señalar las siguientes:

- a. Aportes al Plan de Mejora de la Función Investigación. A partir del proceso de autoevaluación y del Informe de Evaluación Externa de la Función I+D+I de la UNSL realizado en 2013-2014, surgió la posibilidad de organizar un Plan de Mejora orientado a la optimización de la investigación. En este sentido, desde la FCH se realizó una propuesta de intervención focalizada, buscando intervenir en el plan institucional global en función de ciertos núcleos débiles detectados. En particular, se acentúan componentes referidos a: posgrados y vínculos interinstitucionales, equipamiento, seguridad e higiene.
- b. Modificación de la Ord. Nº 14/11–Formación de Investigadores. En el seno de la CAI se elaboró un anteproyecto de modificación referida a pasantías, presentada ante el Consejo Directivo en diciembre del año 2014, sugiriéndose ajustes semejantes para las pasantías académicas y de extensión.

- c. Cobertura de Seguro para miembros de equipos de investigación- Mejora de las condiciones de trabajo. Desde el año 2014 existe una cobertura del seguro de riesgo laboral para los colaboradores externos, graduados y docentes jubilados que desarrollan actividades de investigación.
- d. Trabajo colaborativo con otras instituciones desde la investigación. En el marco de la actual gestión de la Facultad y la UNSL, fueron celebrados diferentes Convenios y Actas Complementarias. Entre ellos es posible destacar, para el presente año 2015, 9 (nueve) casos que implican a: la Universidad de Cauca (Colombia), Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro (Brasil), Universidad de la República (Uruguay), Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” (Bogotá, Colombia), Regional Buenos Aires-Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Río Cuarto, y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de la Plata.

En esta línea está en vigencia la investigación “Consenso del Sur 2014- 2015”, referida a la evaluación de impacto de experiencias de inclusión educativa en la Argentina contemporánea. La misma es llevada adelante por la UNSL, a través de la FCH, con la participación de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Entre Ríos.

También es de destacar la activa participación en la “Investigación evaluativa de carreras de profesorado en el marco de ANFHE” (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación). La FCH, a través de su Secretaria de Ciencia y Técnica, es responsable en co-autoría de la elaboración del Proyecto “Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de Profesorado. Experiencia piloto de investigación evaluativa de Profesorados en Letras”, proponiéndose como una alternativa a la política evaluativa de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). El Proyecto fue aprobado por el Plenario de ANFHE y es ejecutado en seis unidades académicas pertenecientes a la Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

- e. En el marco de los desafíos ya puntualizados y con la intención de integrar diferentes propuestas, la CAI y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH se propone llevar adelante el *I Encuentro Regional de Investigación en Ciencias*

Humanas y Sociales “Políticas de Investigación y Formación de Investigadores en la Región. Acuerdos y Desafíos”. El aludido encuentro se desarrollará en la FCH de la UNSL los días 30 de junio y 1 de julio de 2016, esperando contar con la participación de docentes investigadores de diferentes unidades académicas locales y nacionales. Tendrá como objetivos principales: generar espacios de discusión sobre las experiencias de formación de investigadores en Ciencias Humanas y Sociales; habilitar el debate y la reflexión sobre el trabajo en redes, en el marco de los proyectos de investigación en curso; y promover acuerdos para gestar políticas institucionales de la región sobre la transferencia de conocimiento en estas áreas.

Palabras de cierre

A través del recorrido efectuado hasta aquí, se intentó puntualizar en algunos antecedentes y datos estructurales que informan sobre el estado actual de la investigación en la FCH de la UNSL. Los cambios revisados, las prácticas de investigación identificadas y la divulgación de las políticas vigentes, procuran ser un aporte inicial para la reflexión y la discusión. En este sentido, se afirma la importancia de interrogar y a la vez afrontar las problemáticas actuales en formación, tanto en un nivel individual como colectivo, así como las políticas institucionales, la perspectiva sobre la investigación y su horizonte posible, a efectos de lograr una mayor sinergia entre la formación de investigadores y el desarrollo de proyectos. En este debate, la comunidad académica debe ocupar un lugar central, como actor y verbo de su acción.

Notas

*Agradecemos especialmente a Gabriela Gasquez y Liliana Guzmán, quienes colaboraron en el registro y sistematización de la información contenida en la cuarta sección.

1.-En particular, brindados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNSL, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la FCH y la Secretaría de Posgrado de la FCH-UNSL. Del mismo modo, se recuperan aportes de diversas normas institucionales -Ordenanzas y Resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la UNSL y el Consejo Directivo de la FCH-.

2.- Los Proyectos de Investigación pueden ser de dos categorías: Proyecto Consolidado (PROICO), conformado por grupos reconocidos por su actividad científica en el ámbito de la Universidad, y Proyecto Promocionado (PROIPRO), integrado por grupos recientemente constituidos (Art. 2º Anexo I, Ord. CS Nº 28/99)

3.- Según la normativa vigente, Ord. CS Nº 28/99 y 39/08.

4.- Ver Ord. CS Nº28/99 y Ord. CS Nº49/ 00.

5.- Según prevé la Ord. de CS Nº 54/12

6.- Reguladas por la Ord. CD Nº 03/11.

7.- La Ord. CD Nº 14/11 regula el sistema de pasantías en la FCH; su Anexo I establece las pautas básicas que encuadran las actividades de investigación.

8.- Según lo previsto por Ord. CD Nº 14/11,

9.- Comité de Evaluación Externa (CEE) convocado por el Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la Subsecretaría de Evaluación Institucional, dependiente de la Secretaría de Articulación Científico Tecnológica del MinCyT (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva).

10.- La propuesta presentada atiende a diferentes desafíos, objetivos y líneas de acción. La intervención requerida (que sin duda debe ser articulada y debatida globalmente) está orientada a atender los siguientes aspectos clave. a) Seguridad e higiene: salidas de emergencia en el edificio del IV Bloque; acondicionamiento del ascensor; funcionamiento del sistema eléctrico; accesos a lugares de trabajo; funcionamiento adecuado del suministro de agua en baños del IV Bloque. b) Equipamiento: informático básico para los Proyectos de Investigación; dotación a los departamentos de kits básicos con recursos tecnológicos para uso colaborativo; instalación de equipos de teleconferencias en aula virtual; adquisición de software para procesamientos información cualitativa. c) Posgrados: creación de un Trayecto de Formación de Posgrado en Investigación; experiencias de intercambio con otras universidades latinoamericanas. d) Vínculos Interinstitucionales: desarrollo de un evento científico regional.

11.- Aprobada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (Res. Nº 208/13 SPU).

Bibliografía citada

Mancovsky, V.; Moreno Boyardo, G. 2015. *Formación para la investigación en el posgrado*. Colección Universidad. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Wainerman, C.; Di Virgilio, M. M. (Comp.) 2010. *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Normativas consultadas

- Ordenanza CS Nº 28/99- UNSL-
- Ordenanza CS Nº 49/00 –UNSL-
- Ordenanza CS Nº 39/08.-UNSL-
- Ordenanza CS Nº 54/12- UNSL-
- Resolución Nº 208/13 – SPU- ME-.
- Ordenanza CD Nº 03/11.FCH-UNSL
- Ordenanza CD Nº 14/11.FCH-UNSL



Teatro Foro: experiencia convivial y micropolítica. La figura del espect-actor en la poética de Augusto Boal ⁽¹⁾

Forum Theatre: convivial and micro-political experience. The spectator in the poetics of Augusto Boal

Cristian Reveco Chilla⁽²⁾ (cristian.rch@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

El ensayo propone caracterizar los ámbitos poéticos y conviviales que se ponen en juego al momento del desarrollo del Teatro Foro, como una rama del Teatro del Oprimido. Este rastreo se plantea en el contexto de una crítica ante la ilusión que supone pensar en el agotamiento de la lucha del oprimido en el contexto latinoamericano tras la experiencia de las dictaduras militares. Es a partir de conceptos propios de la filosofía del teatro como micropolítica y convivio, se analiza el rol que cumple el espect-actor en el teatro foro, como un actor más del acontecimiento teatral, en el marco de una forma de hacer teatro que actúa desde el margen de la memoria oficial y de los círculos teatrales hegemónicos actuales. El rol del espect-actor, entonces, se analiza como un componente de una poética de lucha que ha sobrevivido tanto a la represión de facto, como a los discursos que buscan su invisibilidad.

Palabras Clave: Convivio, Teatro Foro, Teatro del Oprimido, Espect-actor, Poscolonialidad.

Abstract

This work aims at characterizing the poetical and convivial environments which become active when developing the Forum Theatre, as a branch of the Theatre of the Oppressed. This characterization was contextualized within a criticism facing the illusion of thinking about the weakening of the oppressed struggle in the Latin-American context after the experience of military dictatorships. The role of the spectator in the Forum Theatre was analyzed on the basis of the theatre philosophy concepts, such as micro-politics and convivium, considering him as another actor in the theatrical event. This analysis was carried out taking into account the official memory and the current hegemonic theatre circles. The role of the spectator was analyzed as a component of a poetics of struggle which has survived military dictatorship repression and the discourses seeking its invisibility.

Keywords: Theatrical convivial experience, Forum Theatre, Theatre of the Oppressed, Spectator, Postcolonialism.



Introducción

En el tiempo propio de las hegemonías culturales y los grandes recorridos de circulación de las artes, los escasos discursos integrados en el despliegue del neoliberalismo, circulan como naturales. El recorrido del arte y especialmente del teatro actual, su desarrollo comercial y editorial se ha instalado como parte de una nueva época. No obstante, el desarrollo de los acontecimientos teatrales, nace y mueren no siempre de la mano de grandes corrientes de pensamientos o paradigmas, o no siempre con la linealidad y perfectibilidad que se le atribuyen a las cosas.

En esta oportunidad, se pretende problematizar la poética teatral en su tiempo y espacio. Puntualmente, se desea analizar el aspecto convivial del acontecimiento teatral, en el marco de las fracturas históricas propias de las últimas décadas del siglo XX en Latinoamérica. Un rastreo de los factores de represión, desaparición y censura de la dialéctica entre el teatro y el resto de la cultura que vive (y muere), permitirá dar un territorio y un lugar en el análisis a una lucha que pareciera desaparecer bajo el advenimiento de lo tardomoderno: La convivencia teatral bajo la identificación de los oprimidos como una poética que no acaba, que no ha sido superada; ejemplificándose en el caso del Teatro Foro y la figura del espect-actor. Es en definitiva, un análisis de una poética desde el aspecto de la concepción.

Crítica Poscolonial

Para Horacio González, cuando nos posicionamos desde los estudios poscoloniales latinoamericanos, no estamos “ante un pensamiento sin aspiraciones, sino de una teoría de la lectura que no descarta cierta hibridez activa, para descubrir en aquellos y otros grandes textos citados, un vacío representacional que se completa por su reverso por la fuerza de la ausencia, la del Otro negado, pero apenas recubierto por otros nombres y otras narraciones, pero identificable en lo que podría señalarse como sufrimiento del texto” (Bidaseca, et. al. 2014:6).

Específicamente, el desarrollo de lo poscolonial “evoca la tensión entre a superación del colonialismo y la persistencia de la colonialidad que regula tanto las identidades sexo/género, como las raciales y políticas” (Bidaseca, et. al. 2014:19). El foco de la poscolonialidad “se orienta a pensar el sujeto poscolonial, migrante,

diaspórico/o, o simplemente ‘el otro’ que irrumpe en la escena de las metrópolis” (Bidaseca, et. al. 2014:25). Finalmente, se define lo poscolonial como “el pináculo de lo interdisciplinario y del conocimiento transfronterizo desde los marcos epistemológicos de la sociología, filosofía, la historia, el arte, la literatura, el feminismo y los estudios de género” (Bidaseca, et al 2014:27).

En esta oportunidad, la duda se instala en las posibles trampas que trae la naturalización de las hegemonías culturales y nacionales. Se recurre a crítica poscolonial para rastrear en los hechos y las fuerzas de facto que neutralizan construcciones desde el margen y posicionan otras desde los hechos y el convencimiento.

Es así que se trae el ejemplo que Alejandro De Oto y Karina Bidaseca utilizan para rastrear lo anteriormente afirmado. El caso de la relectura de Fanon en el contexto argentino actual. “La dictadura envió a Fanon a la quema, al ocultamiento en la tierra de los jardines, al olvido. Y también diremos que los ochenta y noventa hicieron poco por su recuerdo, porque la retórica de sus textos se parecía demasiado a esa época de las ideologías” (De Oto, Bidaseca 2014:35). Continúan los autores:

“Ese retorno nos enseñó que la lectura de estos textos casi desaparece de la escena intelectual y política argentina porque los que lo leían y los hacían circular habían sido arrasados, hablando de textos, literalmente... así entonces, Fanon pasa a formar parte del archivo crítico latinoamericano y caribeño del que nunca se fue pero del que sí nos habíamos olvidado” (De Oto, Bidaseca 2014:36).

Lorena Verzero, rastreando las trayectorias del teatro militante argentino, afirma que “a lo largo de 1974 o hacia comienzos de 1975, forzados por la situación político-social, los grupos se disuelven” (Verzero 2014:186).

Es así que las corrientes hegemónicas, fundan su circulación en este tiempo sobre la base de un trabajo de desarme, específicamente a partir de las dictaduras: el teatro militante, el teatro del oprimido, el teatro de Boal sufren esta fractura histórica. No obstante, se pueden rastrear algunos itinerarios en el exilio, la reformulación y la clandestinidad. Es a partir de este rastreo surge un discurso “diluido por la voz hegemónica de la memoria oficial, de una riqueza impensada de acuerdo a los mitos establecidos por los sectores dominantes en el colectivo social” (Fos 2014:30).

Sobre la base del entendimiento del teatro como acontecimiento, de la mano de la Filosofía del Teatro y su correspondiente estudio poético, se analizará el convivio del

Teatro-Foro de Boal. Su sistematicidad, sus aspectos poéticos se rescatan como un ejercicio contrario a la memoria oficial, caracterizada por la ilusión, en esta oportunidad, de la superación.

Filosofía del teatro, micropolítica, el acontecimiento teatral y poética del convivio

Para desarrollar el objetivo señalado, se recurre a la Filosofía del Teatro ya que “busca desentrañar la relación del teatro con la totalidad del mundo en el concierto de los otros entes, recuperando los fueros de su identidad filosófica” (Dubatti; 2010). Se define el teatro, a partir de este campo como “un acontecimiento... que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos” (Dubatti 2010:56).

Se recurre a la definición pragmática del teatro, en su especificidad. Según esta definición, “el teatro es la fundación de una peculiar zona de experiencia y subjetividad en la que intervienen convivio-poíesis-expectación” (Dubatti 2010:60). A continuación, se define esta tríada definitoria del teatro como acontecimiento:

Llamamos convivio o acontecimiento convivial a la reunión, de cuerpo presente, sin intermediación tecnológica de artistas, técnicos y espectadores en una encrucijada territorial cronóptica (unidad de tiempo y espacio) cotidiana (una sala, la calle, un bar) (Dubatti 2010:61).

La experiencia del convivio “implica estar con el otro/los otros, pero también con uno mismo: dialéctica del yo-tú, del salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo. Importa el diálogo de las presencias, la conversación: el reconocimiento del otro y del uno mismo, afectar y dejarse afectar en el encuentro, generando una suspensión de la soledad y el aislamiento” (Dubatti 2007:2).

“Llamamos poíesis al nuevo ente que se produce y es el acontecimiento a partir de la acción corporal. El ente poético constituye aquella zona de teatralidad... que define al teatro como tal... en tanto marca un salto ontológico: configura tanto un acontecimiento como un ente otros respecto de la vida cotidiana” (Dubatti 2010:64).

Para analizar la poíesis en su contexto de desarrollo teatral, se recurre al concepto de “poética”. Se entiende este concepto como “el conjunto de componentes constitutivos del ente poético, en su doble articulación de producción y producto” (Dubatti 2014:2).

Una de las características de la poética, es que es provisoria, “en tanto se define por el discurso histórico que la caracteriza: la poética es el discurso que, históricamente

construimos sobre el conjunto de componentes constitutivos del ente poético” (Dubatti; 2014). La poésis, entonces “se modificará según variables sociales-culturales-contextuales de concepción de la realidad cotidiana” (Dubatti 2014:5).

Los elementos que componen el *espesor ontológico*, se denominan cuerpo poético. Esta categoría complejiza la definición del acontecimiento teatral, en relación a la experiencia convivial en la medida enuncia que el cuerpo poético “posee la capacidad de acontecer sin disolver las presencias originarias de las materias informadas. Puedo ver al mismo tiempo el cuerpo natural-social del actor; el cuerpo afectado por el actor; el cuerpo poético o la de-subjetivación del cuerpo natural-social en un cuerpo otro” (Dubatti 2014:6).

El acontecimiento de la expectación *implica conciencia... del salto ontológico respecto del espesor ontológico de la vida cotidiana* (Dubatti 2010:66).

Una de las características del acontecimiento de expectación, consiste en que “el espectador puede fugarse de su espacio y ser tomado por el régimen del convivio o por la poesis” (Dubatti 2010:66). En este sentido, el autor reconoce dos tipos de desplazamientos: *regresión convivial* y *abducción poética*. En el caso de la abducción, se identifican dos variantes: *a.- el espectador puede ser “tomado”, incorporado por el acontecimiento poético a partir de determinados mecanismos de participación y trabajo que lo suman al cuerpo poético. b.- puede voluntariamente “entrar” y “salir” del acontecimiento poético en espectáculos performáticos en los que la liminalidad entre convivio y poesis favorece el canal de pasaje* (Dubatti 2010:67).

Para contextualizar e historiar la constelación de conceptos desarrollada, se recurre a la dimensión histórica del teatro. En este sentido, se entiende que la capacidad del teatro de instalar subjetividades, se puede desarrollar en el contexto de la *macropolítica* o *micropolítica*, concentrándose la atención en la última.

A partir de la micropolítica, “el teatro puede constituirse en la zona de construcción de territorios de subjetividad alternativa, micropolítica, por fuera de la subjetividad y las representaciones macropolíticas” (Dubatti 2013:6)

Las posibilidades de la poésis, considerando la construcción de subjetividades propias del teatro, amplían las nociones del trabajo humano, la creación y la convivencia

en el acontecimiento teatral. Es así que se afirma entonces que “la poésis también está hecha de micropolítica humana: un grupo de hombres que trabajan y se relacionan y encuentran en esa actividad una forma de organizar la realidad, una morada habitable. Lo mismo puede decirse de la experiencia del espectador: se “contagia” de esas moradas, se alegra de su existencia, participa de ellas en forma vicaria, las habita también, o funda sus propios campos de habitabilidad” (Dubatti 2007:7).

Sobre la base de este enfoque, las relaciones entre los seres humanos en el acontecimiento teatral, se caracterizan por una convivencia política, donde se puede desdibujar la división del trabajo y buscar lazos políticos en convivencia micropolítica. Es así que “el espectador se siente hermano del artista en su capacidad igualitaria de compartir la subjetividad o crearla. Como espectadores vamos al teatro a habitar zonas de subjetividad alternativa, que ponemos en juego dentro y fuera del teatro. Campos de habitabilidad que organizan nuestra política cotidiana” (Dubatti; 2007).

Una de las preguntas que resultan clave para entender estas nuevas dimensiones de la convivencia teatral es la siguiente: *¿Qué hace un espectador con el acontecimiento teatral, luego del acontecimiento, en la vida cotidiana?* (Dubatti 2007:13).

Actividad artística y actividad cívica pueden correr por carriles específicos separados, pero eso no quita que sean puestos en relación por superposición o fusión, por disyunción u oposición (o alteridad, que no es lo mismo), por yuxtaposición, por multiplicación, por superación crítica (Dubatti 2007:15).

Para concluir, y en relación con el problema instalado inicialmente, Jorge Dubatti señala que “negar al artista como intelectual es no sólo desconocer la historia, es asumir la operación ideológica de la dictadura y también del neoliberalismo: vaciar el arte de sus políticas” (Dubatti 2007:17).

En este contexto, el mismo autor reconoce las poéticas políticas de Boal, en la medida que el artista como un hombre político genera discursos politizados. Vaciar el arte de la política, ignorar la voluntad de un rastreo que reconozca la sistematicidad y vigencia de, en este caso el teatro foro, es un ejercicio artificial, ideológico y político. Es en función de esta pretensión hegemónica que se desarrollarán los aspectos tratados hasta entonces, en el caso del Teatro Foro, como una rama del Teatro del Oprimido, de la mano del seguimiento de la trayectoria y propuestas de Boal.



Teatro Foro

La trayectoria del Teatro del Oprimido en el caso de Augusto Boal, y especialmente en el caso del Teatro Foro, como parte del tronco del Árbol del Oprimido (3), es un recorrido revolucionario, caracterizado por la persecución político-militar y su reformulación en el exilio. Desirreodos Reis Santos en *Novos horizontes: A trajetória exilar de Augusto Boal nos anos 1970*, retrata, contextualiza y problematiza los procesos creativos de Boal, sobre la base de la experiencia del exilio.

Los inicios de la experiencia del autor en cuestión se remontan a la experiencia del Teatro de Arena en la década de los años sesenta. Este periodo está caracterizado por la posición hegemónica del Partido Comunista Brasileiro (PCB). Las concepciones detrás de este período, “tinham dois claros pontos traçados. Em primeiro lugar, era enfatizada a arte não-alienada através da tópica nacional, em que artistas e intelectuais de esquerda contribuiriam para que o público refletisse sobre a realidade brasileira e, a partir desse conhecimento, pudesse transformá-la. O viés popular, por outro lado, estava diretamente ligado à democratização da cultura, em detrimento de uma arte elitizada” (Reis Santos 2012:3).

Los quiebres en la democracia y en los gobiernos de izquierda, producto de los golpes de Estado y posteriores dictaduras en el Cono Sur, acaban con los proyectos populares, sobre la base de la represión y desaparición de la base revolucionaria. El teatro de Boalno es la excepción y la experiencia del exilio, en función de la persecución, aísla la producción del autor, pero también le da nuevos territorios para plantear la sistematicidad y evolución del Teatro del Oprimido.

Es así que la dictadura en Brasil (1968), su estadía en Perú en el año 1973, su exilio de su refugio temporal que fue Argentina en 1976, no solo aíslan a Boal, sino que desarticulan una forma de entender el teatro y la sociedad, en el contexto de la revolución.

El trabajo intelectual y comunitario de Boal, primero disperso en América Latina y posteriormente refugiado en Europa; su producción intelectual y desarrollo editorial, con publicaciones hasta principios del siglo XXI, vuelve carne la problemática instalada

en esta oportunidad: Pareciera ser que la retórica revolucionaria cumplió su periodo y actualmente no es más que la ilusión revolucionaria.

La microcirculación y su constante reformulación, levantan problemas desde el margen. La explosión del sujeto oprimido en un sujeto diaspórico, pobre, inmigrante, mujer, homosexual, travesti, sordo, carcelario y carcelaria, trae aquellos problemas que siempre han estado, y que como ya enunciaba De Oto, nunca se fueron.

El teatro del oprimido, bajo las injusticias de la memoria oficial, esconde una riqueza y una vigencia, que refuerza fisuras en la cultura hegemónica, fisura que no se cerraron a pesar de la detención y desaparición de los años setenta y ochenta, a pesar de la banalización y la esperanza depositada en las soluciones que vendrían por la teoría del derroche, una vez instalado el neoliberalismo.

Es así que la micropolítica, las subjetividades, y la solidaridad del actor con el espectador en el convivio, son los marcos referenciales desde los cuales se desarrollará principalmente la definición, la caracterización de su poética y la figura singular del espect-actor, en el caso del Teatro Foro.

Para Augusto Boal, “el Teatro Foro era muy sencillo y claro: un Protagonista Oprimido, que sabe lo que quiere, frente a un enemigo brutal, un Opressor, que coarta sus deseos. El Foro era la búsqueda de alternativas” (Boal 2001:17).

Las posibilidades de dinamizar la actividad artística y cívica de los artistas, se consideran en el teatro foro en la medida que se considera que “el teatro es una forma de conocimiento y debe ser también un medio de transformar la sociedad. Puede ayudarnos a construir el futuro, en vez de esperar pasivamente a que llegue” (Boal 2001:24).

Boal, en *Aesthetics of the Oppressed*, complementa la perspectiva micropolítica señalando lo siguiente, que se cita en extensor:

The Aesthetics of the Oppressed aims at the liberation and fortification of metaphoric activity, of symbolic languages, of intelligence and sensitivity. It aims at the expansion of the perception that we have of the world. This is done through the Word, the Image, and the Sound, guided by a Humanist Ethic (Boal 2006:43).

Una de las confusiones y debates en torno a la yuxtaposición de los carriles de la vida y la política, es considerar el teatro como la revolución en sí, desconociendo la ontología propia del acontecimiento teatral. Si bien se desborda la concepción clásica

de la convivencia humana, Boal resignifica las relaciones entre los componentes poéticos del Teatro Foro, contemplándose, como siempre la dualidad, el cuerpo ontológico propio del teatro.

Es así que en *Teatro do Oprimido e outras poéticas*, aclara que “pode ser que teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas certamente um ensaio da revolução” (Boal 1991:139). Aclara además, en el contexto de la catarsis propia de la experiencia teatral, que “o teatro-debate e estas outras formas de teatro popular, em vez de tirar algo do espectador, pelo contrário, infundem no espectador o desejo de praticar na realidade o ato ensaiando no teatro. A prática destas formas teatrais cria uma espécie de insatisfação que necessita complementar-se através da ação real” (Boal 1991:164).

Cuando Boal piensa en la poética propia del teatro del oprimido, señala que siempre se debe tener presente su objetivo principal: “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenómeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática... o espectador não delega poderes ao personagem para que atenuem para que pensé em seu lugar: ao contrario, ele mesmo assume um papel protagónico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real” (Boal 1991:138).

El sujeto propio de la poética del teatro del oprimido y especialmente del teatro-foro, es el denominado espect-actor. Para entender el rol del espect-actor en el teatro foro, se recurre a la definición y caracterización del mismo autor:

Forum Theatre: perhaps the most democratic form of the Theatre of the Oppressed and certainly the best known and most practised throughout the world, uses or can use all the resources of all known theatrical forms. Those we call Spect-actors are invited to come on stage and reveal by means of theatre – rather than by just using words – the thoughts, desires and strategies that can suggest, to the group to which they belong, a palette of possible alternatives of their own invention. This theatre should be a rehearsal for action in real life, rather than an end in itself. (Boal 2006:6)

En *El Arcoiris del Deseo*, Boal indica que “el espectador que entra en escena sustituye al protagonista, se convierte inmediatamente en protagonista, adquiere la propiedad dicotómica: muestra su acción, su alternativa y, al mismo tiempo, observa los efectos y consecuencias de ésta. Juzga, reflexiona y piensa en tácticas y estrategias nuevas” (Boal 2002:43).

Uno de los conceptos que usa el autor para analizar las consecuencias conviviales del espect-actor es el de metaxis:

El espectador que entra en escena sustituye al protagonista, se convierte inmediatamente en protagonista, adquiere la propiedad dicotómica: muestra su acción, su alternativa y, al mismo tiempo, observa los efectos y consecuencias de ésta. Juzga, reflexiona y piensa en tácticas y estrategias nuevas.

Es importante que esos dos mundos sean autónomos. La creatividad artística del oprimido-protagonista no debe limitarse a la simple reproducción realista o a la ilustración simbólica de la opresión real: ha de poseer una dimensión estética. (Boal 2002:65).

El autor refuerza lo anterior enfatizando que, “es necesario que el oprimido olvide el mundo real que está en el origen de la imagen creada y trabaje únicamente con la imagen, que es la transustanciación artística de su realidad. Debe efectuar una extrapolación de la realidad social hacia lo que llamaremos ficción, y, después de trabajar con la imagen, después de hacer «teatro», debe operar una segunda extrapolación, ahora en sentido inverso, hacia su propia realidad social” (Boal 2002:66).

Mientras tanto, en Aesthetics... afirma que “when the spectator transforms herself into spect-actor, invades the stage and creates ideal images of what she wants to happen to her reality. The spectator transforms images of the society s/he sees and does not like, into images s/he sees and likes, images of a convivial society” (Boal 2006:118).

Conclusión

El seguimiento tanto de la trayectoria de Augusto Boal, como el análisis de los componentes conviviales que involucran al espect-actor dentro del teatro foro, y retomando las palabras de Jorge Dubatti citadas anteriormente en este texto, se convierte en un acto político contrario a la negación del artista como intelectual. Estas reflexiones se elaboran en oposición a los dispositivos ideológicos del neoliberalismo instalado a partir de las experiencias traumáticas de las dictaduras latinoamericanas. Se ha evitado, en definitiva, vaciar al arte de su política y principalmente de su espesor histórico.

A partir de este objetivo es que se ha intentado abarcar la pregunta que levanta Jorge Dubatti: *¿Qué hace un espectador con el acontecimiento teatral, luego del acontecimiento, en la vida cotidiana?* El espect-actor en el contexto del teatro foro ha

sido una línea por donde dar solo unas luces. Estas poéticas y estos participantes, en su liminalidad, ofrecen un espacio y una experiencia convivial que ayuda a ampliar las nociones acerca de la poética teatral.

Finalmente, esta inquietud por responder esta pregunta, desde una responsabilidad política clara, es posible gracias a la forma de entender la microplítica teatral, como un espacio de subjetividades históricas concretas.

Notas:

1.- Monografía desarrollada en el contexto del Curso de Posgrado titulado: “Poéticas Dramáticas y Escénicas del Teatro Argentino: Griselda Gámbaro, Eduardo Pavlosky, Mauricio Kartún, Ricardo Bartís, Daniel Veronese, Rafael Spregelburg” (agosto-septiembre 2014). Responsable: Dr. Jorge Dubatti.

2.- Licenciado en Historia con Mención en Ciencia Política – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Licenciado en Educación - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesor de Historia y Geografía - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente Auxiliar JTP – Profesorado Educación Especial – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis.

3.- Ver “The Tree of theatre of oppressed” en Aesthetics of the Oppressed. Página 3.

Bibliografía

- Bidaseca, De Oto, Obarrio y Sierra (COMPS.) 2014. Legados, Genealogías y Memorias Poscoloniales e América Latina: Escrituras Fronterizas desde el Sur. Argentina: Ediciones Godot.
- Boal, A. 2002. El Arcoiris del Deseo. España: Alba Editorial.
- Boal A. 2001. Juegos para Actores y No Actores. España: Alba Editorial.
- Boal, A. 1998. Juegos para actores y no-actores. España: Alba Editorial.
- Boal, A. 1991. Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas. Bradil: Editoria Civilização Brasileira.
- Boal, A. 2006. Aesthetics of the Oppressed. United States of América: Routledge Editorial.
- Dubatti, Jorge, Cuerpo social y cuerpo poético en la escena argentina.
http://hemisphericinstitute.org/journal/4.2/eng/en42_pg_dubatti.html (18-02-2015).
- Dubatti, Jorge, Cultura Teatral y Convivio.
<http://www.casa.cult.cu/publicaciones/revistaconjunto/136/dubatti.html> (18-02-2015).

- Dubatti, J. 2010. Filosofía del Teatro: fundamentos y corolarios. Revista Gestos N° 50: 53-81
- Dubatti, J. 2014. Segunda recapitulación y más coordenadas... En: J. Dubati. Filosofía del Teatro III. El Teatro de los muertos. Buenos Aires: Atuel.
- Reis Santos, D, Novos horizontes: A trajetória exilar de Augusto Boal nos anos 1970, <http://jornadasexilios.fahce.unlp.edu.ar> (18-02-2015).
- Sikora M. Rodríguez M. (EDS.). 2014. Poéticas del Disenso. Argentina: Queleer.



Formación de profesores en psicología: Valores sociales y contenidos transversales.

Teacher training in psychology: social values and transversal contents

Elba Noemí Gómez, Humberto Camilo Campana (enoemigomez@gmail.com)
(camilus_campana@hotmail.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas- Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto promocionar la inclusión de objetivos y contenidos transversales que atiendan al desarrollo de valores sociales en las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En este caso se ha trabajado desde la asignatura Didáctica y currículum, como espacio en el trayecto de formación docente del Profesorado en Psicología, Plan Ord. Nº 002/07. Para ello, luego de tomar posición respecto al tema, se han trabajado aportes teóricos y se recolectó información con respecto a las inquietudes en torno a la transversalidad del grupo de estudiantes de la mencionada asignatura durante el cursado de 2015. Los datos obtenidos provienen de observaciones y registro de clase y de la administración de un cuestionario ad-hoc elaborado a tales efectos.

Así, se encontró que la transversalidad se promueve como una opción pedagógico-didáctica relevante en la orientación de las modalidades de interacción social de instancias internas y externas de la universidad en la dimensión de la práctica docente, los sistemas de gestión y la cultura universitaria. A su vez remite a una revisión y reflexión de los contenidos actuales de la currícula y los programas de asignaturas del actual profesorado en psicología.

Palabras claves: Formación docente, valores, contenidos transversales

Abstract

This work aims at promoting the inclusion of transversal objectives and contents that address the development of social values in the different programs of the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. The work was carried out from the subject *Didáctica y Currículum*, belonging to the Teacher Training Program in Psychology (Plan. No. 002/07). Some theoretical contributions were considered, and information was collected in relation to the concerns of the students during 2015. The completed data were obtained using observations and class registration, and also by the administration of an ad-hoc questionnaire.

Thus, it was found that gender transversality is promoted as a pedagogical-didactic option, relevant in guiding social interaction patterns between internal and external levels of the university in the dimension of teaching practice, management systems and university culture. In turn, it refers to a review and reflection on the current contents of the currícula and syllabuses of the Teacher Training Program in Psychology.

Keywords: teacher training, values, transversal contents.

1.- Introducción

Este trabajo se realiza en el marco de la asignatura Didáctica y Currículum, del Profesorado en Psicología, Plan 002/07. Se presenta como propuesta la inclusión de objetivos y contenidos transversales que apunten al desarrollo de valores sociales a partir del abordaje de problemáticas significativas para los estudiantes en el contexto de la práctica docente de la enseñanza de la psicología en escuelas secundarias y en el nivel terciario.

En primer lugar consideramos que la formación docente es un constructo que difiere de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje son parte constituyente de la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Tampoco existe una formación profesional y actuar auténtico sino se asimila mediante la actividad personal y junto a otros el bagaje cultural transmitido por la sociedad, se lo debate y critica por referencia a normas absolutas a las que la sociedad y las personas están universalmente condicionadas y sobre las cual se hace necesario reflexionar en los actuales contextos.

El hablar de formación profesional presupone conocimiento de contexto, conocimientos disciplinares, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, un posicionamiento epistemológico y la adhesión a principios y valores.

Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe; se construye ya que no se puede formar al estudiante con la sola decisión del profesor sino con aquello que el estudiante merece recibir.

En esta dirección es que pensamos en la inclusión de objetivos y contenidos transversales pueden potenciar aspectos valorativos en la formación docente desde el campo del currículum y la didáctica que tiendan al desarrollo de valores sociales.

En este se cuenta con la enunciación de las representaciones mentales respecto al tema de un grupo de estudiantes del curso de Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología, año 2015



2- MARCO TEÓRICO

2.1- La formación del profesorado

Desde hace 30 o 40 años se ha impuesto progresivamente otra concepción de la formación de docentes que no se denominaría disciplinaria-pedagógica, sino profesional-personal. Hoy podemos concebir el oficio de docente como una profesión, pero la idea de una profesión docente no es todavía compartida por todos. Esta idea de que el ejercicio docente es una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos, es para Gilles Ferry (1995) una visión de porvenir, sobre lo que habría que reflexionar.

Siguiendo a Gilles Ferry (1997) formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.

La formación de los estudiantes del profesorado en psicología se entiende como un proceso a través del cual éstos se apropian de creencias teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, con las cuales construye su saber personal que a su vez socializa permanentemente. En este proceso pueden distinguirse diferentes dimensiones: la historia de vida escolar, la formación inicial, los procesos de profesionalización profesional y el desarrollo profesional.

Por otro lado, referirse a un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado profesionalmente en la universidad. Encontramos aquí dos perspectivas, una la del escultor que crea otro a su imagen, lo modela, le da su forma y otra el pensar que los estudiantes se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos.

Encontramos aquí una doble vertiente, ya que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, con la guía y orientación del docente o los pares; aunque el estudiante es artífice de su propio aprendizaje, el logro comúnmente ocurre con la intervención del docente que orienta y coloca andamios (scaffolding). El concepto de andamiaje hace referencia a una forma de descubrimiento guiado a través del cual el docente va llevando de modo espontáneo y natural el proceso de construcción del conocimiento prestándole apoyo hasta que se haga evidente que el estudiante ha alcanzado la independencia en las tareas y puede autorregularse (Bruner, 1990).

Según Bruner, el conocimiento es susceptible de ser depurado, perfeccionado, profundizado, ampliado y por ello propicia potenciar la actividad grupal, el compañerismo y la cooperación (no la competencia). Esto se inscribe en la perspectiva vigotskiana del desarrollo y el aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo por lo cual aquel estudiante que comprenda menos debería recibir un mayor nivel de ayuda, pero esta ayuda debería ser transitoria (Vygotsky, 1998).

En este proceso de formación no nos cabe duda acerca de la importancia de los valores en la enseñanza y de que estos ameritan un espacio en la currícula educativa. Éstos se pueden mostrar, enseñar, practicar, como decía Sócrates respecto a la virtud. Sin embargo, en los actuales contextos educativos abundan los contravalores (violencia, desidia, falta de respeto, intolerancia...) u observamos anomia, indiferencia hacia los valores.

Los objetivos y contenidos transversales son una de las tantas fuentes impulsoras e inspiradoras de la reflexión y el debate interno de la institución educativa, otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica a los programas educativos. Así, los objetivos fundamentales transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas a las unidades educativas, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura universitaria. Por ello es que consideramos la transversalidad una posibilidad propicia para la promoción de valores sociales.

2.2- Los valores sociales en la enseñanza universitaria

En los actuales contextos de la enseñanza universitaria es fundamental mantener una actitud de apertura social, abarcadora de abordajes que atiendan al gran avance, velocidad y accesibilidad de la tecnología no como instrumento meramente técnico sino como medio para llegar y comprender la caída de valores tradicionales, la indiferencia por el otro, las diferencias existentes, las minorías, la diversidad y cada situación en particular en que se actúe profesionalmente.

Si nos remitimos a la Real Academia Española (2009), el concepto deriva del latín valor, *oris*, que otorga diferentes acepciones al término valor, se refiere a él como: grado de utilidad, de estima, de alcance, cualidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite; cualidad osada del ánimo, subsistencia y firmeza de algún acto. Apunta a las cualidades positivas que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores.

Es decir que el valor refiere al grado de utilidad, cualidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite, en virtud de la cual es apetecible poseerlas; implica el alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase. En todos los casos implica un bien en la relación sujeto-objeto.

Partiendo del hecho que la enseñanza es una práctica social, que se justifica por la existencia de conocimientos a ser distribuidos igualmente el desarrollo de valores sociales en la universidad debe convertirse en una práctica efectiva, con construcciones metodológicas propias para que el aprendizaje de actitudes y la búsqueda de acciones comprometidas y con conciencia social adquieran la misma envergadura que los contenidos curriculares propios de la disciplina objeto de la formación profesional.

Si consideramos que la cultura y su mediatización a través del currículum es natural que los avances no solo de las ciencias, sino de la sociedad en su conjunto y la tecnología se reflejen también en la enseñanza. No podemos esperar que los campos de pensamiento que se iniciaron con la ciencia clásica -cuya vigencia actual está fuera de toda duda- proporcionen conocimientos sobre todo aquello que las mujeres y los hombres del presente necesitan saber, porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, en condiciones de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus

derechos. Estos son temas que no están contemplados dentro de la problemática de la ciencia clásica (Busquets, M.; Cainzos, M.; Fernández T. & otros; 1993).

Por su parte, el filósofo argentino Risieri Frondizi (1910-1958) analizó la necesidad de contar con acuerdos sociales sobre las cuestiones axiológicas, es decir, referidas a los valores presentes en las conductas de las personas. Los valores no existen por sí mismos, sino que necesitan de un depositario que los posee. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios; siempre habrá una conexión entre la valoración ética y el comportamiento real de los hombres, debido a las costumbres, a la religión, a la organización jurídica, económica y social de la comunidad en que viven ya que los valores tienen existencia y sentido dentro de una situación concreta y determinada” (Frondizi, 1958).

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección como decir la verdad en vez de mentir, ser sincero en vez de falso. La práctica del valor desarrolla las posibilidades sociales de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad.

Los valores deberían erigirse como la fuente, el modelo y el fin que debiera sustentar todo proyecto educativo. En su esencia remite a aquello que hace que el hombre sea. Al decir de Rugarcía “uno es en función de sus valores, es decir, de aquello a lo que se decide dedicar la vida y de la forma como se quiere vivir. Es así como un valor mantiene a las cosas juntas y, a la persona, íntegra y comprometida.” (Rugarcía, 1994:159)

El valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.

El término de conciencia social hace referencia a la capacidad de determinados individuos, grupos u organizaciones sociales de percibir aquellas realidades circundantes que requieren atención, de reflexionar sobre ellas y en algunos casos, de actuar para la transformación de las mismas. La idea de conciencia social está hoy altamente



extendido por el importante aumento de grupos poblacionales en inferioridad de condiciones (inferioridad que se representa a nivel económico, ideológico, étnico y sexual) y por la necesidad cada vez más acuciante de actuar de modo positivo en la modificación de esas realidades sociales alternativas a la de uno mismo

La conciencia social supone que las personas entienden las necesidades del prójimo y pretenden cooperar a través de distintos mecanismos sociales. La acción social para ayudar puede desarrollarse mediante la conducta pro social, el aprendizaje servicio, la práctica socio-comunitaria, las actividades de voluntariado y otros tipos de asistencia humana.

Este concepto se encuentra muy ligado a las ideas de solidaridad y compromiso; la conciencia social es la puerta de entrada en el camino del replanteo de estructuras de discriminación voluntaria e involuntaria sobre personas o grupos sociales en la sociedad en que vivimos y remite al conocimiento de la problemática intrínseca de esa sociedad.

Desde esta concepción, el hecho educativo es una práctica social situada y presenta un trasfondo ético, porque el conocimiento social de la realidad promueve la conciencia la conciencia social y la socialización prescripta en los fines educativos implica la formación de un ciudadano que sea capaz de responder a las demandas personales y culturales que el medio le plantea mediante la coherencia entre el juicio y la acción, atendiendo a criterios solidarios, justos, igualitarios y libertarios que la sociedad demanda para superar problemáticas históricas a la luz de los actuales contextos para apuntar a la construcción de una mejor comunidad humana .

Ante esta situación, la teoría y la experiencia por si sola ya no representa el único valor, es necesario también actuar acorde con el otro que nos demanda; ello requiere conocer al otro y conocerse a sí mismo, tal como Sócrates lo predijo, transmitir conocimientos que puedan ser comprendidos contextualmente y saber gestionar nuevas formas de comunicación.

Desde otro lugar, ya en el texto Política o La Política, Aristóteles señalaba que el hombre es un animal social, y en el libro VIII de dicha obra, se dedica a abordar la problemática de la educación de los jóvenes. Al final de la obra Ética Nicomáquea Aristóteles expresa que la investigación sobre la ética se deduce necesariamente en la



política, y por ello las dos obras con frecuencia son consideradas como partes de un tratado más amplio, que trata sobre la “filosofía de los asuntos humanos”. El título refiere literalmente las cosas referentes a la polis, la ciudad, la comunidad política.

Por otra parte, dentro de la psicología cognitiva Tomasello (2010) apunta que una de las particularidades de toda cultura humana está dada por el hecho de ser acumulativa: esto es, que las invenciones y comportamientos humanos adquieren mayor complejidad con el tiempo, de suerte que los nuevos individuos no sólo heredan una serie de genes que representan adaptaciones del pasado, sino también artefactos y comportamientos que representan la sabiduría colectiva de sus antepasados.

Asimismo Tomasello sostiene que uno de los procesos cooperativos elementales que posibilita esta cultura acumulativa está dado por la enseñanza: pues los seres humanos son los únicos organismos que manifiestan la tendencia a enseñarse mutuamente distintas cosas, no limitándose estos comportamientos a la esfera de los parientes. En este sentido, ya en su célebre texto sobre la construcción social de la realidad Berger y Luckman (2003) establecían una distinción entre la socialización primaria y la socialización secundaria, como aquellos procesos que permiten al neófito el convertirse en un individuo de una sociedad determinada, siendo el primero el que le permite la socialización, y el segundo el que sobre esta base anterior posibilita la inclusión en nuevos sectores de la sociedad.

A su vez, en su conceptualización clásica sobre el currículum, Lundgren (1992) argumenta que los códigos curriculares surgen a partir del momento en que las sociedades se complejizan, con lo cual los procesos de producción y reproducción social no coinciden, volviéndose necesaria la mediatización de instituciones y constructos pedagógicos para la socialización del individuo.

Además, dentro de la teoría didáctica contemporánea, Camilloni (2007) argumenta que la didáctica es una teoría que pertenece al ámbito de las ciencias sociales y que se caracteriza por ser a la vez descriptiva, explicativa y prescriptiva, con lo cual se da un componente valórico que necesariamente atraviesa a la enseñanza.

Por otra parte, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1997) postulan que las instituciones educativas implican instituciones prohijadas por el proyecto de la Modernidad, proyecto

actualmente devenido en crisis, a partir de las transformaciones sociales materiales e ideológicas acaecidas a partir del período de posguerra (Rojas y Sternbach, 1994; Filmus, 1996).

En este sentido, dentro de este contexto que diversos autores (Ruz y Bazán, 1998; Ademar-Ferreyra, (2013); Velázquez y Jairo (2009); Paredes y Ávila, 2008; Redón, 2005, Magendzo, 1998) plantean a la transversalidad como una intencionalidad pedagógica que permite recuperar a la institución escolar como centro para la fabricación de nuevos consensos, tanto en lo referente a aspectos epistemológicos, como así también a aspectos procedimentales y axiológicos, frente a la diversidad y transformaciones que se observan en la cultura actual, y siendo sensible a coyunturas contextuales de la institución y sus miembros.

2.3- Los objetivos y contenidos transversales como alternativa para el desarrollo de valores sociales.

Hoy no se duda de la importancia de los valores en la enseñanza y de que estos ameritan un espacio en la currícula educativa.

Desde la visualización de Magendzo (1996) la educación atravesaba una suerte de crisis múltiple en las instituciones que aún persiste debido a una crisis que no se supera, que cambia en su cualidad, pero que persiste. Al respecto encontramos:

- Crisis de identidad: porque hay una pérdida de la pertenencia, al no haber un proyecto unificador de las voluntades.
- Crisis de fe: porque hay una incapacidad de creer en utopías trascendentes y en el futuro.
- Crisis de valores: porque hay una relativización de los valores, centrada en el consumismo (noción de moral a la carta).
- Crisis epistemológica: porque se tiende a imponer una racionalidad de tipo instrumental, y porque el conocimiento no se distribuye equitativamente en el tejido social.

Ante esta situación una alternativa pedagógica posible es el uso de objetivos y consecuentemente contenidos transversales. Para Magendzo (1998) la transversalidad

implica un intento de modernización y democratización de la educación en el contexto de crisis situacional por el que atraviesa la cultura occidental. Según el autor para comprender qué es la transversalidad hay que llegar el trasfondo que subyace al currículo, es decir, a las teorías educativas, pedagógicas, filosóficas, epistemológicas y políticas que lo sustentan. Dichas teorías definen qué contenidos se enseñarán, qué fines (valores) se persiguen, cuáles son las intencionalidades educativas, con qué construcción metodológica se trabajará, cómo se evaluará, qué perfiles del docente y del alumno se requieren, etc. Todas estas categorías pedagógico- didácticas se explicitan en los textos curriculares de la universidad, se operacionalizan en los planes y programas de estudio y se desarrollan en la clase que acontece en un aula.

Una distinción importante que se ha hecho respecto a los objetivos transversales es que éstos pueden ser operacionalizados tanto a través del currículum implícito de la enseñanza y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio. En este sentido, es muy fácil invalidar, consciente o inconscientemente, desde la cultura universitaria algunos objetivos que se intencionan desde el currículum manifiesto. Si se piensa, por ejemplo, en un clima áulico autoritario esto expresa contradicción con objetivos transversales como el desarrollo de la autonomía, el trabajo cooperativo en grupos y la convivencia democrática (Magendzo, 1998).

En particular, a través de la práctica docente se puede promover la prosocialidad; así como el fortalecimiento de la identidad y capacidad propositiva y crítica de alumnas y alumnos, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal a través de la transversalidad (Magendzo, Donoso, Rodas, 1997).

Las formas en que se enuncian los objetivos transversales responden a formas distintas de conceptualizar el currículum (Schiro, 1978). Por ejemplo, en una concepción académica del currículum no se prefieren los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Transmitir la cultura es indispensable para preservar la civilización. La adquisición de conocimientos tiene como

propósito desarrollar al hombre/mujer culto, para de esta forma asegurar la formación de un sujeto pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad. Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción, estiman que el contenido curricular se encuentra, de preferencia, en el saber acumulado por la academia. A través del currículum se selecciona este saber y lo expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. El estudiante crece como persona individual y social en la medida que se apropie y le proporcione significado al contenido disciplinario. En esta concepción, si existe la transversalidad se vincula directa y estrechamente con los contenidos disciplinarios. Un contenido adquiere la calidad de transversal cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas.

De la misma manera, son contenidos transversales: la salud, la seguridad, el consumo, el medio ambiente, la democracia en acción, la ciudadanía, los grupos sociales familia, etc. Éstos y otros contenidos transversales enriquecen su significado a través de miradas multidisciplinares que se hacen desde los contenidos de las distintas disciplinas que conforman el currículum.

Un contenido es transversal, también, cuando es generador de una red de conceptos subyacentes que transfieren a otros contenidos. Así, por ejemplo son contenidos generadores. En el ámbito actitudinal existen una serie de contenidos valóricos que son, por definición, contenidos transversales y que requieren, para una mayor comprensión, que tengan presencia en diversos contenidos disciplinarios, con el fin de que contribuyan a la formación del estudiante para enfrentar la vida ciudadana, familiar, laboral, ética, etc. Los contenidos valóricos como la libertad, la verdad, la justicia, la belleza, el bien común y el espíritu de servicio, el respeto por el otro, la generosidad, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, el amor y la amistad, son transversales ya que su comprensión y aplicabilidad requieren perspectivas y miradas múltiples.

Desde la concepción tecnológica que ha predominado en las instituciones educativas, los contenidos transversales se vinculan, preferentemente, con el desarrollo de competencias y habilidades transversales que preparan al estudiante para actuar

profesionalmente en diferentes sectores sociales y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: laborales, profesionales etc. En esta concepción curricular al ser humano se lo define como un “un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor” (Magendzo, 2007). El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa; educado es aquel que actúa adecuadamente en la sociedad democrática.

Desde la óptica clásica se puede hablar de transversalidad, pero esta estará estrechamente relacionada con los contenidos disciplinarios. Estos adquieren el carácter de transversales cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas, se trabaja de modo interdisciplinario o se tratan temas de interés de los estudiantes en forma aislada.

Es más común observar un proceso de “afinamiento paulatino” (shapping) de las conductas, un estilo ingenieril, tecnológico en la formación profesional, ligado a fines, medios y valores demandados por la sociedad que guiados por los propios intereses y el desarrollo de las potencialidades con que cuenta el estudiantado, lo que puede favorecerse a través del uso de contenidos transversales.

Los contenidos transversales se vinculan con competencias o habilidades, intelectuales, actitudinales y procedimentales, se trata que éstas infundan los contenidos disciplinarios, de suerte que se integren plenamente a éstos. Así, las habilidades intelectuales transversales hacen referencia, por ejemplo, a: la capacidad de abstraer; de experimentar y aprender a aprender; de resolver problemas, de manejar incertidumbres, de investigar; de clasificar; de secuenciar; de manejar la informática, de pensar críticamente. Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículum.

Difícilmente encontraríamos una clase o una actividad especial llamada “pensamiento crítico” o de “resolución de problemáticas sociales desde los aportes teóricos”.

En cambio, desde una concepción reconstruccionista del currículum, la transversalidad hace referencia a problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se

producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva, desde un determinado campo disciplinar.

También pueden incluir un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que se interconjuguen con el contenido disciplinar.

Otra perspectiva es crear un espacio para contenidos transversales relativos a valores y actitudes, a partir de la comprensión y el análisis de la realidad. En esta instancia debería ejercitarse el juicio crítico antes las problemáticas y los conflictos sociales, siendo capaces de afrontarlos adoptando comportamientos y actitudes en valores sociales libremente asumidos.

Estos temas hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito educativo nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales.

Así pues, los contenidos transversales del currículum implican el resultado de múltiples y profundas conversaciones y disputas en torno a sistemas valóricos y enfoques curriculares (Magendzo, 1998).

En síntesis, según Magendzo, los objetivos transversales tienen que atravesar tanto el currículum manifiesto como el oculto: esto es, deben verse reflejados tanto en los objetivos explícitos y consignados en el currículum, como también en las actitudes, valores y clima institucional. De este modo distingue distintos paradigmas curriculares:

1. El paradigma académico:

- Vincula a la transversalidad con los contenidos disciplinarios, de suerte que un contenido se vuelve transversal cuando su enseñanza implica una responsabilidad compartida por varias disciplinas. (v. gr: la lengua materna, la cual atraviesa a toda la realización del c.).
- También un contenido es transversal cuando genera una red de conceptos subyacentes, que se transfieren a otros contenidos (v. gr: las nociones de vida, espacio, ley, etc.).
- En lo que respecta a lo valórico, un contenido es transversal cuando está presente en varios contenidos. (v. gr: el valor de libertad no sólo puede

tratarse abstractamente en la filosofía, sino también en las ciencias, el arte, la historia, etc.).

2. El paradigma tecnocrático:

Vincula a la transversalidad con el desarrollo de competencias y habilidades que preparen al alumno para la eficiencia social y para enfrentar las exigencias de la vida en sus distintas dimensiones: familiar, laboral, profesional, social, etc.

Dentro de este paradigma los objetivos transversales se dividen en tres tipos:

- Las habilidades intelectuales: se adquieren a través de los contenidos de las asignaturas, e implican la capacidad de abstraer, de experimentar, de resolver problemas, etc.
- Habilidades actitudinales: implican el valorar las reglas, asumir responsabilidades, empatizar con el sufrimiento ajeno, etc.; y se adquieren de manera similar a las habilidades intelectuales.
- Habilidades procedimentales: implican las acciones, como adquirir auto-control, tomar decisiones, dirigir, adquirir autonomía, etc.

3. Paradigma reconstruccionista:

Vincula a la transversalidad con los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la actualidad, y que requieren respuestas individuales y colectivas.

Por otra parte, Magendzo (1988)⁽¹⁾ señala que en su experiencia en Chile los objetivos transversales se han agrupado en cuatro dominios diferentes pero complementarios vinculados con:

1. el crecimiento y la autoafirmación personal.
2. el desarrollo de pensamiento creativo y crítico.
3. la formación ético-ciudadana.
4. la persona y su entorno.

Para Magendzo (1988), las formas de promover contenidos transversales en la formación pueden ser diversas:

- las distintas disciplinas se hacen responsable de alguno de los temas, en especial de aquellos que son más pertinentes o afines a la asignatura.
- otra modalidad es destinar tiempos curriculares especiales: jornadas o debates, foros etc., con el objeto de abordar alguno de los temas de interés, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema.
- el desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum, los temas transversales
- la inclusión de cursos electivos u optativos en los planes curriculares de las carreras de grado

Estos contenidos transversales, en su diversidad pueden tender a la formación de distintas propuestas educativas:

- 1- Formación para la ciudadanía política: se centra en la educación cívica tradicional, centrada en los conceptos de democracia participativa, igualdad de derechos políticos (v.gr: derecho al voto), y defensa de las libertades civiles.
- 2- Formación para la ciudadanía social: postula que el desarrollo y la justicia social son indispensables para que funciones la sociedad democrática, con lo cual se centra en los derechos económicos, sociales, culturales, y medioambientales.
- 3- Formación para la ciudadanía activa: se centra en la capacitación para que los estudiantes puedan participar en la vida pública, más allá de la elección de representantes o la denuncia por la violación de derechos. Es importante la noción de capital social que implica la capacidad de trazar redes, normas que faciliten la cooperación y coordinación de las actividades, en busca del beneficio mutuo.

Respecto de la formación ciudadana Magendzo (1988) distingue dos paradigmas:

a)-El paradigma liberal: parte desde un individualismo pre-social, a partir del cual la ciudadanía se entiende como la posesión de derechos por parte de los ciudadanos, proceso al cual se comprende como una victoria de los ciudadanos por sobre la tiranía estatal. En este sentido, este paradigma plantea que los intereses del individuo o sus libertades tienen que estar garantizados por el orden legal, y que no pueden estar subordinados a los intereses del Estado. Es por esto que el Estado debe mantenerse neutro. Entre los principios fundamentales de este paradigma se encuentran: la igualdad formal entre los individuos, universalismo, neutralidad de las instituciones, tolerancia ante la diversidad.

A partir de ello en la formación ciudadana se torna central el conocimiento de las libertades y derechos individuales, poniendo un especial énfasis en la capacidad de cada individuo de desarrollar sus puntos de vista autónomos.

En lo que respecta a los derechos humanos, se privilegian aquellos referidos a las libertades políticas y civiles, como la libertad de decisión, de libre expresión y reunión, de propiedad y privacidad, etc.

b)-El paradigma comunitario: parte desde la idea de que los vínculos sociales determinan a las personas, y que para comprender a la conducta humana debemos referirla a sus contextos culturales, sociales e históricos. En este sentido, entiende que el Estado no puede permanecer neutro puesto que debe formar a sus ciudadanos en ideas, valores y virtudes cívicas que permitan la realización del bien común. Ahora bien, este bien común no es entendido como algo que se impone desde fuera, sino como el resultado de un constructo intersubjetivo que se realiza desde un determinado sustrato socio-cultural-histórico.

A partir de esto, la formación ciudadana está orientada hacia la construcción de un *éthos* público que sustente instituciones democráticas. En lo que respecta a los derechos humanos, se privilegian aquellos que apuntan asegurar la igualdad de los individuos, los derechos de los colectivos, de la solidaridad y del reconocimiento del otro.



Paralelo entre los paradigmas: Magendzo (1988) establece paralelo entre los paradigmas para contrastar cómo son significados los distintos conceptos:

Categoría	Paradigma Liberal	Paradigma Comunitario
Sociedad:	Implica una suma de individuos, que pueden cooperar entre sí, pero sin mayores vínculos trascendentes.	Implica más que la suma de los individuos que la componen, dando lugar a planos supraindividuales.
Política:	Implica la administración de lo social, siendo sus elementos centrales las normas y el control para neutralizar los posibles conflictos.	Implica una actividad de diálogo, entre individuos y grupos diversos, quienes deben interactuar en el espacio público. Así la confrontación es vista como algo bueno, aunque no así el conflicto violento.
Instituciones Políticas:	Postula que la identidad de los individuos es autónoma, y que por tanto las instituciones deben ser neutrales, y únicamente actuar a través de las normas.	Postula que la identidad se construye en el espacio público, y que por tanto la política implica una parte activa de esta construcción, con lo cual las instituciones no pueden ser neutrales.
Democracia:	Implica el régimen que permite la autonomía del individuo, y que garantiza sus derechos para el ejercicio de su propio proyecto de vida.	Implica el régimen que expresa políticamente a la comunidad, cuyo marco es el único ámbito posible para el desarrollo de los proyectos individuales.
Libertad:	Implica la autonomía y autosuficiencia.	Implica el autogobierno, mediatizado por interdependencia social.
Participación:	Implica la reducción de la intervención del Estado, para permitir que se manifieste la Sociedad Civil.	Implica un proceso necesario, porque la democracia se considera participativa, es el medio para lograr la cohesión social.
Integración/Exclusión:	Implica la detentación y exigencia de derechos.	Implica la pertenencia a grupos y la participación activa en la vida pública.

Luego Magendzo (1988), siguiendo a Habermas, postula que se debe acceder a una definición de ciudadano que supere esta dicotomía, puesto que la autonomía privada y la colectiva son co-origenarias y tienen la misma fuente normativa. Sería posible, entonces pensar en una propuesta que incluya algunos aspectos de las mencionadas y otros acordes con las nuevas realidades de la constitución del sujeto de la educación y del contexto.

Desde la perspectiva de San Martín (1996) pensar en la transversalidad de contenidos, sino de un entramado de conocimientos, contenidos actitudinales y habilidades a integrar en las diversas áreas del currículum, poniendo el acento en cuestiones relevantes y problemáticas de nuestra sociedad.

Los temas transversales del currículum constituyen un eje gravitatorio de valor de gran significatividad social y motivadora de la enseñanza. No se trata de crear nuevas asignaturas, sino un entramado de conocimientos, contenidos actitudinales y habilidades a integrar en las diversas áreas del currículum.

En esta dirección, la transversalidad puede aportar: interdisciplinariedad, comprensión del concepto de interdependencia entre los diversos problemas, adquisición de una forma sistémica de pensar que permita a los alumnos comprender y poder valorar tanto los hechos aislados como sus múltiples causas y efectos; formación el espíritu crítico, lo cual implica capacidad de elaborar y cotejar diferentes informaciones y valorarlas a la luz de un sistema de valores; capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y coherente; capacidad de resolver y valorar conflictos sin recurrir a la violencia y a la imposición; la solidaridad, la autoestima, el pluralismo, como valores fundamentales para la convivencia; la participación social como forma de avanzar hacia sociedades más justas.

Por otro lado, según San Martín (1996) se pueden diferenciar dos posibles formas de interpretar la transversalidad:

- a) Modelo espada: atraviesa todas las áreas curriculares. Se puede pensar, según la analogía, que los contenidos transversales solo atraviesan determinadas partes del currículum y gran parte de los contenidos quedan fuera de esta posibilidad.
- b) Modelo infusión: se distribuye homogéneamente por todo el currículum, por lo tanto siempre se tendrá contacto con los contenidos transversales.

Lo cierto es que los contenidos transversales ayudan al desarrollo de valores sociales y a volver a poner en vigencia la comunicación, el trabajo conjunto entre la academia y la sociedad. Además, tal como ha señalado Vigostky (1998), desde una perspectiva construccionista, se aprende cuando existe un intercambio con el medio

social, reconstruyendo las experiencias personales, por lo que la construcción de conocimiento se produce como resultado de una doble interacción: consigo mismo y junto a otros.

3- Propósitos

- Promover el abordaje de objetivos y contenidos transversales en la enseñanza universitaria.
- Crear el espacio para el debate en torno a la transversalidad en la clase universitaria como grupo.
- Compartir inquietudes acerca de la transversalidad de estudiantes del Profesorado en Psicología.

4- Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio no probabilístico como punto de partida para otras investigaciones más amplias.

Para recolectar información respecto de la importancia que le asignarían al uso de objetivos y contenidos transversales los estudiantes del profesorado en Psicología se realizaron observaciones y registros de clase en la asignatura didáctica y currículum y se administró un cuestionario ad-hoc.

Análisis

A partir de la recolección de información encontramos las siguientes representaciones mentales en relación al uso de la transversalidad en la enseñanza de la psicología en nivel medio y superior:

a)- Respecto de los Porqué ¿Para qué? trabajar objetivos y contenidos transversales desde el campo de la psicología en educación los estudiantes en su mayoría responden:

- “Abordaje integral de la enseñanza y el aprendizaje”

- “Para disminuir la fragmentación existente en la pedagogía clásica”
 - “Una visión más enriquecedora de los contenidos”
 - “Para lograr un acercamiento a la realidad desde el dictado de las asignaturas y en psicología se hace posible”.
- “Porque hay muchas temáticas de nuestro interés que no se trabajan en ninguna asignatura”

Un subgrupo luego de un espacio de reflexión y debate expresa:

- “Creo que es de suma utilidad trabajar temas de maltrato y derechos humanos porque conforman una problemática presente y actual, que si no estaba en los contenidos básicos puede ser tratada y trabajada se pueden agravar las consecuencias, siendo una posibilidad que a través de su conocimiento y reconocimiento se prevengan”.

b)- Cuando se les pregunta a los estudiantes si consideran posible la inclusión de objetivos y contenidos transversales en la enseñanza media, superior no universitaria y universitaria, la mayoría propone diferentes alternativas para nivel medio y universitario y una minoría sugiere temas transversales comunes para nivel medio y superior. No hacer referencia al nivel superior no universitario.

Las respuestas más frecuentes comunes a nivel medio y universitario fueron: “¿Por qué se proponen esos contenidos y no otros?”, “Concepción de hombre”, “Emociones”, “Sociedad” “Cultura”, “Aprendizaje”, “Diversidad Cultural”, “Maltrato”, “Adicciones”

En cuanto a las respuestas que establecen diferencia entre escuela secundaria y universidad encontramos:

Secundaria:

- “Trabajar diferentes enfoques, que no quede la idea que la psicología es equivalente al psicoanálisis”.
- “Me gustaría trabajar otros contenidos, además del psicoanálisis, enseñar que si hay otras formas de enfocar la psicología”.

- “Trabajaría los mismos contenidos desde distintas líneas teóricas, por ejemplo, la definición de persona, la salud mental”.
- “Trabajar conocimientos sobre drogas y leyes vigentes al respecto”.
- “Trabajar en un eje el bullying y en otro el Maltrato en general”
- “Derechos humanos, derechos del niño y del planeta”.
- “Violencia de género”
- “Maltrato infantil, intrafamiliar e institucional. Abordaje del marco legal”
- “Mobbing, bullying y otras formas de hostigamiento. Abordaje del marco legal”.
- “Alternativas a poner en acción ante cualquier forma de hostigamiento”.
- “Valores involucrados y emociones generales cuando se violan los derechos humanos”

En la Universidad:

- “Trabajar con varias líneas teóricas sin que una opaque a la otra o se considere mejor”.
- “Sería bueno trabajar temas como las adicciones, la violencia y el bullying”
- “Proponer un programa para trabajar en docencia para la eficacia y la transformación a la vez”.
- “Trabajar inter cátedra algunos temas de interés del grupo”.
- “Trabajar transversalmente con víctimas de catástrofes naturales y verse desde diferentes líneas psicológicas como se podrían dar pautas sobre cómo ayudar, contener, motivar”.
- “Hostigamiento. Otro eje interesante para trabajar serían los límites de la violencia”.
- “Problemáticas viales y de accidentes en ruta”
- “Trabajar conocimientos sobre drogas y leyes vigentes al respecto”.

c) -Cuándo se interroga de qué modo abordarían la transversalidad, los estudiantes expresan:

- “De un modo holístico, abordándolos de distintos vértices”.
- “Por ejemplo, a las emociones las explicaríamos desde un enfoque biológico, químico, social, conductual, desde los grupos”.
- “Lo trabajaría de modo dinámico, a través de Talleres, con uso de diapositivas en power point, con ejemplos reales para concienciar a los alumnos”.
- “Como un espacio para relacionar la realidad con la teoría de las asignatura psicología y también en otras del plan de estudios”.
- “Por medio de la educación y los contenidos transversales se podrían trabajar problemáticas actuales, ya que hay temas que es necesario hacer conocer como el bullying, las adicciones, para que los alumnos tomen conciencia acerca de los daños que provoca”.
- “Con trabajo en forma dinámica, a través de talleres. En un comienzo presentando casos en los que haya bullying o maltrato escolar y los chicos identifiquen las causas, las consecuencias, los procesos. O a través de recortes de diarios o noticias buscadas por diferentes vías”.
- “Sería oportuno también que se puedan auto- identificar sus emociones que les genera trabajar con estos temas y expresarlos”.
- “A través de trabajos de campo previa formación en clase”.

d)- Al preguntar: Cómo evaluaría el ejercicio de la transversalidad? Encontramos las siguientes enunciaciones

- “Con evaluación en proceso” “Durante todo el transcurso de la experiencia” “De modo continuo”
- “Por medio de exposiciones preparadas por los alumnos, evaluaciones con preguntas sobre estos temas”.
- “Evaluaría a través de autoevaluaciones individuales por un lado, y con menor peso, una evaluación de exposiciones grupales teórico-prácticas sobre el contenido académico del tema”.



- “A través de la narrativa de la experiencia de formación con objetivos y contenidos transversales”

Respecto de los porque y para que de la transversalidad predomina la propuesta de un abordaje integral de la enseñanza, con contenidos más enriquecidos, que no se presenten en forma tópica, fragmentada sino que resulten comprensibles en su contexto.

También aspiran al establecimiento de una relación teoría práctica más fundamentada y poder trabajar con temas que no se incluyen en la currícula y que devienen en currículum nulo.

Los temas transversales que se proponen tanto en la escuela secundaria como en la universidad hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual, de interés para los estudiantes universitarios del profesorado en psicología y aquellos frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva.

Por otro lado señalan múltiples opciones para el desarrollo de la transversalidad y su evaluación en la enseñanza universitaria.

5.-Conclusiones

A partir del trabajo realizado se encontró que, en lo que respecta al grupo estudiado, la transversalidad es percibida como una opción pedagógico-didáctica relevante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas a las unidades educativas relativas, a la práctica docente, los sistemas de gestión y la cultura universitaria. A su vez, esto remite a una revisión y reflexión de los contenidos actuales de la currícula y los programas de asignaturas del actual profesorado en psicología.

Por otra parte, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se contempla una actual crisis de situación, la cual implica que asistimos a constantes procesos de mutación y cambio en la sociedad, del perfil de los sujetos de la educación y las demandas de ellos y la sociedad; con lo cual sería importante lograr consensos respecto



de la formación docente, cómo queremos convivir y qué valores desean y deseamos que guíen la formación de los futuros profesores de la enseñanza de la psicología en nivel medio y superior. Además, se observa que la formación precisa de cambios que deben ir en el sentido que marcan las nuevas ideas de la ciencia psicológica, sus diferentes enfoques y temáticas, pues de otro modo estaríamos formando al estudiantado para un futuro inexistente y proporcionándole una preparación intelectual que no estaría al nivel de las necesidades de la sociedad en la que va a tener que desempeñarse, ni tampoco acorde al deseo e interés de los propios alumnos.

Finalmente, consideramos que la transversalidad nos invita a entender los procesos de determinación curricular como una construcción colectiva, que le asigna un espacio a las demandas de los sujetos de la educación y la comunidad.

Notas

1.- La Reforma Educacional en Chile ha considerado a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como parte integral de las Políticas Públicas en Educación y como elemento constitutivo del Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO). En este sentido, los OFT son un componente central del proceso de modernidad y de modernización de la educación que el país se ha propuesto a partir de la transición democrática. En esta perspectiva intervinieron Lemaitre & Cox, 1997).

6-Bibliografía:

Ademar- Ferreyra, Horacio. (2013). Educación secundaria auténtica: el abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la transformación curricular en la Provincia de Córdoba Argentina. *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 13, num. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 8-19.

Aristóteles. (2007). Política. Madrid: Gredos.

Berger, P., Luckman, T. (2007). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Paidós.

Busquets, M.; Cainzos, M.; Fernández T. y otros (1993) Los temas transversales: Claves para la Formación Integral. Colección Aula XXI. España: Santillana.

Busquets, D. (1988) Los problemas no formulados. En: M. Moreno Marimón (comp.), Ciencia, aprendizaje y comunicación. Barcelona: Laia.

Bruner, J. (1990). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.



- Camilloni, A., Cols, E., Basabe & L., Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1991). Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1997). Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós
- Lundgren, U. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1998). El curriculum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, vol. 22. -1998.
- Paredes, I., Ávila, M. La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 281-301.
- Redón, S. (2005). Transversalidad en el currículum: ¿de qué valores estamos hablando? *Perspectiva Educativa*. Formación de profesores, núm. 46, -, 2005, pp. 73-84.
- Fronzizi, Risieri (1958). La Universidad y sus misiones. En *Publicación de Extensión Universitaria, Instituto Sociológico*, Nº 88, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. (2005).
- Fronzizi, R. (1958). Qué son los valores. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fronzizi, R. (2005). La universidad en un mundo de tensiones. Buenos Aires: Eudeba
- Fronzizi, Risieri (2005). La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América Latina, Buenos Aires, Eudeba.
- Rojas, M., Sternbach, S. (1994). Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rugarcia, A. (1994) Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Puebla: Universidad Iberoamericana

Ruz, J., Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*, vol. 22 -1998.

Schiro, M. (1978) Curriculum for better schools. The great debate. New Jersey: Educational Publications

Velásquez-Sarria, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 29-44.

Vigotsky, L.S. (1998). El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona: Grijalbo



La investigación situada mediada por el dispositivo de análisis de clases y el portafolio, en la formación docente.

Situated research mediated by the class analysis device and the portfolio in teacher training.

Ana María Sesma, (susanaecaelles@arnet.com.ar) Susana Caelles Arán amsesmaf@gmail.com)
Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Argentina

Resumen

Este trabajo tiene por finalidad relatar la experiencia de la etapa de Prácticas de formación docente realizadas por las cátedras de Práctica Docente I y II, que trabajan la *investigación acción* entendida como *investigación situada* y como estrategia para el ejercicio profesional pedagógico reflexivo, mediada por el Dispositivo de Análisis de Clases (DAC) y el Portafolio. Esta perspectiva tiene como meta la búsqueda de la calidad educativa, respeta la diversidad, e incluye y otorga igualdad de oportunidades, además asume como nodal el tema de la *evaluación*. Ella se concreta a través de la experiencia de cátedra compartida, organizada bajo la modalidad de pareja pedagógica. Esta requiere de un análisis crítico de los presupuestos epistemológicos, políticos, sociales y fácticos de la interacción educativa y del aprendizaje relevante, asumidos como una tarea compartida entre docentes y alumnos, que implica la hetero-, auto-, co- y para-evaluación, para la acreditación de las competencias profesionales generales y específicas.

Palabras claves: investigación acción. DAC- Portafolio. Evaluación auténtica

Abstract

The purpose of this paper is to report the experience of the Practice stage in Teacher Training conducted by the subjects of Teaching Practice I and Teaching Practice II working with *action research* known as *situated research* and as a strategy for reflective pedagogical professional practice, mediated by the Class Analysis Device (CAD) and the Portfolio. This perspective seeks for educational quality, respects diversity, includes, provides equal opportunities, and assumes the subject of *assessment* as the most important one. The work was carried out as an experience shared by both subjects, organized as a pedagogical pair modality, which required a critical analysis of epistemological, political, social and factual presuppositions in relation to educational interaction of relevant learning, assumed as a shared task between teachers and students, and involving hetero-, self-, co- and para-assessment for the accreditation of general and specific professional skills.

Keywords: Action research- Class Analysis Device – Portfolio - Authentic assessment.

Descripción de la Experiencia

El desafío de gestionar las cátedras de Práctica Docente I y II, del Profesorado Universitario de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba tiene por finalidad la formación pedagógica-didáctica de profesionales universitarios de diversas carreras no referidas a lo educativo y que supone la formación de competencias profesionales pedagógico-didácticas generales y específicas, en alumnos, que en algunos casos, ya están dando clases en el Sistema Educativo, ya sean en los niveles; Secundario, Superior No Universitario y Universitario, o que desean ingresar a él.

La propuesta pretende alcanzar la integración de los conocimientos aprendidos durante el cursado del Profesorado, con las propias experiencias docentes y las biografías escolares de cada uno de los profesionales-alumnos, junto a la comprobación de una hipótesis, que es corroborada conjuntamente por los docentes, los alumnos y ex alumnos. Esta hipótesis expresa: ***la calidad del proceso de enseñar y de aprender depende, entre otros factores, de la profesionalización de los docentes basada en la práctica reflexiva.*** Comprobación reflexiva-crítica constante que, cohorte tras cohorte desde el año 2007, ha ayudado a transformar la interacción entre el profesorado y el alumnado en la búsqueda de una mayor calidad educativa que atraviese y prevea los cambios de la realidad compleja en donde se educa y se forman integralmente personas.

Dentro del plan de estudio de la carrera, ambas cátedras, Práctica Docente I y Práctica Docente II, se ubican en el cuarto semestre culminando el cursado de la carrera. Se dictan de manera simultánea entendidas, como ya se anticipó, a la manera de cierre integrador de la formación recibida, de la investigación acción en los ámbitos de aplicación de la praxis pedagógica, según las diversas formaciones técnico-profesionales del alumnado y, además, la investigación de la incidencia tangible realizada en los ámbitos laborales, por influencia de los aprendizajes logrados en la carrera, para poder comprobar si, con ellos, les fue o será posible conseguir la mejora de la calidad del servicio educativo que brindan, en el nivel y modalidad que corresponda.

Este desafío, inicialmente, enfrentó al equipo docente que debía conducir la experiencia, ante un importante análisis reflexivo, crítico, pedagógico y profesional, sobre concepciones fuertemente enraizadas y referidas a los tradicionales períodos de observación de clases y residencia, aspectos que, a nuestro criterio, debían ser revisados. Luego de una profusa lectura y de la reflexión sobre nuestras propias prácticas y experiencias como educadores, se decidió

incorporar algunas nuevas perspectivas sobre las formas pedagógico-didácticas de conducir la práctica, además de recuperar aquellas que, ya utilizadas, se reconocían como pertinentes y viables. Es oportuno recordar que los campos y áreas del saber a los que pertenecen las asignaturas que puede enseñar el alumnado son muy diversos e implican distintas finalidades, estrategias y formas de ser evaluadas.

En esta búsqueda se trata de anclar en aportes de autores reconocidos como la Prof. Violeta Guyot (2011), que en sus estudios, recupera nuevos paradigmas para abordar las diversas dimensiones de la ciencia, en los que señala: “Podemos destacar tres efectos significativos de esa búsqueda: primero, la necesidad de reformular la cuestión de la relación teoría práctica para definir las unidades de análisis, esto es, las prácticas del conocimiento; segundo, la necesidad de crear modelos o instrumentos intermedios que permitieran abordar esas prácticas superando el criterio “aplicacionista”, reconociendo el aspecto singularmente problemático que ellas plantean y que requieren igualmente un abordaje epistemológico; tercero, la necesidad de introducir la cuestión del sujeto de esas prácticas, sin el cual la comprensión de la empresa científica resulta una simplificación. La decisión epistemológica consecuente fue posicionarnos en la perspectiva del pensamiento complejo o paradigma de la complejidad, habida cuenta de la multiplicidad de aspectos involucrados en este replanteamiento del problema. (Guyot, 2011:26)

Por su parte, la propuesta de Vilma Pruzzo (2014), nos ayudó a descubrir temas como el compromiso político que encierra la tarea de educar. Dicha autora en relación a este aspecto recupera de J. Bruner (1987) la postura que reconoce: “Una teoría de la instrucción es una teoría política en el sentido de que se deriva del consenso que se refiere a la distribución del poder dentro de la sociedad: a quién se educará y para cumplir qué roles. En el mismo sentido la teoría pedagógica surge, seguramente, de una concepción de la economía, porque cuando hay una división del trabajo dentro de una sociedad e intercambio de bienes y servicios, por riqueza y prestigio, son fundamentales las cuestiones de cómo se educa, a cuántos, y con qué limitaciones en el uso de recursos. El educador que formule una teoría pedagógica sin tener en cuenta el entorno político, económico y social del proceso educativo se arriesga a caer en la trivialidad, y merece ser ignorado, tanto en la comunidad como en la clase” (Bruner, 1987: 112; citado por Pruzzo, 2014; 27).

A lo que ella agrega: “Nos interesa recuperar en este trabajo, como marco pedagógico para las innovaciones en la formación de profesores, las relaciones así establecidas por Bruner.



Esto implica pensar la enseñanza de un saber disciplinario siempre vinculada al mundo de la vida, es decir, el mundo que compartimos en el marco de distintas visiones políticas, económicas y sociales. El profesor no enseña sólo una disciplina, sino que es responsable también de preparar a sus estudiantes para renovar un mundo común, un mundo viejo construido por los vivos y por los muertos y que puede sucumbir de no ser por la renovación que se espera de los “nuevos” (Arendt, 1996). Y ese mundo común que compartimos puede ser transformado para tornarlo más humano, más justo, más igualitario...” (Pruzzo, 2014: 27).

Otro elemento importante a recuperar de esta autora es el aspecto público del acto educativo. Entender la perspectiva pública de toda acción educativa requiere asumir que la tarea profesional pedagógica es un quehacer público, que demanda transparencia, publicidad de los actos, estar política y legalmente legitimada por el Estado y la sociedad; implica, a su vez, la garantía de su permanencia en el tiempo histórico y el reconocimiento explícito a su acceso como derecho universal. Aspectos que son, con frecuencia opacados por las mezquinas tensiones de poder. Los aportes de Vilma Pruzzo son de enorme claridad cuando recupera de Hanna Arendt (2003) las siguientes ideas:

Para Arendt (2003) ese mundo, no sólo resulta común con quiénes lo compartimos en la actualidad sino también con quienes estuvieron antes y con los que estarán después. “... tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público” (Arendt, 2003: 64) con lo que entra en juego la acepción de lo público como aquello que puede ser visto u oído por todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible, según la perspectiva de la autora. Y entramos ya a una cuestión que esclarece los límites de la investigación educativa: el poder hegemónico frena su difusión y la publicidad que garantizaría la esfera pública. “...la realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medidas o denominador común... Ser vistos y oídos por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Éste es el significado de la vida pública. (Arendt, 2003: 66 en Pruzzo, 2014:29).

La **Formación Docente Articulada** (FoDA) es otro aporte de Pruzzo (2014) que se recupera en esta propuesta de trabajo áulico. Transformar la mirada sobre la práctica requirió considerar la evolución de las últimas transformaciones político-legales de la Educación y del Sistema Educativo Argentino, para descubrir los aspectos positivos que de ayer y de hoy suponen avances y aquellos que no favorecieron ni favorecen la calidad educativa que se pretende: la formación de profesorados reflexivos, capaces de situarse para obrar en consecuencia. Las

siguientes afirmaciones sirven de fundamento teórico a la experiencia que relatamos, a su vez, nos han servido como vía de corroboración de la hipótesis y de concreción de los cambios que se consideran necesarios, desde una mirada del pasado, del presente con horizontes de futuro y como análisis crítico reflexivo auténtico de nuestro propio accionar. En este trabajo enfocamos nuestros aportes a la formación política en el trayecto de la investigación sobre la FoDA durante la última década centrada en cinco herramientas pedagógicas fundamentales (Pruzzo, 2014).

Algunas de las herramientas pedagógicas que fortalecen la formación para una ciudadanía crítica, señala Pruzzo (2010), son:

a.- La investigación acción empleada en las tareas de formación y desarrollo profesional y en nuestra propia investigación sobre la Formación Docente Articulada habilitando espacios públicos para favorecer la acción conjunta, la cooperación intelectual, la deliberación fundada y la transformación reflexiva.

b.- Las articulaciones construidas (entre universidades, institutos y escuelas; entre docentes de distintas cátedras de la enseñanza superior; entre estudiantes de distintos cursos; entre investigadores de distintas Universidades nacionales y extranjeras y en distintos niveles de la enseñanza) han permitido superar las articulaciones artificiales a partir de “tramas relacionales instauradas.

c.- El empleo del DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)(1) en la enseñanza, la evaluación y la investigación, ha habilitado formas innovadoras de experiencias didácticas custodiadas por autoevaluación y heteroevaluación, en espacios públicos participativos y críticos.

d.- Las Ayudantías -inserción de los estudiantes en el escenario de su futuro rol profesional, el aula- han permitido incluirlos desde los primeros años de la carrera en los espacios de las Prácticas a fin de ejercitar el razonamiento práctico, la deliberación, el juicio y superar la observación de clases para incluirse en intervenciones guiadas.

e.- La creación de mediaciones simbólicas y mediadores didácticos (las herramientas de la cultura) para facilitar la apropiación del saber han resultado una

de las innovaciones que más impacto ha tenido en la acción emprendida”. (Pruzzo, 2010: 30 – 31)

Para nuestro caso se toman sólo tres (a, c y d), dadas las características propias de los destinatarios.

A la manera de este referente teórico- práctico que hemos enunciado, para nuestro trabajo de investigación se ha pensado la propuesta de tal manera que nuestros profesionales – alumnos sean capaces de ofrecer, no sólo sus conocimientos disciplinares reconocidos por las comunidades científicas propias, sino como instrumentos intelectuales para la formación integral de las personas. Es decir, “esto implica un cambio en la formación, fundado en una perspectiva epistemológica, ética, política y didáctica” (Pruzzo, 2010:106).

El trabajo que exponemos se fundamenta también en otro aspecto relevante aportado por la autora de referencia.

La Investigación Situada entendida como investigación reflexiva. Nominación que nos resulta más pertinente que la de investigación acción, ya que ésta puede llevarnos a confusiones metodológicas. La razón de esta nueva mirada la explicitamos con el texto de Vilma Pruzzo (2013) de “*Cartas de herencias y herederos*” que nos dice: “¿Para qué estamos investigando si no es para producir conocimiento didáctico? ¿Pero, qué tipo de conocimiento didáctico? Aquel que surge indómito de especulaciones teóricas, reflexiones aisladas, confrontaciones descontextualizadas, discusiones des-historizadas... Así no vamos a crear conocimiento didáctico, sino retórica didáctica. Pienso en otra forma de producir conocimiento. Por eso me he comprometido con la investigación activa -que estarán viendo- he comenzado a llamar *investigación situada* porque he visto demasiado “tallerismo activo” que preserva el aislamiento de la realidad en ámbitos neutros de adultos que hablan de los otros (los estudiantes) y de sus prácticas (sin los otros, y sin enfocar el aprendizaje de esos otros). Y quiero ser activa, pero *situada en tiempo* (el ahora que vivo con mis estudiantes y que no olvida el ayer, soñando el mañana de los nuevos) y además *situada en espacio*: el espacio del aula, de las interacciones profesores estudiantes en este particular contexto y en esta determinada situación” (Pruzzo, 2013:1).

El Dispositivo de Análisis de Clase (DAC), comprendido como mediador que posibilita el ver y escuchar la praxis que cada docente concreta en la clase, saber qué se dice y cómo se dice. Mirarse y descubrirse como enseñante, como generador de andamiajes, como motivador, como

estímulo reflexivo, como comunicador de información y generador de espacios de reflexión, de interacción comunicativa y como modelo ejemplar por lo que es, hace y siente.

Este mediador didáctico es el eje vertebrador del que se sostiene la experiencia relatada. Al respecto Pruzzo (2014) nos dice: “El DAC, como instancia superadora de la Observación de clases por su fuerte potenciación de la reflexión sobre la acción, fue creado por nuestro equipo de investigación en 1992... El DAC que a través de: la grabación de las clases, expone las interacciones didácticas a la mirada plural, al escrutinio crítico, y al análisis multidimensional. Las relaciones vinculares de los docentes entre sí y de los docentes y estudiantes empeñados en el análisis compartido de las interacciones en el aula, reemplazan las tareas de exterioridad que hemos descrito en la discusión a los formatos actuales del desarrollo profesional. Pero sólo se pueden grabar clases cuando se han alcanzado tramas relacionales que incluyen la mutua comprensión: nadie observa para destruir al otro con la crítica, todos se miran para la mejora... Además, el DAC transforma en texto escrito la clase grabada lo que ha permitido un avance decisivo en nuestra investigación: el desplazamiento de la reflexión centrada sólo en la tarea del docente, para orientarla hacia las interacciones donde es posible analizar también el aprendizaje de los alumnos (...) Otra contribución del DAC y sus clases grabadas, es haber logrado que la reflexión se nutra de los aportes de una diversidad de miradas dirigidas retrospectivamente sobre la acción realizada a través de la reflexión y prospectivamente hacia la transformación de esa acción para mejorarla” (Pruzzo, 2014:38).

Esta forma de leer e interpretar el DAC permite que el actor (docente cuya acción pedagógica se graba), se transforme luego en espectador de su propia acción al analizar las desgrabaciones, esta vez acompañado por “otros” espectadores activos (colegas, especialistas, alumnos), con quienes comparte un mundo común. Posibilita el diálogo plural donde se ponen en juego acciones del pensamiento reflexivo. Se analiza, se hacen analogías, comparaciones, interpretaciones de lo acontecido en el espacio y tiempo áulico, con el afán de llegar a la comprensión y a la adquisición de nuevos conocimientos. De tal manera que los participantes de la experiencia, desde cualquier rol que les toque transitoriamente desempeñar, saben y sienten que son, también, protagonistas y colaboradores eficaces mediante el aporte de sugerencias de mejoras para las prácticas docentes propiamente dichas, a través de miradas más integrales y abarcativas que superan la perspectiva meramente curricular.

Esta modalidad de investigación implica, entonces, articular convergentemente la teoría con la práctica junto a un concierto de métodos y recursos que se complementan e integran en el logro de un proceso pedagógico dinámico creativo y plural.

La experiencia de cátedra compartida: Práctica Docente I y II

De lo antes expuesto y experimentado en la cátedra compartida, a través de las prácticas docentes de los alumnos, acordes a esta forma de gestionar, aparece el convencimiento de que, si el alumnado comprende y genera un hábitus de la *investigación situada*, podrá arribar a un ejercicio profesional pedagógico que lo lleve a interrogarse, a la búsqueda de los modos más adecuados para que, a través de su quehacer docente le sea posible alcanzar la mayor calidad y la excelencia en la propuesta educativa que ofrezca a sus propios alumnos.

Para concretar nuestros propósitos de innovación al asumir esta perspectiva, tuvimos en cuenta las siguientes situaciones:

- a- la necesidad de considerar como puntos de partida las biografías escolares de los alumnos-profesionales,
- b- las experiencias adquiridas en el ejercicio de prácticas pedagógicas y los diversos aprendizajes específicos de sus profesiones,
- c- que el proceso referido puede considerarse de formación inicial para los que nunca han ocupado el lugar de docentes o de perfeccionamiento y de capacitación para los que ya han vivido experiencias áulicas;
- d- la contemporaneidad y simultaneidad de ambas cátedras en el diseño de la carrera;
- e- la necesidad de generar una actitud reflexiva-investigativa de la tarea de educadores y del impacto que la misma ejerce sobre la comunidad académica y social en donde la realizan;
- f- la misión de la Universidad Católica de Córdoba en formar Profesionales con Ciencia, Conciencia y Compromiso, que asuman la “*magis*” ignaciana. Para San Ignacio es “*el más*”, *más calidad, más excelencia*. Hoy con una responsabilidad social asumida como compromiso de pro-socialidad. Pedagogía ignaciana que es entendida como un planteamiento práctico, que supone: experimentar-entender-juzgar-decidir-actuar. No se reduce a una metodología; *el modo de proceder en pedagogía*, contempla: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y, la evaluación que ha de ser integral y no sólo cognitiva.

Es ver los aciertos y errores para buscar siempre lo mejor, para no contentarse con la mediocridad, apostando al mejoramiento continuo.

La Práctica Pedagógica

El tema central es la práctica pedagógica, abordado desde la reflexión, la investigación acción o situada y la evaluación de la misma, junto al descubrimiento del impacto social, ético y político que ella supone. La formación pedagógico-didáctica de los profesionales-alumnos se integra recuperando el criterio que reconoce que: *la calidad de la enseñanza se relaciona en forma directa con modelos de comportamiento personal de los profesores y de la institución, ya que reflejan supuestos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y éticos diversos, que deben ser asumidos. La calidad del proceso de enseñar y de aprender depende en este contexto de docencia, investigación y responsabilidad social, entre otros factores; de la profesionalización de los docentes basada en la práctica reflexiva del propio ejercicio, para poder descubrir las fortalezas y debilidades del mismo.*

Se comprende la práctica pedagógica como un hecho de interacción social complejo, situado en un contexto multidimensional, atravesado por la dimensión ética-social, que requiere ser reflexionado, investigado y evaluado. Se la entiende como una relación entre seres humanos que interactúan poniendo en juego múltiples conceptos, diferentes maneras de pensar, de decir y de hacer, en diversos contextos y momentos históricos. Por ello, debe ser analizada de manera situada.

Es tener presente que, una verdadera práctica reflexiva-investigativa situada, necesita convertirse en una convicción permanente dentro de una relación analítica de la práctica, por encima de los obstáculos y las decepciones que en ella surgen. Aparece como un posicionamiento, un modo de mirar y de reflexionar para luego transformarse en un *hábitus* profesional, un modo de ser, de estar y de hacer en el mundo y en los espacios de ejercicio profesional. Ello exige la formación de un profesorado que piensa y repiensa su propia práctica y la de sus compañeros y colegas. También, a los profesores que conducimos este proceso, nos obliga a interrogarnos acerca de cómo, desde nuestro hacer cotidiano, encarnamos las competencias que resultan espejos para que el alumnado descubra la coherencia que aparece entre el enunciado teórico y la praxis vivida en cada encuentro intencional formativo.

Para esto, interpela el saber que, el acto educativo supone *el otro*, el reconocimiento del sujeto que se relaciona con su mundo, lo interpreta, lo juzga, lo hace, lo rehace, lo cambia; de allí que analizar esta acción humana, que es la educación, debe ser un hecho particular e

inédito cada vez que se concreta. Acto posible por la “*acción comunicativa humana*” que dirige su mirada a recuperar el valor del lenguaje, de la objetividad del conocimiento en permanente transformación, de la realidad social, de la comprensión de las relaciones interpersonales, permitiendo el abordaje desde una perspectiva científica, dejando de lado la neutralidad valorativa. Significa, analizar la interacción como objeto de estudio, y optar por una metodología básicamente cualitativa, como estilo de abordar la investigación.

Para formar un profesorado que, acorde a su diversidad y singularidad irrepetible, eduque con esta intencionalidad, se necesitan docentes reflexivos, que interpreten y comprendan no sólo la ciencia que enseñan y el impacto socio-ético de la misma en la praxis profesional, sino y sobre todo, la realidad de cada alumno, del contexto, de la historia y de la ética que promueve el bien común. Que se interesen y preocupen por los problemas del momento histórico que les toca vivir y del contexto donde habitan desde la mirada social que implica asumir que somos con otros, que somos responsables del impacto que ejercemos sobre los otros, a partir de nuestro modo de ser, estar, hacer y enseñar. Ser educador, profesor, docente, aprender, investigar y evaluación constante, no pueden estar separados de la responsabilidad social y de los efectos y consecuencias que originan, puesto que ningún hacer humano es neutro.

Herramientas para llevar a cabo el proceso formativo-evaluativo

Se parte de una metodología de estudio, participativa, dialógica y reflexiva que supone, a la vez, análisis de la propia práctica, descubrimiento de los signos que generan los significados, a través de los cuales, según los intereses, motivaciones y necesidades, cada persona, los internaliza, los transforma y los traslada al ámbito social.

Como estrategia central en este empeño por formar docentes reflexivos y comprometidos, privilegiamos el Dispositivo de Análisis de la Clase (DAC), de Vilma Pruzzo (1999). Para los alumnos implica cumplimentar los siguientes momentos:

- a. observar, registrar y grabar clases;
- b. hacer informe retrospectivo sobre lo observado;
- c. desgrabar la clase y comenzar a construir el DAC haciendo la estructura conceptual desarrollada en la clase. Emplear el cuerpo teórico de la Didáctica;
- d. seleccionar categorías teóricas y marcarlas, buenas configuraciones didácticas, andamiajes, mediadores, etc.

- e. reunirse en grupo para discutir sobre las configuraciones didácticas halladas y las interpretaciones construidas;
- f. contrastar por triangulación
- g. informe final, como actividad del portafolio.

Incorporamos, además, el Portafolio(2) como estrategia metodológica de enseñanza y evaluación. Este último, construido por los alumnos de manera individual y grupal, en forma progresiva, según sus posibilidades, intereses y capacidades. Este dispositivo, posibilita el seguimiento de los procesos de asimilación, integración de conocimientos, la apropiación de los saberes y competencias planeados, consiguiendo, de esta manera, la evaluación de proceso que se cierra con la vivencia de hetero-evaluación, de auto-evaluación, de co-evaluación y para-evaluación, concretado en el aula. Este proceso es guiado por los docentes de la cátedra. Conlleva un alto impacto motivacional, ya que, como debate se continua en ámbitos externos al espacio áulico y los mismos son consignados como avances de las tareas del portafolio.

Las clases se dictan según la carga horaria del docente titular, pero son desarrolladas y seguidas por ambas profesoras simultáneamente mediante la modalidad de pareja pedagógica, evaluadas por un mismo portafolio y por clases de ensayo a cargo de los alumnos organizados por un cronograma que garantiza la participación de todos. Esta experiencia de aprendizaje se concreta en las clases presenciales, es evaluada por los compañeros y profesoras, siguiendo los criterios del DAC de manera abreviada y oral, al finalizar cada una de ellas. Son valoradas con los mismos criterios y consignadas mediante breves registros etnográficos que facilitan la mirada procesual de la evaluación y requiere de la fundamentación teórico-práctica de las situaciones áulicas vividas y de los mediadores didácticos que se consideren *buenas configuraciones didácticas*. Este proceso evaluativo se cierra a través de un coloquio, en el examen final, en forma grupal y en donde deben poner de manifiesto las competencias desarrolladas en el trayecto realizado, a través de mediadores y formas de presentaciones originales y creativas.

Esto permite, tanto a los docentes como a los alumnos, poder descubrir sus aprendizajes, los progresos de su formación y, en el examen final, dar cuenta de estos cambios, poner de manifiesto los propios aportes, para ir desarrollando nuevas y mejores estrategias pedagógico-didácticas, nuevos mediadores didácticos, innovadores, acordes a las realidades en donde ejercen la profesión, en la búsquedas de aprendizajes relevantes y corroborar la hipótesis de trabajo.

Se reconoce que la *evaluación auténtica o evaluación alternativa*, cuyos fundamentos entienden a este proceso como personalizado, abierto y plural, es la concepción más apropiada para esta propuesta. Se vivencia como un proceso colaborativo entre profesores y alumnos que, mediante diversas estrategias evaluativas, implementadas con el propósito de fomentar mayores compromisos y responsabilidades, rompen con las estructuras evaluativas que apuntan a la homogeneidad. Se intenta brindar otros modos de valorar en donde los alumnos y los docentes son igualmente protagonistas y descubren la trascendencia de la crítica constructiva que ayuda a asumir equívocos, errores y a crecer a partir de asumirlos creativamente.

En síntesis, esta manera de entender la práctica docente y de llevar a cabo la interacción educativa, el énfasis en formar un profesorado reflexivo- crítico, capaz de convocar y aceptar la mirada evaluadora del otro, construir y reconstruir saberes en equipos, insertado en un contexto histórico- político- cultural- personal y social determinado y que hace de la *evaluación relevante* un aspecto nodal, es la intencionalidad que se asume y se ejerce en la experiencia relatada.

A continuación aportamos algunos datos con los que se trata de comprobar la hipótesis planteada, y cómo la investigación a la que fuimos haciendo referencia va tomando cuerpo. Este trabajo sostenido a lo largo de nueve años, se concreta en la cátedra compartida de la que somos responsables. Indicamos las voces de algunos profesionales- alumnos que ilustran los logros alcanzados mediante el ejercicio de esta propuesta innovadora.

Recuperación de algunos resultados de la experiencia:

La experiencia suma en su haber nueve cohortes de alumnos profesionales, (2007-2015). Las valoraciones que se expresan son aspectos inferidos del análisis de algunos Portafolios de grupos áulicos que cursaron la carrera en diversos años lectivos. Se recuperan las apreciaciones sobre los cambios producidos en diferentes dimensiones, personal, profesional y pedagógico- didáctico, a partir del cursado del Profesorado y de las asignaturas Práctica Docente I y II.

Importa recordar, que la mayoría de los alumnos ya cuenta, como conocimientos previos, la vivencia del ejercicio de enseñar en diversos grados, post grados, niveles y orientaciones del sistema educativo argentino y del exterior. Mencionamos algunos aspectos señalados por alguno de ellos y que nos parecen relevantes

Sobre el Diagnóstico de la enseñanza: los alumnos afirman que, tanto en el Nivel superior No Universitario como Universitario, prevalece la enseñanza teórica-frontal, con un aprendizaje basado en la apropiación de contenidos, a veces alejados del marco de la praxis, pero en ambos

casos aparecen enseñanzas no relevantes, que conducen a falta de motivación, desinterés, aprendizajes o auto-aprendizajes poco significativos, situación compleja y de mayor gravedad cuando se refiere a la formación de grado, especialización o post grado universitario, por el impacto que aparece en el ejercicio profesional de las carreras. En este nivel Superior, se exagera el valor otorgado al contenido académico como mera enunciación teórica del mismo, mucho más en carreras referidas a las Ciencias Sociales, lo que impediría el logro de competencias profesionales generales y específicas, para la concreción de la praxis y la poiesis. En variadas ocasiones, el desempeño académico de algunos egresados nóveles dista notablemente de los requerimientos y expectativas que de ellos se pretende al momento de acceder a un puesto de trabajo.

En el Nivel Secundario, puede aparecer en algunos casos, banalización de contenidos, ausencia de lenguaje técnico, mediados por fotocopias, o recursos informáticos sin valor científico-académico. Los alumnos nos dicen por ejemplo que:

Juan y Matías. Médicos. 2011.

“Desde lo cotidiano de la práctica, las clases expositivas son aquellas más utilizadas en las carreras como Medicina. Aplicando el DAC y con el aprendizaje adquirido a lo largo de la carrera tenemos herramientas para poder modificar estas clases en busca de motivación y otros tipos de aprendizajes en nuestros alumnos. El uso de las TICs nos ayuda pero sobre todo otro tipo de planificación es lo que nos va a permitir lograr propuestas superadoras y llevarlas a la práctica”.

Estos señalamientos, a decir de ellos, logran hacerlos visibles luego del trayecto que les propuso el Profesorado Universitario y de manera particular las vivencias experimentadas en las Prácticas docentes realizadas junto a los compañeros de cursado. Las Clases de Ensayo se organizan a modo de “simulación”, ya que se concretan en el mismo espacio áulico, tratando de replicar lo más aproximadamente posible a la realidad que cada uno de ellos viven de manera cotidiana en sus instituciones educativas. En algunos casos se les dificulta la “puesta en escena” dado que los destinatarios de sus clases no son los reales y deben realizar un esfuerzo de adecuación mayor, según sea la temática a desarrollar. Sin embargo, esta dificultad no impide que se pueda realizar la experiencia con alto impacto en cuanto a los procesos que se ponen en acción y les permite igualmente profundizar el análisis crítico reflexivo propositivo en cada una de ellas. Este ejercicio permanente les otorga la posibilidad de acceder a un progresivo camino de consolidación de sus propias prácticas, desde una mirada pedagógica- reflexiva más profunda y profesional.



Sobre el conocimiento, la comprensión y aplicación de conceptos:

Los alumnos reconocen haber logrado la apropiación de la terminología técnica- académica del área profesional pedagógica, junto a la internalización de una mirada más pedagógica –didáctica del quehacer áulico, de la gestión institucional y de los equipos disciplinares de las carreras universitarias. Trabajar en equipos, aplicar el DAC, reconocer las buenas configuraciones didácticas y los aprendizajes relevantes, son señalados también como mejoras alcanzadas. Pero lo más significativo para destacar es el proceso de reflexión de sus propias prácticas, de autocrítica constructiva y el desarrollo del pensamiento creativo y solidario. El descubrimiento del potencial escondido de sus propias capacidades y la comprensión fundamental de que, reconocerse como un profesional sólidamente formado implica necesariamente un esfuerzo personal sostenido, junto al trabajo mancomunado con “los otros”.

En palabras de los alumnos:

Cecilia. Contadora y docente de portugués. 2013.

“... he comprendido e incorporado la nueva terminología, como así también los conceptos y herramientas de la materia Práctica Docente. He conocido y comprendido el uso del DAC en mis clases como así también he aprendido a distinguir las buenas configuraciones didácticas separándolas de las “malas” configuraciones didácticas”. “Me he vuelto más autocrítica y reflexiva en mi propia práctica y eso es lo que más rescato del cursado de Práctica Docente. Ahora siento que me doy cuenta cuando estoy haciendo las cosas bien y cuando las cosas mal, ya que antes desconocía si las hacía bien o mal.

Con relación a la aplicación, a ser hábil, reconozco que: *“se requiere un poco más de profundidad ya que no sólo es el conocer y comprender el DAC sino aplicarlo en las materias que doy, en mis clases de Economía y en mis clases de Portugués”. Aunque: “Ha sido más que satisfactoria la aplicación del DAC en las materias que dicto, como así también el uso de mapas conceptuales, la desestructuración que he comenzado a aplicar en mis clases, más humor, más afectividad, he tratado de “humanizar” más el dictado de mis clases.*

Realmente siento que aplicar el DAC es algo mucho más amplio de lo que creí a principios de agosto cuando comencé a cursar la materia, es una herramienta poderosísima para la mejora continua de la práctica docente.

“También he comenzado a aplicar la autoevaluación en los alumnos como así también técnicas nuevas para mí: como las evaluaciones orales, las presentaciones en Power Point,

las evaluaciones a “libro abierto” donde les doy a los alumnos simplemente una guía y ellos la deben completar absolutamente solos, el “juego de roles” donde los alumnos juegan al rol de ser los docentes en una clase determinada con un tema determinado y se desenvuelven muy bien y dicho de boca de ellos no dimensionaban hasta ese momento lo complicado que era ser docente por un breve lapso de tiempo”.

El portafolio, la presentación y organización de la información ...

“Como forma de trabajo es por demás novedosa para mí ya que nunca la había aplicado como alumna de una materia. Como equipo, por cierto bien diverso, una economista, una médica, una microbióloga y un licenciado en computación, hemos tenido muy buena comunicación, correcta división de tareas: cada uno ha hecho lo mejor que sabe hacer y puede hacer, en la jerga economista se ha “minimizado el costo de oportunidad” de cada integrante del equipo. Ha habido una amplitud de criterio para aceptar los diferentes puntos de vista de cada integrante del equipo.

“La verdad que mi experiencia del cursado del Profesorado en general y de la materia Práctica Docente en particular, ha sido más que satisfactoria. Una vez más pensando como economista, ya que me cuesta pensar de otro modo, **los beneficios han sobrepasado por demás los costos incurridos”.**

Gabriel. Médico Veterinario. 2012.

“Creo que durante el cursado de las cátedras he logrado demostrar dominio de los contenidos temáticos, procedimentales y Actitudinales y el trabajo en equipo. Por ejemplo: a partir de un primer momento, con la lectura profunda del Dispositivo de análisis de clases (DAC) en el texto de Vilma Pruzzo, luego al aplicarlo en la observación de las clases de mis compañeros y para planificar mis clases”.

“También me ha permitido adquirir un rol crítico en la evaluación de mi práctica y de la de mis colegas, a fin de lograr aprendizajes significativos en mis alumnos y perder el miedo a equivocarse, porque me ha permitido evidenciar a la práctica como un proceso, el cual se puede cambiar y mejorar en forma continua”.

“Los mapas conceptuales ya forman parte de práctica rutinaria, tanto para planificar mis clases como para organizar los temas a mis alumnos durante un repaso o una clase de enseñanza de nuevos conocimientos”.

“Al principio me costaba la precisión terminológica, porque procedo de otra rama del Saber pero creo que he logrado el objetivo, a través el proceso de ensayo-error, de lectura y del trabajo con mis compañeros”.

“Creo que la clase que presenté durante el cursado de la Cátedras, contó con buenas configuraciones didácticas pero sentí que podría haberla realizado de forma más interesante Con más BCD, con más pasión”.

“Si he podido articular los conocimientos teóricos de las Cs. de la Educación para evaluar, corregir y mejorar mi práctica docente, tanto a nivel áulico como institucional, promoviendo mi participación en proyectos institucionales, trabajos interdisciplinarios y realizando aportes para la mejora de las instituciones donde trabajo”.

“Durante las clases de exposición de mis compañeros, observé atentamente, y realicé los análisis pertinentes de acuerdo a la guía de observación de la clase y al DAC. En las primeras clases me costó centrar mi atención en la observación y aplicación del DAC y no supeditar mi atención sólo al contenido de la clase. Con el tiempo y la práctica, fui capaz de aplicar las herramientas para la evaluación de la clase y realizar una observación analítica y documentada de las clases. He expuesto mi opinión sobre las clases observadas, remarcando las BCD como también sugiriendo propuestas de mejora”.

“Grupalmente, Hemos podido trabajar bien como equipo, debatiendo, respetando nuestras ideas y opiniones, todos realizamos aportes y los hemos enriquecido con los saberes prácticos de la experiencia de cada uno. Cada uno de nosotros aportó lo mejor de sí mismo para lograr este objetivo en común, de acuerdo a las potencialidades de cada uno que mejoraban el desempeño grupal. He aprendido de mis compañeros, a través de sus explicaciones y estrategias de abordaje, a relacionar el campo de las Ciencias de la Educación con mi formación profesional, que es lo que más me ha costado”.

Juan Manuel. Abogado. 2014.

“... No he tenido dificultades para vincular los saberes propuestos por las cátedras con los propios de cátedras anteriores. Más aún, he interpretado los contenidos y propuestas metodológicas de las cátedras como una “síntesis en acción” de los conocimientos adquiridos a lo largo del cursado de la carrera.

Pude lograr incorporar y desarrollar actitudes, nuevas maneras de desempeñarme en la práctica y formas de mirar una clase sumamente valiosas. Por otro lado, se brindaron más conocimientos que los propuestos en el programa de las cátedras, ya que las clases que impartieron mis compañeros profesionales acrecentaron mi cultura general.

En cuanto a las relaciones interpersonales que se generaron en el cursado de las cátedras, dentro y fuera del aula, puedo mencionar que fueron sumamente gratificantes ya que no se notó la diferencia etaria, de trayectoria o cultural entre los docentes y compañeros; lo que permitió que nos conociéramos y disfrutáramos del estar juntos. Sin dudas, uno de los aspectos más relevantes del cursado fue poder conocer a tantas y tan buenas personas y profesionales, lo cual ha sido acompañado por los conocimientos de las cátedras y sobre todo por la intencionalidad de enseñar que han tenido los docentes.

“El nivel de impacto en la práctica de lo aprendido en las cátedras ha sido gratificante. El darme cuenta de que se podían enriquecer mis clases y ayudar a la transmisión de los contenidos a mis alumnos con sólo utilizar un mapa conceptual. Parafraseando a mi compañero Guillermo, estoy ansioso por empezar el nuevo año planificando las clases del próximo ciclo lectivo, ya que son varios los aspectos a mejorar y para los cuales las cátedras han aportado. Por todo esto es que el nivel de impacto de lo aprendido en mi desempeño como docente ha comenzado a dar sus frutos. Aun así considero que el próximo año, y desde ahí en adelante, es donde podrá verse la diferencia”.

*Considero que la metodología de trabajo y estudio propuesta por las cátedras me ha servido particularmente para reflexionar acerca de mi propio estilo y forma de dar clases, viendo y apreciando los diferentes profesionales y su manera de enseñar. La aplicación repetida del D.A.C. ha actuado como medio de fijación de conceptos claves a tener en cuenta cada vez que nos encontramos al frente de una clase. “Finalmente, la construcción del **portafolio** ha sido de gran ayuda para revisar y rescatar todo lo estudiado a lo largo de la carrera, constituyéndose en un resumen flexible de aquello que he aprendido con el compromiso de seguir agregando nuevas cosas a lo largo del ejercicio de la docencia. A medida que transcurrió el tiempo fue evidente la manera en que se complementaron los contenidos previos, los propuestos por la cátedra y los que surgieron en el transcurso del cursado.*

Sin darme cuenta pude realizar una síntesis general del profesorado porque estas materias finales afianzan y cimentan todo lo incorporado previamente y como si esto fuese poco, y gracias al método utilizado en las clases, se sumaron, además, contenidos de diversas aéreas a través de los ensayos de clases de mis compañeros, algunos de los cuales fueron ya incorporados en mi práctica diaria.

A partir de este profesorado y su influencia en mi práctica docente he obtenido respuestas muy gratificantes de parte de mis alumnos, así como también de mis compañeros de trabajo, quienes se contagian de esta nueva manera de interpretar la realidad áulica. Ser un elemento de cambio en la institución me resulta un desafío interesante ya que es una gran responsabilidad para mí.

Más allá de los saberes aprendidos e incorporados he aprendido a tener confianza, a ser coherente en la teoría, en la práctica y sobre todo fiel a mi corazón. Aprendí que organizarme como docente a través de la planificación del currículum y la selección de temas es esencial para potenciar la relación enseñanza-aprendizaje. Contar con claridad conceptual y pertinencia terminológica, buscar los fundamentos bases de saberes que se dan por sentado, incorporar los mapas conceptuales e innumerables configuraciones didácticas a imitar y adquirir la habilidad de disfrutar de una práctica docente reflexiva que promueva la mejora de una realidad áulica que a veces nos supera. “Una de las herramientas incorporadas de las que he obtenido mejores resultados es la de tener en cuenta al alumno, cuáles son sus expectativas, sus objetivos respecto a mi materia y a su carrera, eso me ha ayudado a ayudarlos, a brindarles un incentivo ya que los hace ser conscientes y partícipes de su propia formación.

En cuanto al desempeño grupal de mi equipo, no puedo más que extasiarme. Si bien algunos de nosotros trabajamos juntos en otras asignaturas del profesorado esta es la primera vez que el equipo está conformado por los cuatro. Y realmente cada uno de nosotros aportó lo mejor y el resultado fue extraordinario, Soledad organiza los cronogramas de tareas y podríamos decir que cronometra nuestras actividades, no hay lugar para dispersiones cuando trabajamos juntos, ella se encarga de ponernos a trabajar nuevamente y de esa manera maximizar el tiempo de trabajo. Manuel, maravilloso redactor de palabras, es el encargado de darle forma a nuestras producciones, Graciela junto con Isabella nos sorprenden con extensos y completos análisis de las tareas, y yo me ocupo de buscar una manera de mostrar las cosas de una manera diferente e innovadora. Encontrarme con un grupo de personas más obsesivas que yo en cuanto al estudio y cumplimiento de tarea me ayudó a relajarme y a disfrutar. Al compartir tareas cada uno de nosotros estaba tranquilo porque se cumplirían en tiempo y forma sin que nadie tuviese que realizar el trabajo de otro o esforzarse más para suplir falencias”.

Juan. Licenciado en Comunicación Social. 2010. Quedan innumerables vivencias.

“Durante el cursado de las asignaturas Práctica Docente I y II y su particular propuesta de planificar y dictar clases de ensayo entre los mismos alumnos, asumiendo uno a la vez el rol docente, puedo hoy reflexionar acerca de los siguientes aprendizajes significativos:

- *Hay siempre una distancia entre la planificación y la práctica*
- *El DAC es una herramienta para la reflexión y la mejora profesional*
- *Los estilos personales y las buenas configuraciones didácticas pueden relacionarse en pos un mejor resultado*

Cuando menciono la distancia entre la planificación y la práctica me refiero a la importancia de ambas instancias por separado y su interacción en el momento de la clase. Durante el cursado de las asignaturas puede ver como las buenas planificaciones pueden desembocar en excelentes clases. Así mismo, buenas planificaciones, que no se adaptan al momento de la práctica concreta, por ejemplo al clima en el aula o a la diferencia en el tiempo de duración de la clase y otras situaciones imprevistas, pueden dar como resultado clases poco efectivas.

En definitiva, la planificación es un paso ineludible de la tarea docente pero el ejercicio de impartir una clase es siempre situado y por ello las condiciones del momento, aunque pueden preverse en gran medida, nunca serán totalmente contempladas de antemano. Una misma planificación en dos cursos distintos, por ejemplo, pueda dar como resultado dos clases completamente diferentes.

Planificar es muy importante y tratar de anticipar posibles condiciones de una clase también pero... más importante aún es la profesionalidad en el ejercicio docente de poder adaptar la planificación al momento de la práctica para hacer de la clase la mejor interacción de enseñanza aprendizaje para esos alumnos, en ese momento.

La clase no termina cuando termina su dictado. La clase puede brindar aún mucho más, sobre todo si nos lo proponemos como docentes en continua formación. Una herramienta como el Dispositivo de Análisis de Clase –DAC- (Pruzzo, 1998) que nos permita recuperar la clase luego de que ha sucedido y trabajar reflexivamente sobre sus partes, identificando sus virtudes o su potencialidad para la mejora es el camino para una profesionalización responsable del ejercicio docente.

Esta posibilidad que nos da un instrumento como el DAC de volver sobre nuestros pasos para rever, reflexionar, ahondar y replantear a futuro es un ejercicio trabajoso pero muy fructífero. Creo además que esta reflexión nos pone en el campo de la reflexión sobre la buena enseñanza en sentido moral y epistemológico, que tan prudentemente recupera la autora Edith Litwin (1995) de Fenstermacher. Es decir, la reflexión a posterior de una clase indudablemente nos llevara a cuestionar si lo que hacemos es bueno, o si está bien o no, si es significativo o irrelevante, si tiene sentido para alcanzar los objetivos que nos planteamos a nosotros mismos y a los alumnos.

El estilo, la impronta personal de cada docente, es parte de su personalidad. Muchas veces, estas características de la persona ayudan o por el contrario, dificultan la tarea de impartir una clase. Es clave reconocer como docente las virtudes y los aéreas a mejorar para optimizar el desempeño profesional. Así mismo, independiente de los rasgos personales de cada uno, hay estrategias didácticas que son efectivas en el aula. Las buenas configuraciones didácticas (Litwin, 1995), correctamente utilizadas por el docente incrementan su capacidad de enseñar y facilitan la tarea de aprender a los alumnos.

Creo que la combinación de las cualidades personales (tanto innatas como proactivamente desarrolladas) con los recursos adecuados, como pueden ser las distintas configuraciones didácticas posibles, hacen que el docente pueda dar de sí lo mejor, como profesional de la enseñanza.

De estos aprendizajes significativos en las asignaturas de Práctica Docente pueden derivarse propuestas de mejora. Creo que el reconocimiento de las distancias entre la planificación y la práctica y sus implicancias, es algo que se puede trabajar desde la formación docente, con prácticas profesionales situadas que pongan al docente en situación de ejercicio profesional y le permitan reconocer todas las variables que se ponen en juego en una clase. Este es el planteo de las cátedras Práctica Docente I y II, pero quizá podría ampliarse a todo el cursado de una carrea docente desde el primer momento y no quedar circunscripto a la etapa final de la misma.

Una herramienta como el DAC requiere de compromiso y trabajo. Es mi intención incorporarla paulatinamente a mi ejercicio profesional para que se naturalice y además socializarla entre mis colegas. Del mismo modo, comenzar a hablar de “buenas configuraciones didácticas” en el salón de profesores o en las reuniones de staff docente de las instituciones es un modo de interesarnos y motivarnos mutuamente entre los

docentes para conocerlas, implementarlas y evaluarlas en las practicas personales y en el conjunto de las instituciones educativas.

La elaboración del portafolio con actividades combinadas (individuales y grupales) nos ayudó a compartir experiencias y visiones personales pero también discutir constructivamente para consensuar en las actividades grupales.

Por otro lado, la planificación de las clases donde nos permitimos hacerlas en parejas pedagógicas de distintas profesiones (Laura -abogada- con Juan -Lic. en Comunicación Social-; y Judith - Lic. en Terapia Ocupacional- con Jorge - abogado-) nos exigió innovar y significó todo un desafío para lograr la interdisciplinariedad que propusimos. En esto último, estamos muy conformes respecto de los resultados y la forma en que finalmente se construyeron las clases. Ya que, el planteo eminentemente práctico recorrió todo el cursado de las asignaturas con las clases de ensayo que cada uno de los alumnos hemos planificado, desarrollado y evaluado, dejándonos valiosas enseñanzas y aprendizajes.

Creemos que el enfoque práctico de estas cátedras es su mayor fortaleza. La posibilidad de la práctica en una formación docente es un aprendizaje significativo clave para el futuro desempeño profesional. La propuesta de que cada alumno, o en parejas pedagógicas, dictemos clase sobre nuestras disciplinas de origen nos pareció muy significativa; además, poder luego evaluar en conjunto estas clases desde puntos de vista analíticos y sintéticos aportó muchos aprendizajes. Como plus, esta dinámica nos hizo conocer otros contenidos de diversas disciplinas.

*La propuesta del **Portafolio** como forma de construcción individual y grupal de conocimientos y como forma de evaluación nos parece adecuada y muy valiosa en estas cátedras. Además es un planteo novedoso respecto de las demás cátedras del Profesorado. Las propuestas de las distintas actividades individuales y grupales resultó realmente útil para socializar distintas visiones y experiencias.*

Las fortalezas están relacionadas a la planificación y metodología utilizadas en la asignatura. La aplicación del DAC y la posibilidad de desarrollar y exponer nuestra propia clase es lo que nos ha permite llegar a un mejor aprendizaje”.

A modo de cierre...

El relato de esta experiencia tiene la intencionalidad de acercar a colegas de diferentes espacios y niveles educativos, la convicción puesta por nosotras, en la potencialidad que conlleva la formación profesional docente profunda y de alta calidad

académica. Cuánto podemos y debemos, en el hacer cotidiano, contribuir en el desafío que el mundo contemporáneo nos reclama, ser protagonistas de cambios posibles y duraderos, con el compromiso de poner nuestras saberes, nuestras virtudes, nuestras experiencias, al servicio de otros, abiertas, también, a recibir, a permanecer en el camino del aprendizaje y el mejoramiento permanente de nuestra praxis. Son tiempos difíciles y en muchos casos adversos, injustos y desiguales. Pero a la vez y paradójicamente de grandes oportunidades. Quizá nuestro lugar esté en el campo de los interrogantes, qué debemos hacer, cómo hacerlo, con quiénes, para quiénes y tantos más... pero con la responsabilidad de construir algunas respuestas acertadas. Estamos dispuestas con humildad y sencillez, a continuar en la tarea de educar seguras que es la acción que logra hacer a las personas más humanas y por ello más solidarias.

Creemos que es muy importante esta experiencia, que es necesario en la formación docente volver a recuperar:

- El FoDA.
- La reflexión permanente de la tarea cotidiana en el aula y en la institución.
- El tener clara la intencionalidad de la acción informativa-formativa que se desea realizar para: a- seleccionar contenidos, secuenciarlos y temporalizarlos. (mapas conceptuales)

El alumnado que, a lo largo de estos años eligió cursar el Profesorado Universitario, reconoce que las cátedras Práctica Docente I y II, como cátedra compartida se constituye en un cierre óptimo a este trayecto de formación y profesionalización docente. Cada una de las asignaturas del profesorado, brindaron la diversidad de herramientas necesarias para poder realizar, en esta asignatura, la síntesis académica desde una perspectiva integradora multidisciplinar, fiel al propósito que esta Universidad propone a sus estudiantes: *formar con Ciencia, Conciencia, Compromiso y Responsabilidad Social*.

Notas

1.- El DAC, como instancia superadora de la Observación de clases por su fuerte potenciación de la reflexión sobre la acción, fue creado por nuestro equipo de investigación en 1992 en la investigación desarrollada en la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Pampa y comentada en Pruzzo, V. (1999) *Evaluación curricular, evaluación para el aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Espacio.



2.- Un portafolio de aula resulta ser el conjunto de evidencias de todo tipo que por un lado le permitirán al docente y por otro, al alumno, reflexionar acerca del proceso de aprendizaje. Es una de las maneras más claras a la hora de la evaluación de los procesos, porque al alumno le sirve para controlar su aprendizaje y al profesor para tomar medidas respecto del proceso; introducir cambios si es que se perciben anomalías o bien seguir por el mismo camino si, por el contrario, los resultados son óptimos. No sólo resume el trabajo académico de un estudiante, sino que explicita procesos de aprendizaje individual, procesos meta-cognitivos individuales y socio-afectivos grupales. Permite juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valora el logro de objetivos, el desarrollo de competencias y establece metas futuras de desarrollo personal y profesional.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Bromberg, A.M., Kirsanov, E., Longueira Puente, M. (2007) *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires. Bonum.
- Cabrera Rodríguez, Flor Ángeles (2010) *Evaluación de la formación*. Madrid. Síntesis.
- Guyot, Violeta. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación – Investigación – Subjetividad*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Litwin, Edith. (2008) a- *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- (2009) b- *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Martin – Kniep, G.O. (2001) *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. GRAÓ.
- Pruzzo, V. (1999) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje*. Buenos Aires. Espacio Editorial. Cap. 3 La Evaluación de la Práctica Docente.
- (Comp.) (2013) *Las Prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación*. Córdoba-Arg. Brujas. Cap.2 Pruzzo, V. *Las prácticas del profesorado: cinco mediadores para la innovación*.
- (2013) *Cartas de herencias y herederos*. ISESS. La Pampa.
- Tellez, M. (comp.) (2000) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Foros virtuales y aprendizaje colaborativo: Un análisis a partir de las categorías de Soller.

Virtual forums and collaborative learning: an analysis considering Soller's categories.

Berta Elena García (bertae.garcia@gmail.com) Mónica Mercedes Daza (monicamdaza@gmail.com)
Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales. Universidad Nacional de San Luis. San Luis.
Argentina

Resumen

Este trabajo analiza el uso de foros virtuales para el desarrollo del aprendizaje colaborativo en el contexto de una materia de grado, implementada bajo la modalidad *blended learning*. Consideramos que los foros en sí mismos no garantizan el desarrollo de habilidades y/o competencias propias de la colaboración, pero pueden promoverlas a partir de propuestas pedagógico didácticas que propicien la interacción. En el análisis de esta experiencia se describen las estrategias de evaluación utilizadas en los foros de la materia Formación Docente Currículum e Investigación, del Profesorado de Ciencias de la Computación de la Universidad Nacional de San Luis. Con el objetivo de estudiar en forma sistematizada las intervenciones de los participantes e identificar el tipo de contribuciones, se utilizaron las categorías propuestas por Soller: conversación, conflicto creativo o aprendizaje activo. Se tuvieron en cuenta: la pregunta disparadora que da inicio al foro, las intervenciones de los estudiantes, la retroalimentación del docente y las interacciones en general, tipificadas según los atributos y subhabilidades establecidas por Soller para cada categoría.

Analizar los foros bajo estos supuestos teóricos, permitió producir conocimiento a partir de lo ocurrido en estos espacios, lo que posibilita reestructurar acciones de retroalimentación que orienten la participación y promuevan el aprendizaje colaborativo. Aprender en colaboración es una competencia que los futuros docentes debieran adquirir en la formación inicial.

Palabras claves: foros virtuales, aprendizaje colaborativo, interacción, categorías de Soller.

Abstract

This work analyses the use of virtual forums for the development of collaborative learning, implemented as *blended learning*, in an undergraduate college subject. We consider that the forums do not guarantee the development of collaboration abilities and/or competencies, but they may promote them from pedagogical-didactic proposals which favor interaction. The strategies of evaluation used in the forums of *Formación Docente, Currículum e Investigación*, in the Teacher training undergraduate program of Computing Science were described. In order to study systematically the participants interventions and to identify the kind of interventions, Soller's categories were used: conversation, creative conflict, or active learning. We took into account: the trigger question initiating the forum, the students' interventions, the teacher



feedback, and the interactions in general, typified according to the attributes and sub-abilities established by Soller.

The analysis of the forums allowed us to produce knowledge on the basis of the described situations, which in turn helped us restructure feedback actions, thus favoring students' participation and the promotion of the collaborative learning. Collaborative learning is a competence that should be acquired in the undergraduate teacher training programs.

Keywords: virtual forums, collaborative learning, interaction, Soller's categories.

Introducción:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior adquieren mayor importancia a partir del desarrollo de las redes de comunicación y los recursos multimedia. Su aplicación en los procesos de enseñanza instala la discusión acerca de la utilización de sistemas educativos convencionales. Si bien los entornos virtuales son imprescindibles en la educación a distancia mediada por TIC, la enseñanza presencial también puede beneficiarse con sus aportes.

Con respecto al uso de las TIC en la educación superior el Dr. Jesús Salinas expresa:

Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras instituciones; instituciones que, no olvidemos, tienen una importante función educativa. (Salinas, 2004, p.4)

En el proyecto de investigación "Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales" Jesús Salinas investiga el accionar de los profesores universitarios en las aulas virtuales, con la finalidad de comprobar si se dan patrones de uso o modelos didácticos relacionados con diferentes variables: ámbito científico, tiempo que el docente lleva utilizando la plataforma o el programa institucional de integración de las TIC en el que se inserta, para grado y posgrado.

En el Informe final se describen 5 categorías de uso de las plataformas virtuales en educación superior:

- Tipo 1: los profesores usan la plataforma para la distribución de materiales y/o con la posibilidad de hacer alguna actividad puntual de forma voluntaria. Pueden usar la plataforma para la gestión de la asignatura, ya sea a través del calendario, del tablón, del foro, etc. También se incluyen aquí aquellos



profesores que no utilizan plataforma, pero realizan tutorías o distribuyen material a través de correo electrónico.

- Tipo 2: aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales obligatorias.
- Tipo 3: aquellos profesores que utilizan la plataforma para la distribución de materiales, y realizan actividades individuales y/o grupales obligatorias.
- Tipo 4: en este perfil los profesores usan la plataforma para la distribución de materiales y para la realización de actividades, sean individuales y/o grupales obligatorias. Este grupo de profesores ha expresado que realizan actividades colaborativas, también de carácter obligatorio.
- Tipo 5: son aquellos profesores que utilizan la plataforma para la realización de actividades, ya sean individuales, grupales o que hayan especificado realizar trabajo colaborativo. Estas actividades son de tipo obligatorio. A diferencia de los demás perfiles no cuelgan ningún tipo de material para su distribución.

El diseño del aula virtual para la materia Formación Docente Currículum e Investigación, incluye material para descarga y propone tareas colaborativas grupales e individuales obligatorias. Estas características permiten concluir el modelo didáctico utilizado corresponde al tipo 4, según la clasificación de Salinas.

Dentro del espacio del aula virtual los foros se desarrollan con la idea de promover el aprendizaje colaborativo, a partir de la interacción entre estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta que las categorías de Soller representan evidencias de la colaboración alcanzada, el estudiante puede reconocer su situación actual, a partir de ello dirigir sus esfuerzos hacia el logro de procesos superiores de pensamiento y, en consecuencia, de mejores aprendizajes.

En el siguiente trabajo y a partir de un encuadre teórico, se describe el contexto de la experiencia. Luego se expone la experiencia del trabajo con foros, haciendo especial referencia al uso de las herramientas que permiten calificar los aportes en la plataforma virtual elegida: las escalas personalizadas y el calificador.

En una instancia posterior se analizan las intervenciones de los alumnos a partir de las categorías para la colaboración propuestas por Soller.

Por último, se concluye con las reflexiones acerca del desarrollo de la propuesta, con el objetivo de mejorar y potenciar aquellas intervenciones entre estudiantes y docentes que posibiliten el aprendizaje colaborativo.



Una mirada teórica

Desde escenarios políticos, económicos y culturales se reclama la formación de niños y jóvenes para una sociedad más democrática. Desde el marco legal y desde los diferentes sectores sociales, se demanda la integración de las tecnologías en el ámbito educativo. En este sentido, Romano aporta que en las sociedades verdaderamente democráticas, las TIC promoverían procesos de igualdad social, porque permitirían formar ciudadanos más informados. También mejoraría la participación política mediante la creación de nuevas formas de organizar grupos de discusión y la construcción de nuevas comunidades políticas, al margen de la intervención estatal y, además, contribuiría a prescindir de mediadores distorsionadores como periodistas, representantes y partidos (Romano, 2005). Sin embargo, hay que ser conscientes que la igualdad social no es real desde lo tecnológico sin el acceso a una vivienda digna, a sistemas de salud, a una alimentación saludable, a una educación de calidad. Es decir, no se puede pretender que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) posibiliten la igualdad social hacia una comunidad de discusión y construcción política si las condiciones materiales básicas de existencia no están garantizadas. (Daza, 2012).

Desde las cátedras que integran el Área Informática Educativa del Profesorado en Computación de la Universidad Nacional de San Luis, se sostiene que la integración curricular de las TIC es necesaria para que los futuros trabajadores de la educación, desarrollen y adquieran en su formación inicial competencias que permitan dar respuesta a los requisitos de la sociedad actual.

La adopción de la metodología Blended Learning, entendida como el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial: “which combines face-to-face and virtual teaching” (Coaten, 2003; Marsh, 2003) o aquella que se refiere a modelos mixtos como “Enseñanza semipresencial” (Bartolomé, 2001; Leão Y Bartolomé, 2003), también denominada por Pascual (2003) como “formación mixta”, es un modo de enseñar y aprender que debe ser considerado en la oferta académico de las universidades, para la formación de profesionales capaces de desempeñarse, desarrollarse como sujeto de transformación social.

En este sentido el uso de Sistemas de Gestión de Aprendizaje, en particular, la plataforma Moodle y las herramientas que ofrece, en especial los foros, proveen un complemento a las clases presenciales. Los foros virtuales considerados, según Markel (2001) y Arango (2004); como excelentes estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y suelen llamarlos “filigranas mentales”, debido a que los mismos involucran múltiples aspectos cognitivos y socioafectivos; como seguir la temática de los diálogos, pensar y entender las intervenciones de los diferentes usuarios, desarrolladas mediante la comunicación asincrónica que se genera.



Las interacciones con otros participantes y con el profesor son elementos esenciales para la construcción social del conocimiento si consideramos que el aprendizaje no es el resultado de un trabajo individual, sino más bien de un trabajo colaborativo, donde se superan individualismos y se fomenta la solidaridad, en una posición que rechaza los egoísmos y abre el camino al diálogo con otros. En relación a este posicionamiento es posible promover el aprendizaje colaborativo, definido por Johnson como: el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para su uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro es responsable de su propio aprendizaje, así como de los restantes miembros del grupo (Johnson, 1999). La combinación de situaciones e interacciones sociales debería contribuir a aprender efectivamente tanto en forma personal como grupal.

Con el objetivo de analizar la interacción, como una acción básica para la colaboración, Soller propone el uso de las siguientes categorías: Aprendizaje activo, Conflicto creativo y Conversación. En cada una de ellas es posible identificar subhabilidades y atributos.

Por último resaltamos la importancia de promover el desarrollo de la interacción en los foros virtuales, según García Aretio (2011) La interacción, por tanto, es elemento definitorio del hacer educativo. Y decimos más, interacción sea con los otros (docente-estudiante-docente, estudiante(s)-estudiante(s), docente(s)-docente(s)), sea con los contenidos (contenidos-estudiante(s), contenidos-docente(s)), sea con los recursos tecnológicos, sea con el resto de la sociedad.

Bajo estos supuestos teóricos el siguiente trabajo describe, analiza y evalúa los foros desarrollados en una materia de la carrera del profesorado de Ciencias de la Computación de la Universidad Nacional de San Luis, con el objetivo fundamental de lograr interacciones que promuevan el aprendizaje crítico a través de la colaboración.

Contexto de la propuesta:

Desde el año 2012 el Área de Informática Educativa de la Universidad Nacional de San Luis utiliza la plataforma virtual Moodle como apoyo a las clases presenciales en las materias del Profesorado de Ciencias de la Computación. A partir del análisis, evaluación y reflexión constante sobre las fortalezas y debilidades de este entorno y considerando las actualizaciones permanentes del mismo, se han implementado cambios en el diseño de las aulas virtuales. Atendiendo a las características del alumnado y a la modalidad blended learning, se incluyeron nuevas herramientas y se hizo un uso más apropiado de las existentes.

La experiencia que relatamos se llevó a cabo en la materia de cuarto año Formación Docente Currículum e Investigación, en la que se usa el aula virtual como complemento a la presencialidad. Es importante resaltar que esta asignatura se ubica



en el segundo cuatrimestre del último año, dentro del plan de estudio del profesorado. Los alumnos que asisten son adultos que trabajan y tienen tiempos muy reducidos para realizar las tareas grupales en forma presencial, por lo que resulta necesario ofrecer espacios virtuales que den soporte a la comunicación asincrónica y el trabajo colaborativo.

Desarrollo de la Propuesta

Para el diseño del aula virtual de la materia se consideraron las características particulares de los alumnos y los objetivos que este espacio curricular propone. Se tuvieron en cuenta tanto los aspectos conceptuales como los concernientes al desarrollo de capacidades y habilidades acordes a las demandas que deben enfrentar los docentes en el contexto actual. Entre ellos destacamos habilidades para la colaboración, la reflexión y el espíritu crítico.

Haremos referencia a los foros, considerándolos herramientas que permiten la comunicación asincrónica entre los usuarios. La característica de no simultaneidad en el tiempo, permite al usuario publicar un mensaje en cualquier momento quedando visible para que otros participantes puedan leerlo y/o contestarlo más tarde. De esta forma se permite la comunicación constante entre personas que están separadas físicamente sin necesidad de estar en línea simultáneamente, superando las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica, como ocurre en el chat. Podríamos agregar que el uso de foros permite hacer un uso del tiempo que favorece la reflexión y la madurez con la que los usuarios pueden participar.

Los aportes que los participantes realizan pueden tener diferentes intenciones, por ejemplo: hacer comentarios, plantear dudas, compartir opiniones, experiencias, reflexiones y generar debates que no afecten la libertad de expresión, con la intención de construir conocimiento, contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-estratégico y al aprendizaje colaborativo, desde el diálogo argumentativo y pragmático.

Para dar cumplimiento a estos objetivos se desarrollaron cuatro tipos de foros, cada uno con intenciones particulares.

- Foro de novedades: en el cual se publican anuncios de interés general, cumpliendo el mismo con la función de informar.
- Foro de presentación: con el objetivo de fomentar la socialización.
- Foro de dudas y consultas: con el objetivo de resolver dudas grupalmente.
- Foros académicos, con el objetivo de compartir información conocimiento, ideas reflexiones y/o generar debates en relación a determinados contenidos conceptuales. Tienen como propósito la construcción colectiva del conocimiento por parte de los estudiantes. Poseen generalmente un nivel mayor de estructuración, con fechas de inicio y finalización de los ejes

temáticos, pautas acerca de la estructura o estilo de los mensajes, los que generalmente son moderados por un tutor. En estos foros puede requerirse la participación obligatoria y evaluativa.

Los foros académicos se calificaron teniendo en cuenta las habilidades conversacionales del aprendizaje colaborativo establecidas por Soller (2001): conversación, aprendizaje activo y conflicto creativo, que se ponen de manifiesto en las interacciones grupales. De las habilidades se desprenden subhabilidades y atributos, identificables a partir de las aperturas de sentencia, tal como se refleja en la Figura 1.



Habilidad	Subhabilidad	Atributo	Aperturas de Sentencia
Conflicto Creativo	Mediar	Mediación docente	"Vamos a preguntarle al profesor"
	Argumentar	Conciliar	"Ambos tienen razón en que"
		Estar de acuerdo	"Estoy de acuerdo porque"
		Desacuerdo	"Estoy en desacuerdo porque"
		Oferta alternativa	"Alternativamente"
		Inferir	"Por lo tanto", "Así"
		Suponer	"Si... entonces"
		Proponer excepción	"Pero"
		Duda	"No estoy tan seguro"
Aprendizaje Activo	Motivar	Animar	"Muy bueno", "Buen punto"
		Reforzar	"Eso es correcto"
	Informar	Reformular	"En otras palabras"
		Dirigir	"Creo que deberíamos"
		Sugerir	"Yo creo"
		Elaborar	"Elaborar", "También"
		Explicar/Clarificar	"Permítanme explicar de esta manera"
		Justificar	"Para justificar"
		Afirmar	"Estoy razonablemente seguro"
	Pedir	Información	"¿Usted sabe?"
		Elaboración	"¿Me puede decir más?"
		Clarificación	"¿Puede explicar por qué y cómo?"
		Justificación	"¿Por qué crees que?"
		Opinión	"¿Cree usted que?"
		Ilustración	"Por favor, muéstrame"
Conversación	Reconocer	Apreciación	"Gracias"
		Acepta/Confirma	"Ok", "Si"
		Rechazo	"No"
	Mantener	Pida atención	"Excúseme"
		Sugiera acción	"¿Quiere usted?"
		Pida confirmación	"¿Verdad?", "¿Esto es correcto?"
		Escuche	"Veo lo que estás diciendo"
		Discúlpese	"Perdón"
	Tarea	Proceso coordinado del grupo	"Ok. Sigamos adelante", "¿Están listos?"
		Cambio de foco de la petición	"Déjeme mostrarle"
Resume la información		"En resumen"	
Fin de la participación		"Adiós"	

Figura 1: Categorías de Soller para la colaboración

Para reflejar esta categorización en el entorno Moodle se utilizaron escalas. Este entorno virtual provee escalas estandarizadas para cada curso y permite definir escalas personalizadas, de acuerdo a las estrategias de evaluación a utilizar. De esta manera cuando el docente tutor crea un foro puede decidir calificarlo o no; mediante escalas estándares o personalizadas. La siguiente figura (Figura 2) muestra las escalas

del aula o curso, dentro de las que se incluye “Primer nivel de Soller”. Ésta puede adoptar tres valores posibles: Conflicto creativo, Aprendizaje Activo, Conversación.

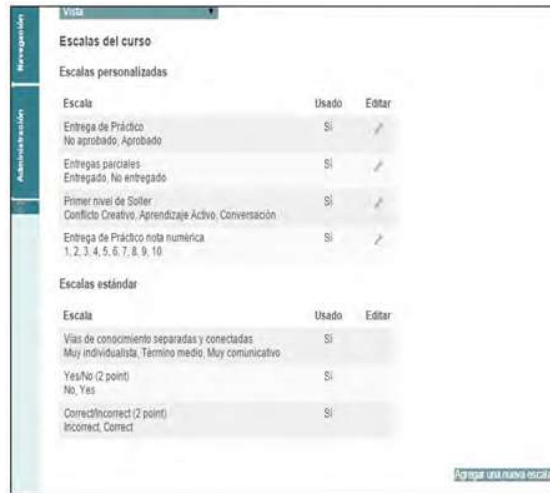


Figura 2: Calificador de Moodle

En esta experiencia consideramos que los alumnos deben conocer los criterios de evaluación establecidos por el docente, para autoevaluarse e identificar fortalezas y debilidades de su propio proceso de aprendizaje. Por esto, cada vez que el docente tutor califica un aporte en el foro, se ve reflejado en el calificador. Esta herramienta es accesible al docente, quien lo puede editar, y al alumno quien lo puede consultar. Esto permite a los estudiantes recibir retroalimentación, conocer su progreso académico, calificaciones, tareas y actividades aprobadas. (Figura 3)



Foro de la unidad 2	0,60 %	Conversación	Conflicto Creativo- Conversación	100,00 %	
Práctico 3					
PARTE A: individual, actividad 2	25,00 %	Entregado	Entregado- No entregado	0,00 %	Muy buen trabajo, igual me quedo pensando en el primer ejemplo, porque si bien no estaba en el curriculum formal, habia una intención explicita de la docente por enseñar la caligrafía, no? sigo pensando.
PARTE A: individual, actividad 3	25,00 %	Entregado	Entregado- No entregado	0,00 %	Muy buena presentación visual y buena la defensa de la misma demostrando claridad y relación entre los conceptos y la realidad, además se visualiza una rápida relación entre el contexto y los conceptos. Felicitaciones!
PARTE A: individual, actividad 4	25,00 %	Entregado	Entregado- No entregado	0,00 %	Muy buen trabajo, en cuanto al punto de la planificación de los chicos, cuando nombras los elementos que faltan, para que tengas cuenta para un integrados (en la parte oral) sería bueno que menciones la importancia de que la planificación tenga estos componentes, es decir justificar el por qué?, en relación a tu taller, me parecen muy apropiadas todas las observaciones que fuiste haciendo incluido que ya se hicieron muchas modificaciones en el proceso, me parece que tal vez estaría faltando, (según escuche) que no hubo un cierre de la clase, como que se acabo el tiempo y todos salieron puede ser?, si es así podrías pensar en como hacer el cierre. (se habilita un espacio para subir el trabajo completo) Cualquier cosa lo charlamos luego.
PARTE B: grupal, actividad 5	25,00 %	Entregado	Entregado- No entregado	0,00 %	Muy buen trabajo y muy buena dela defensa del mismo, se observa integración de teorías, claridad de conceptos y relación con la realidad educativa.

Figura 3: Calificaciones que visualiza el alumno

El foro se inicia con una pregunta lo suficientemente abarcadora que permita multiplicidad de respuestas, diálogo e intercambio de opiniones, confrontación de ideas, y que requiera del juicio crítico, con una justificación adecuada.

Del análisis realizado es posible observar que las primeras intervenciones en los foros son de tipo conversación. Iniciar un foro requiere aceptar, rechazar, confirmar, escuchar, resumir, coordinar acciones; atributos que corresponden a las subhabilidades: reconocer, mantener y tarea, incluidas en la Habilidad del tipo conversación. La figura 4 ejemplifica este proceso.

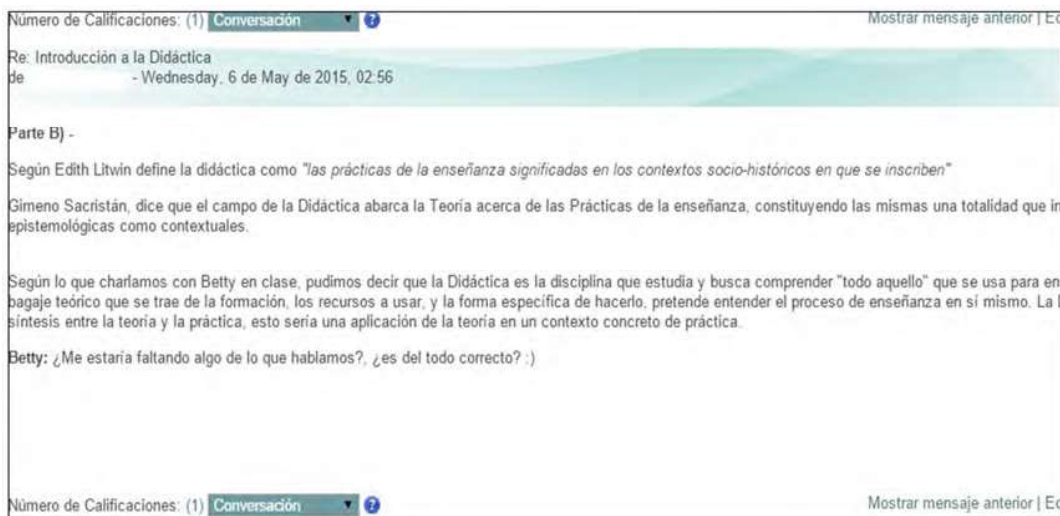


Figura 4: Aporte de foros

Atentos a los aportes de los estudiantes, los docentes intervinieron con nuevas preguntas para potenciar el desarrollo de habilidades del tipo aprendizaje activo/conflicto creativo, buscando que infieran, propongan, justifiquen, clarifiquen, opinen o reformulen lo expresado en la intervención anterior. Al mismo tiempo se motiva la interacción, con la intención de fomentar el trabajo colaborativo.

Esta metodología de trabajo requiere de un docente que guía y acompaña el proceso de aprendizaje, un tutor que genere estrategias para potenciar la reflexión, el espíritu crítico y la colaboración en los estudiantes.

La Figura N°5 muestra las intervenciones de uno de los últimos foros desarrollados en la materia. El docente plantea una pregunta de opinión, relación y/o reflexión que requiere la lectura previa de un documento para luego responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál sería la relación entre la informática y de la educación?

Es posible notar que en esta instancia los estudiantes no sólo expresan lo que el texto señala, sino que relacionan las ideas principales con los conceptos de la disciplina, considerando la realidad educativa regional e incluso solicitan la intervención del compañero para seguir la conversación y alcanzar una conclusión consensuada. En esta oportunidad el docente sólo incentiva la intervención de los participantes, sin emitir juicio valorativo, respetando los tiempos necesarios para que los alumnos puedan expresarse libremente, en el marco de la temática.



Figura 5: Intervenciones en foros

Re: Parte C - Grupal
de Monica Daza - Sunday, 17 de May de 2015, 23:15

Comenzamos? En el documento a tratar, Siemens 2005, afirma: -se estima con normalidad que los profesionales del siglo XXI cambien sus áreas de desempeño varias veces a lo largo de su vida. Ante esta afirmación, ¿cuál sería la relación entre la informática y de la educación?

Número de Calificaciones: - Mostrar mensaje anterior | Editar | Dividir | Borrar | Responder

Re: Parte C - Grupal
de Monica Daza - Monday, 18 de May de 2015, 04:06

¡Hola! ¿Cómo están?

En este sentido pienso que hay mucha verdad en la afirmación de Siemens... Quizás en ocasiones nos iremos por la rama de la informática y por ejemplo nos dediquemos a programar, desarrollar aplicaciones, elaborar productos, etc. Y en otras oportunidades nos centraremos en la educación en sí misma... Quizás por las características de la disciplina puede que ocurra este "cambio de áreas de desempeño".

A su vez concretamente en la docencia, por tratarse de una ciencia tan amplia, cambiante e imposible de "saber" y "conocer" por completo, podremos "movernos" por las distintas ramas disciplinares, así invitar a nuestros alumnos por distintos recorridos, temáticas diferentes, etc...

¿Qué opinan?
¿Es la idea o me estoy yendo por las ramas? :)

¡Saludos!

Número de Calificaciones: (1) **Aprendizaje Activo** Mostrar mensaje anterior | Editar | Dividir | Borrar | Responder

Re: Parte C - Grupal
de Monica Daza - Sunday, 24 de May de 2015, 12:27

Bien Daniel, esperemos a ver si Betty opina que andas por arriba del árbol o en las raíces.

A partir de cada aporte y para sus próximas intervenciones, el estudiante debe tener en cuenta tanto el documento como las opiniones y comentarios ya vertidos, agregando sus propias relaciones, opiniones y reflexiones, es decir desarrollando habilidades propias del aprendizaje activo/conflicto creativo, y por ende la colaboración. (Figura 6)

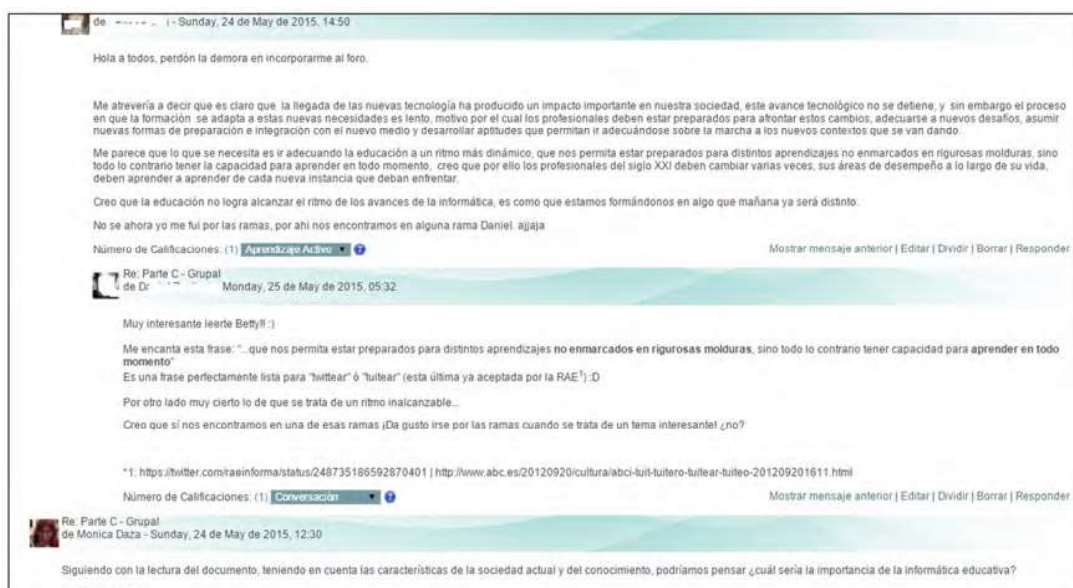


Figura 6: Intervenciones en foros.

Reflexiones finales:

Luego de realizada la experiencia, nos parece interesante destacar que al inicio de esta propuesta, las intervenciones detectadas podían incluirse mayoritariamente en la categoría conversación. Sin embargo, en los últimos foros correspondientes al final del cursado de la materia, se pudo notar que la mayoría de los aportes pueden incluirse dentro de las habilidades y/o atributos propios de las categorías aprendizaje activo/conflicto creativo. Esto muestra que la interacción posibilita desarrollar entre los estudiantes habilidades propias de la colaboración.

Desde el lugar del docente, considerar las categorías de Soller (2001) permitió analizar las intervenciones de los estudiantes, detectar las habilidades y subhabilidades desarrolladas y generar estrategias para potenciar las ausentes y/o las que se visualizan en menor grado.

Con respecto a los alumnos, observar la evolución en las intervenciones permite decir que el uso de los foros diseñados a partir de preguntas potentes, sumado a la retroalimentación y calificación del docente tutor, ayuda a que cada estudiante identifique las posibilidades y limitaciones alcanzadas en cada aporte, y pueda realizar las modificaciones necesarias en próximas intervenciones.

Para concluir, los foros por sí solos no garantizan la colaboración, a menos que sean acompañados de propuestas pedagógico-didácticas diseñadas para desarrollarla. El ejercicio de la interacción en los foros, con su correspondiente retroalimentación, permite a los estudiantes adquirir mejores niveles en el desarrollo de características propias del aprendizaje colaborativo. También ayuda a los docentes a mejorar sus



preguntas y buscar nuevas propuestas de intervención, pensando en las habilidades que los futuros docentes deben alcanzar en su formación.

El uso de foros, acompañado de propuestas pedagógico didácticas acordes a los objetivos establecidos, hacen que estos espacios sean elementos constitutivos del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20. Recuperado de: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_bleneded_learning/documentacion/1_bartolome.pdf Acceso el 20 de Octubre de 2015.
- Daza, M. M. (2012). Los foros en los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA), como herramienta promotora de Aprendizaje Colaborativo. (2012) Tesis de Licenciatura.
- García Aretio, L. (2011). Nueva entrevista: “La interacción es elemento definitorio del hacer educativo”. Recuperado de http://aretio.blogspot.com.ar/2011_07_01_archive.html. Acceso 20 de Octubre de 2015.
- Johnson, D.W. Johnson, R.T., & Holubec, E.J.: El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós. (1999).
- Markel (200), Arango (2004). Citado por Tagua de Pepa, Marcela. (2006). “La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo”. Revista cognición. Año 1 Nº8. Pag.71.
- Proyecto financiado por la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del MEC- Código EA2007-0121 (2007-2008). Recuperado de: <http://gte.uib.es/pape/gte/proyectos/modelos-didacticos-en-los-campus-virtuales-universitarios-patrones-metodologicos-generados> .Acceso 20 de Octubre de 2015.
- Romano, V. (2005). “Tecnologías de la información y comunicación”. Recuperado en: <http://www.rebellion.org/noticias.php?id=15032>. Consulta: Accesos 20 de Octubre de 2015.
- Soller, A. (2001). Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 12(1), 40-62.
- Salinas, J. (2004, Noviembre) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Recuperado en:

<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html> Acceso el 20 de Octubre de 2015.

- Salinas, J. (2004) Perspectivas y desafíos de los entornos virtuales en La educación superior. En proceeding del VII Congreso Colombiano de Informática Educativa. Conferencia invitada. Recuperado de:
<http://www.ribiecol.org/embebidas/congreso/2004/ini/ini/int/p080.pdf>
Acceso el 20 de Octubre de 2015.

El foro virtual: ¿un espacio posible de construcción de aprendizajes?

The virtual forum: a possible space for the construction of learning?

Mariela Monthelier (marielagmonthe@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina

Resumen

Los nuevos escenarios de aprendizaje y los recursos y posibilidades que estos ofrecen nos enfrentan a desafíos y cambios en los procesos de formación.

En la experiencia desarrollada en el marco de una pasantía en el Proyecto de investigación "Educación a distancia. Enseñanza y aprendizaje en red". N°4-2512 FCH, se utilizó el foro como escenario de comunicación, recurso que propició el debate, el intercambio de ideas y experiencias en torno a un tema de interés. A través de las intervenciones de los participantes, estudiantes de la Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo a distancia, se indagó acerca de la presencia cognitiva.

Palabras clave: foro virtual – presencia cognitiva – escenario de aprendizaje

Abstract

The new learning scenarios, together with the resources and possibilities they offer, entail challenges and changes in the formation processes. The forum was used as a communication scenario for the development of an internship in the research Project "Educación a distancia. Enseñanza y aprendizaje en red" (N°4-2512 FCH). This resource favored the debate and the exchange of ideas and experiences in relation to a topic of interest. The cognitive presence was analyzed through the interventions of the participants who were students of the distance courses of the *Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo* program.

Keywords: virtual forum – cognitive presence – learning scenario

Descripción de la experiencia

La Tecnicatura en Secretariado Ejecutivo es una carrera de pre-grado que se dicta íntegramente a distancia en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Se desarrolla en el Campus Virtual de la UNSL, Plataforma ILIAS, versión (v3.9.11). En este entorno cada estudiante accede a los materiales de estudio e interactúa con docentes, tutores y compañeros. El correo electrónico y el foro, son las herramientas más utilizadas para intercambiar puntos de vista, reflexiones, dudas, etc.

La carrera de referencia tiene dependencia administrativa del Instituto Politécnico y Artístico Universitario (IPAU) y es coordinada académicamente por el Departamento de Educación a Distancia y Abierta (DEDA).

En este contexto, se trabajó durante el dictado de la asignatura Relaciones Humanas y Públicas, materia de segundo año de la carrera antes mencionada. Quien escribe estas líneas, se desempeñó como tutora virtual (pasante). La asignatura se transita a través de cinco Módulos. La experiencia que se presenta se llevó adelante durante el desarrollo del Módulo IV: La Comunicación. A su interior se plasmó una práctica de aprendizaje grupal –base de datos de la presente indagación-, cuyo diseño y desarrollo académico estuvo a cargo de la tutora virtual. Se utilizó el foro como herramienta de comunicación y reflexión.

El Proyecto de Investigación en el que tiene lugar la pasantía, contempla, entre sus propósitos, la indagación sobre los procesos educativos que provoca la práctica docente virtual de quienes en ellos participamos, profundizando en el estudio de estas transacciones e intercambios. Se espera recuperar de la teoría pedagógica la concepción del pensamiento reflexivo y la formación y organización de significados a partir de los conocimientos previos y del conflicto de estos con la experiencia del entorno.

Objetivo

Se esperó reconocer en un nuevo escenario de aprendizaje, el foro virtual, un espacio propicio para la construcción de aprendizajes.

Es decir, explorar la presencia cognitiva, que significa promover el análisis, la construcción y confirmación del significado y de la comprensión dentro de una comunidad de estudiantes mediante la reflexión y el discurso (Garrison y Anderson 2005).

Con el propósito además de generar pruebas empíricas de situaciones de enseñanza y aprendizaje en comunidades virtuales de aprendizaje e investigación, en las que la observación de las interacciones que se producen, se registran en textos escritos.

Marco teórico

Desde el Proyecto de Investigación se entiende que las metodologías y técnicas de investigación se van ajustando y actualizando según los cambios sociales y culturales que van aconteciendo. Es así que el estudio de las relaciones sociales en la red, y las interacciones que allí se dan necesitan ser estudiadas, interpretadas con herramientas metodológicas apropiadas a los nuevos parámetros de la vida online, donde el cara a cara del investigador con los sujetos a investigar no es siempre posible. Esto lleva a un replanteo de la etnografía como tal. La etnografía virtual ofrece la posibilidad de analizar aquellos aspectos más dinámicos y cambiantes de la interacción. Aquí las tecnologías ocupan un lugar de privilegio y, de alguna manera, obligan a reconsiderar

espacios y escenarios, que ya no están atados a un lugar concreto sino que ahora son además, múltiples y simultáneos. En palabras de Hine: *“La etnografía en Internet no implica necesariamente moverse de lugar. Visitar sitios en la Red tiene como primer propósito vivir la experiencia del usuario, y no desplazarse, tal como sugiere Burnett cuando indica que “se viaja mirando, leyendo, creando imágenes e imaginando” (1996, pág. 68). Internet permite al etnógrafo sentarse en una oficina, o en su mismo despacho, y explorar espacios sociales.”* (Hine 2004: 60).

Christine Hine, en su libro “Etnografía virtual” afirma que el desarrollo y la expansión de las nuevas tecnologías y específicamente de la Red, no depende de las propiedades intrínsecas de esta sino fundamentalmente del uso y el sentido que le dan quienes participan en ella, ya sea como productores de espacios Web o como consumidores de los mismos; es desde esta interacción – negociación que la vida online se multiplica generando ricos intercambios (Menoni, 2004).

Con la intención de propiciar la comunicación, el diálogo, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento colectivo, se planificó y llevó a cabo esta experiencia. Si bien los estudiantes de la carrera Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo –con gestión a distancia-, habían participado en foros durante el desarrollo de sus estudios, estos habían tenido una intencionalidad básicamente social. En esta oportunidad, el foro fue la herramienta elegida pero con un objetivo diferente: focalizar la mirada en la construcción de significados, mediante el diálogo, la discusión y la reflexión, entre estudiantes y una docente que acompaña el proceso interactivo.

Dada la intencionalidad concreta con que fue utilizado el foro, hablamos, en esta experiencia, de un foro académico o de aprendizaje. Los *foros académicos* o *de aprendizaje* se proponen discutir los contenidos planteados en una actividad, un curso o programa de formación; en ellos se orienta hacia la indagación y la reflexión sobre algún tema planteado. Para Arango, estos foros propician mecanismos de participación a través de discusiones que, si bien se valen de los argumentos y reflexiones expuestas por los participantes, deben conducir hacia un diálogo pragmático en el que la intención última no es persuadir al interlocutor, sino más bien indagar y utilizar el diálogo para el intercambio de pensamientos, ideas y enfoques variados sobre el tema que se esté discutiendo. En ellos prevalecen los diálogos argumentativos y pragmáticos; esto facilita y orienta la discusión y construcción del conocimiento, en

este caso en el ámbito de la evaluación dentro de la educación técnica (Colmenares & Castillo, 2009).

A efectos de una mayor comprensión se consigna información sobre el encuadre de investigación de la experiencia realizada. Durante el período 2012-2015 el PROICO Nº22/H218 –UNSL-, recogió y procesó información sobre la organización y el proceso de interacción colaborativa en entornos de aprendizaje mediados por tecnología digital, efectuando diferentes tipos de análisis: de contenido, de redes y de contexto.

La experiencia se centró en el análisis de contenido, considerando la estructura de participación y los significados que los participantes abordaron conjuntamente con la docente.

Tomando como base el modelo de D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer y L. Rourke -que orienta el Proyecto referenciado-, cabe mencionar que en el análisis de contenido se consideran tres elementos que intervienen en todo proceso de aprendizaje virtual: *presencia cognitiva, social y docente*. Durante la indagación realizada se centró la atención en la *presencia cognitiva*.

El siguiente cuadro muestra las categorías con que los autores proponen ingresar al análisis de los datos, para cada uno de los elementos o dimensiones.

<i>Elementos</i>	<i>Categorías</i>
<i>Presencia Cognitiva</i>	<i>Hecho desencadenante</i> <i>Exploración</i> <i>Integración</i> <i>Resolución</i>
<i>Presencia Social</i>	<i>Dimensión afectiva</i> <i>Comunicación abierta</i> <i>Cohesión de grupo</i>
<i>Presencia Docente</i>	<i>Diseño y organización del plan docente</i> <i>Promoción y animación de la elaboración discursiva</i> <i>Orientación explícita</i>

Las categorías asignadas a la presencia cognitiva –que denotan el pensamiento de J. Dewey-, pueden describirse de la siguiente manera:

Hecho desencadenante: hechos y conocimientos científicos, problema o asunto. Se trata de conceptualizarlo. Se presenta información que genera curiosidad y preguntas.

Exploración: Consiste en la búsqueda de ideas y de información relevante. Es un proceso inquisitivo y divergente. Implica lanzar y presentar ideas para corroborar o para oponerse a otras, recibir nuevas perspectivas, explicar experiencias y hacer observaciones y comentarios sobre el valor de toda esa información.

Integración: Es el proceso de elaborar una explicación apropiada o una solución. Se logra a través de razonamientos. Es una asociación de ideas capaces de ofrecer significado y si es posible soluciones potenciales. Implica integrar información, intercambiar mensajes que manifiesten acuerdo, construir sobre la base de otras ideas, presentar una explicación, ofrecer explícitamente una solución.

Resolución: se evalúa la viabilidad de la solución propuesta mediante su aplicación directa o indirecta. Podría consistir en una presentación y defensa expuesta al juicio de los demás participantes. Podría consistir en una aplicación directa o en proyectos de investigación; individual o colectivos.

Metodología

Se procedió de acuerdo a las bases de una metodología de indagación constructivista/cualitativa.

Se siguieron los principios de la etnografía virtual, como estrategia de investigación.

El acceso al objeto de estudio -enseñanza y aprendizaje en línea- se realizó a través de la observación participante en un contexto particular –tal como se detalla más adelante-, mediatizado por un foro virtual de discusión y debate.

La muestra intencional se conformó con 32 estudiantes que al momento de la realización del foro, estaban en condiciones de regularidad en la asignatura Relaciones Humanas y Públicas (cohorte 2011). Manifestaron su conformidad de colaboración con el proceso de indagación. De un total de 54 estudiantes inscriptos en el curso Relaciones Humanas y Públicas (cohorte 2011), 22 optaron por la realización de una práctica de aprendizaje semejante, sin ser objeto de indagación.

La recolección de datos se produjo en una situación natural de enseñanza y aprendizaje: práctica de aprendizaje al interior del módulo IV de la asignatura Relaciones Humanas y Públicas, planificada, conducida, observada participativamente, registrada, analizada e interpretada por la tutora virtual.

Fueron 89 los mensajes que se publicaron en el plazo propuesto. 8 correspondieron a la docente, sólo una alumna participó en 7 oportunidades. Cinco alumnas lo hicieron 4 veces, y cinco más participaron 3 veces. Ocho estudiantes lo hicieron en 2 oportunidades, y sólo una vez intervinieron trece alumnos. El Foro recibió 480 visitas y se generaron 21 cadenas.

Las categorías de análisis fueron: hecho desencadenante, exploración, integración y resolución. En base a ellas quien suscribe realizó la codificación.

El escenario de investigación: el FORO “Nuestro tema, la comunicación”

El cursado de la asignatura Relaciones Humanas y Públicas se desarrolló entre los meses de Mayo y Agosto de 2013. La experiencia del Foro, concretamente, tuvo una duración de 5 días, en los que se trabajó sobre un tema específico, *la comunicación*. Tema correspondiente al Módulo IV, como ya se mencionó.

Se informó a los estudiantes acerca de la propuesta de trabajo, y se les solicitó que cada uno confirmara su aceptación de participar de la experiencia. La propuesta de trabajo fue recibida con entusiasmo, muchos de los participantes mostraron interés y compromiso con la tarea a iniciar.

Se transcriben a continuación algunas respuestas:

Mensaje recibido el 30-06-2013 09:03:20 (DG)

“... ya me estoy preparando para el foro, me parece muy buena la idea, ya que es otra experiencia. Espero poder lograr lo que se espera de esta actividad... ”

Mensaje recibido el 27-06-2013 16:54:51 (RoSu)

“... personalmente me parece una muy buena idea además de nueva ya que es la primera vez que voy a realizar una actividad de este tipo, espero poder hacerla correctamente y aprender más a partir de ella”.

Mensaje recibido el 30-06-2013 08:54:05 (RiSo)

“...preparándome para el foro. Me parece una gran idea porque desde ese pequeño espacio podremos intercambiar mucha información como así también las experiencias vividas que a menudo nos dejan una enseñanza. Por acá estaré esperando el momento de participar y contarles mis experiencias en los distintos trabajos que he tenido..”.

Mensaje recibido el 28-06-2013 13:44:41 (LM)

"...Me parece muy buena la actividad... espero poder participar correctamente de la misma.."

Con la intención de ir preparándose para el desarrollo de la actividad, los estudiantes fueron recibiendo mensajes vía correo electrónico en los que se les informó cómo se trabajaría, el objetivo de la experiencia, los criterios de evaluación, el tiempo de duración del foro. También se sugirió la lectura de "Normas para el trabajo en el foro", para cuidar, además, el "cómo" participar.

Se transcriben a continuación algunos fragmentos de los mensajes de preparación de la actividad enviados a los estudiantes que dan cuenta del elemento presencia docente (categoría diseño y organización del plan docente).

Mensaje enviado el 27 de junio de 2013. (MM)

"Es importante que pensemos el Foro como un espacio y una oportunidad de aprender y de construir juntos nuevos conocimientos ... En pocas ocasiones hemos utilizado el Foro con esta finalidad, es por ello que quiero invitarlos a que, independientemente de la obligatoriedad de la actividad, participen con ganas de aprender, de aportar al grupo, y sabiendo que, de manera especial, estarán contribuyendo a mi formación y a mi experiencia en la coordinación de este tipo de tarea docente en línea. Estaré coordinando la actividad, y esto formará parte de un trabajo de indagación. Cuando el Foro finalice, se analizarán las participaciones y fundamentalmente, pondremos la mirada en el trabajo de la tutora (en mi tarea concretamente), y en la posibilidad real de haber facilitado la construcción de conocimiento.

Para ir preparándonos, les envió un archivo que contiene "Normas para el trabajo en el foro". Es importante que las miren, conocerlas nos ayudará a lograr una mejor y mayor comunicación.

En un próximo mensaje, les comentaré sobre los días en que el foro estará habilitado, y demás precisiones en relación a esta actividad.

Espero la respuesta de cada uno de ustedes, con comentarios sobre qué les parece esta propuesta de trabajo, y si están dispuestos a participar”.

Mensaje enviado el 28 de junio de 2013 (M.M)

“... quiero agradecer a quienes han respondido a mi mensaje anterior, gracias por la buena predisposición para la tarea propuesta!! Quedo a la espera de los comentarios de quienes aún no se han contactado.

Avancemos entonces sobre la actividad que compartiremos:

- El Módulo IV “La Comunicación” y el documento “La comunicación despersonalizada en la sociedad del maltrato”, de autoría de la Lic. Iris Morera Justo, son los textos sobre los que dialogaremos en el foro.

- Para lograr una participación activa y rica en el foro, es preciso que la lectura de los temas abordados sea en profundidad, tratando de reflexionar sobre lo estudiado, de pensarnos en situaciones como las que allí se mencionan, en nuestros lugares de trabajo, en las empresas o negocios a los que habitualmente concurrimos, en nuestro rol, ya como futuros secretario/as ...

- La búsqueda de artículos que consideren que amplía o profundiza lo estudiado es también un aporte valioso, que suma para todos.

- El tiempo previsto para la realización de esta actividad: Desde el Lunes 1 hasta el Jueves 4 de Julio se podrá participar en el foro. El intercambio de experiencias, de puntos de vista y de interpretaciones de lo estudiado cerrará el 4 de julio, por esta razón, es preciso que durante esos días, podamos mantener un diálogo continuo, interactuando fuertemente, con entusiasmo.

- ¿Cómo evaluaremos esta actividad? Para la evaluación de la actividad propuesta se considerarán:

- La participación activa en el FORO.*
- La pertinencia de los aportes.*
- El grado de profundidad alcanzado: a partir de la lectura sugerida y de las relaciones logradas con los temas teóricos abordados en el módulo.*

Continuamos preparándonos ... “

Mensaje enviado el 30 de junio de 2013. (M.M.)



“... continuamos preparándonos para el Foro, actividad propuesta para el Módulo IV de Relaciones Humanas y Públicas, que iniciará mañana, lunes 1 de Julio a las 10 horas y se extenderá hasta el jueves 4 de Julio a las 20 horas.

Algunos puntos para tener presente:

- *Se trata de un espacio que construiremos entre todos, y que implica tiempo, trabajo y dedicación.*
- *Es una oportunidad para dialogar con sus compañeros, para intercambiar reflexiones, puntos de vista, inquietudes ...*
- *Es importante que cuenten, para estos días, con la posibilidad de una conexión segura, que les permita seguir el trabajo grupal día a día.*
- *Es conveniente participar desde el inicio, recuerden que la lectura del Módulo IV La Comunicación y el documento “La comunicación despersonalizada en la sociedad del maltrato” de Iris Morera Justo son los textos de base para iniciar el diálogo.*
- *El aporte de documentos o sitios relacionados serán bienvenidos, y sumarán al aprendizaje.*
- *Y por último, es una oportunidad para pensar y repensar lo que les parece que dicen los contenidos, y que lo puedan expresar, que disfruten ... es una oportunidad para disfrutar del conocimiento ... “*

A manera de ejemplo se ofrecen post que muestran codificaciones realizadas por categorías, para el elemento **presencia cognitiva** -objetivo principal de la indagación-, a partir de los post (textos testimoniales) de los estudiantes:

Hecho desencadenante

Mensaje del día 1 de julio de 2013... (MM)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-01 09:36

Bienvenidos al Foro, espacio que a partir de hoy, y hasta el jueves, iremos construyendo juntos. El diálogo, la confrontación de ideas y el encuentro entre la teoría y las vivencias personales serán las constantes que guiarán la tarea. Muy brevemente nos presentamos al resto de los compañeros, y un pedido especial, en pocas palabras respondemos a este interrogante ... qué espera cada uno de ustedes de este

FORO?

*Y ya para iniciar el diálogo ...
La Lic. Morera Justo, en el documento “La comunicación despersonalizada en la*

sociedad del maltrato” hace referencia al surgimiento de la tecnología, al lugar que ocupa actualmente en nuestras vidas (trabajo, ocio,...) y se detiene a analizar en qué medida esta tecnología impacta en los procesos comunicacionales. Es así que en uno de los apartados del documento afirma: “Todas las herramientas (tecnología) han aportado a las sociedades distintos grados de progreso, y también tensiones, expansión económica y social como de igual forma exclusiones y fragmentación”. A partir de lo leído, y de experiencias de la vida cotidiana, los invito a profundizar y a expresar sus puntos de vista, en relación al tema presentado. Aquí nos encontramos ... MM

Exploración

Mensaje del día 2 de julio de 2013 (BG)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-02 18:41

Hola Buenas Tardes mi nombre es BG y las expectativas sobre este foro al igual que ustedes es poder conocerlos compartir y crecer sobre el tema que nos aboca. La verdad que leyendo sobre este temas podemos encontrar que es amplio y muy extenso y que forma parte de nuestro diario vivir... como muchos dijeron somos prisioneros de estos avances tecnológicos llámese celular e internet entre otros, No importa el nivel social pero ¿Quién no tiene un celular? Algo necesario para mantener la comunicación con nuestros seres queridos a la distancia, en nuestro ámbito laboral, en cada área que nos movemos socialmente... me quede con lo que señala Orozco Gómez -- estudioso latinoamericano—sobre la comunicación “La misma debe ser entendida como proceso y producto de prácticas sociales. Desde una perspectiva democrática, esas prácticas deben ser fortalecidas, especialmente en uno de sus aspectos esenciales: el diálogo y los escenarios para ese diálogo” Pienso... el dialogo lo tenemos o creemos tenerlo (por medio de celulares, mail, chat, etc.) pero el escenario? Cuidamos o somos consiente que ya no compartimos un cara a cara con el otro? nos interrelacionamos con nuestro medio?



No digo que el avance tecnológico no sea importante al contrario es muy necesario sino que no descuidemos de las cosas sencillas y No nos volvamos abstractos. Saludos!!!

BG.-

Exploración

Mensaje del día 4 de julio de 2013 (PG)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 11:47

Buenos días a todos. Bueno siguiendo con el tema les ofrezco ver este vídeo. http://www.youtube.com/watch?v=JWNkFmOe_Ck

Me pareció interesante ya que muestra de forma didáctica la evolución de la tecnología a través del tiempo. Muestra también algunas de las cifras que verdaderamente son impactantes. Como veníamos diciendo la mayoría de las personas optamos por la tecnología y dejamos de lado la comunicación personal el "cara a cara". Muchas de las ventajas que veremos cómo secretarios es que la tecnología nos ofrece es la comunicación con gente que se encuentra lejos y nos ayuda a mejorar nuestro trabajo (clientes, colaboradores, entre otros). Espero que mis comentarios hayan sido de interés. Les dejo saludos, esperando que nuestra próxima comunicación sea cara a cara y no a través de la tecnología. Saludos.

PG.

Integración

Mensaje del día 4 de julio de 2013 (GM)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 20:09

Tener este espacio, la posibilidad de leer y enriquecerse con el aporte de nuestros compañeros es gratificante. Son muchos los puntos de vista, opiniones, reflexiones a tener en cuenta, se puede compartir o no, en mayor o menor medida los conceptos tratados pero es indudable que este foro cumplió con el cometido de la comunicación y lo logramos a través de un medio tecnológico, además de ampliar nuestros conocimientos sobre el tema. “La personalidad, se forma en el proceso de socialización y por su acción el individuo aprende a emplear códigos interpersonales, culturales y sociales”. Tenemos que hacernos cargo de esto y desde nuestro lugar procurar hacer un uso adecuado de las herramientas que tenemos a nuestro alcance, para nuestro beneficio, sin descuidar la parte humana porque cada uno de nosotros interactúa en el medio en que estamos insertos con personas, llámese hogar, trabajo, estudio, familia amigos etc..

Saludos.

GM

Integración

Mensaje del día 4 de julio de 2013. (MC)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 19:58

Hola a todos!!!!

Estuve leyendo cada uno de los aportes y reflexionando en ellos, he llegado a una conclusión: debemos hacer más práctico el proceso de comunicación en medio de esta “era tecnológica”. Deberíamos crecer más en la manera cómo nos comunicamos. Para eso, permítanme primero expresar mi acuerdo con algunos pensamientos y luego estaré expresando mi conclusión final.

Comparto algunos pensamientos que nos deja la Lic. Iris Morera Justo en su ponencia “La comunicación despersonalizada en la sociedad del maltrato”. Por eso, a

continuación transcribo algunas ideas sobre las que me gustaría reflexionar en el cierre de este Foro:

- "... parece que es más importante simular estar comunicados que comunicarnos".
 - "La personalidad, se forma en el proceso de socialización y por su acción el individuo aprende a emplear códigos interpersonales, culturales y sociales. Ponerse en lugar del otro es el intento de la observación participante como manera de obtener el conocimiento. Esto hace pensar que la sociedad es un proceso de comunicación, por ello el rescate tiene que darse desde otra 'mediación' y es el de las prácticas sociales".
 - "...el desafío, es crear y fortalecer los escenarios para el diálogo donde se revitalicen los procesos comunicativos".
 - "Miles de contestadores digitales nunca pueden reemplazar una voz humana, con sus sentimientos, acercamientos y matices de su personalidad. Las personas quieren ser tratadas como tal, necesitan reconocimiento, requieren que les asignen responsabilidades, no el confinamiento nacido de la sospecha, que es un condicionamiento que advierte y también señala a la sociedad del maltrato".
 - "Debo hacer notar que mi preocupación por los contestadores digitales, es una nimiedad... Una real nimiedad, sin embargo, por ínfima no es menos importante".
 - "En toda sociedad primero están las personas y la solución a sus problemas vitales entre los cuales estimo prioritarios la posibilidad de acceder a la dignidad del trabajo y a una sociedad del buen trato".
- Coincido con D., G., R. y otras compañeras cuando dicen que la tecnología, especialmente los celulares, han disminuido o perjudicado la "comunicación cara a cara".

Me parece también muy interesante el aporte de M., en donde ya se están pensando otros espacios para fomentar la comunicación en las escuelas sin la necesidad de estar todo el tiempo conectados con la tecnología. Pero me atrevo a avanzar en un aspecto más que tiene que ver con la comunicación y sin ir más lejos, el entorno que nos rodea cada día (familia, trabajo, negocios) en donde tenemos que interactuar sí o sí cara a cara con las personas. La tecnología seguirá cambiando y avanzando, tal vez alguna vez hasta deje de existir, pero lo que no podrá dejar de ser es el aspecto social que conlleva la comunicación.

Somos seres que comunicamos todo el tiempo con todo lo que hacemos, somos y decimos. Creamos espacios de comunicación en cada momento.

¿De qué maneras nos comunicamos con los demás? No Solamente está la "Tecnología". También existen otras maneras como la escritura (cartas, libros, artículos, etc.), el teatro, el canto, los grafitis, el arte, el dibujo, la arquitectura, la ropa que llevamos puesta, los gestos, la modulación de las palabras, el silencio, nuestra casa, nuestra habitación, nuestra agenda, nuestro ropero, nuestra apariencia, etc. Por eso, mi propuesta es que nos aventuremos a indagar más sobre el tema de cómo comunicarnos mejor. Esto es, técnicas para hacernos entender y comprender a otros, en lo que expresamos a diario. Y por qué no, aplicarlo también a la tecnología que usamos todos los días. Esta propuesta se encuentra en una página en internet que se llama www.retoricas.com donde se muestra de diferentes maneras cómo mejorar las habilidades de comunicación a través de: 1) la comunicación eficaz; 2) el lenguaje asertivo; 3) la escucha activa; 4) barreras de comunicación y 5) comunicación interpersonal. Los invito a leer y reflexionar este tema en el siguiente enlace: <http://www.retoricas.com/2009/05/habilidades-de-comunicacion.html>

¿Será que podemos como individuos, tomar una posición relativa sobre este tema tan importante como es el de la Comunicación? ¿Somos responsables de nuestras decisiones al respecto? ¿O seguiremos echándole la culpa a la sociedad por cómo siguen las cosas a nuestro alrededor? Que podamos seguir reflexionando cada día sobre este tema que nos invade y no podemos escondernos y que no seamos pasivos sino que busquemos maneras de aportar un granito de arena desde nuestra posición para contribuir en algo para este cambio que todos soñamos. Me gustó compartir mucho estos momentos de reflexión con cada uno de ustedes. Que tengan un lindo avance de carrera y que todo les salga bien. Hasta pronto!!! Les saluda, MC

Resolución



Mensaje del 4 de julio de 2013 - (NG)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 08:36

¡Buenos días a todos! ¡Feliz Pre-Viernes! (como me gusta llamar al jueves) Qué valioso todo lo que se fue aportando a este foro, la clase en la facu, como dije anteriormente, continúa y la charla se profundiza... A propósito de lo que varios opinan respecto a que la tecnología nos deshumaniza, nos aísla, nos permite estar conectados pero sin el encanto del cara a cara, esta mañana vi el spot publicitario del ANSES en relación al programa "Conectar Igualdad" que coordina la entrega de notebooks a todos los alumnos y docentes de escuelas secundarias, de educación especial y de Institutos de Formación Docente. Es importante para mí aclarar que esto no tiene ninguna carga o matiz político de mi parte, simplemente el mensaje del video me resultó pertinente al tema que estamos tratando.

El link del video es <http://www.youtube.com/watch?v=WPSTCxRkMX8&feature=youtu.be>

El video se llama "Apagala un rato" e invita a los chicos que ya tienen su notebook a apagar la máquina un rato. La propuesta es salir a buscar el dialogo con amigos, conocer gente, compartir mirando a los ojos, jugar a la pelota, mirar el atardecer, usar la memoria propia en vez de la cámara de fotos para registrar los momentos, reírse sin emoticones...

Me pareció un mensaje que destaca otra mirada hacia el uso de la tecnología y la comunicación. Si bien ésta es un recurso vasto donde podemos conseguir casi todo, hay una parte muy valiosa y memorable de la vida que está solo en las vivencias, en el "salir a la vida" y usar lo que sabemos para hacer un mundo mejor. Espero lo disfruten y nos sirva para reflexionar sobre nuestra postura frente al uso de la tecnología y nuestro modo de comunicarnos para encontrar un sano equilibrio.

*Cariños a todos,
NG desde Tucumán*



Resolución

Mensaje del 4 de julio de 2013 - (RU)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 11:17

NG, me pareció muy acertada tu reflexión, es lo que yo también considero y trato de revalorizar!!

Estoy muy a favor del avance de la tecnología como herramienta para facilitar nuestras tareas cotidianas pero no nos olvidemos que somos nosotros quienes desarrollamos la tecnología, no cae del cielo por arte de magia, somos nosotros mismos como ciudadanos quienes demandamos mejoras de calidad en los servicios, más rapidez en la atención, evolución de los aparatos tecnológicos porque decimos: "esto es una batata", "quiero uno más rápido", "que haga todo por mi", o no???? tenemos que hacernos cargo cada uno desde nuestro lugar como aportamos para que esto se haya convertido en una carrera contra el tiempo. Estamos constantemente demandando este tipo de desarrollo por lo tanto esta en nosotros como sociedades parar la pelota y preguntarnos si es realmente necesario todo esto. Creo que cada uno de nosotros debemos reflexionar y elaborar una propuesta mejoradora como individuos. Desde los hogares tenemos que enseñar y educar a nuestros hijos para que sean capaces de usar conscientemente la tecnología para no ser dependientes de ella, poner límites al uso, generarles alternativas de entretenimiento y esparcimiento en donde puedan desprenderse de los aparatos, porque nosotros como adultos somos responsables de la formación de nuestras futuras generaciones y somos los responsables de que se hayan perdido muchos espacios de comunicación y socialización cara a cara, al aire libre. Es más fácil dejar a los niños jugar a la play en red que tener que acompañarlos a la plaza a andar en bici o llevarlos al club a practicar deportes; es más fácil dejarlos jugar en la compu que tirarnos al suelo con ellos a armar con ladrillitos; es más fácil comprarles un celu para que llamen a sus amigos a dejarlos que vayan en bici a buscarlos a sus casas como hacíamos nosotros cuando niños. Ojala podamos madurar como sociedades y empezar a hacernos cargo y dejar de patear la pelota para otro lado: la tecnología es consecuencia de la necesidad del hombre por facilitarse la vida; los responsables de sus



consecuencias también somos nosotros.

Esta es mi opinión. Seguimos en contacto.

RU

Resolución

Mensaje del 4 de julio de 2013 - (MM)

Para iniciar ... Nuestro tema: La comunicación ...

Creado en: 2013-07-04 19:53

Deberíamos cambiar el asunto por ... Para finalizar, no les parece?

Intentaré, a partir de los aportes e intervenciones de cada uno, hacer una síntesis, tarea nada fácil, dada la riqueza de lo aquí trabajado. De ningún modo pretende ser una conclusión, creo que ese cierre lo hará cada uno, en sus propios tiempos ...

*- La comunicación es un tema que nos involucra a todos.
- Reconocemos la necesidad de comunicarnos más y mejor... cómo lograrlo? Ese es el desafío.*

- Las tecnologías llegaron a nuestra realidad para quedarse ¿Enriqueciendo la comunicación u obstaculizándola?.

- Es difícil pensar y pensarnos en un mundo sin estos avances (celulares, Internet...).

- Se hace necesario no perder de vista lo humano de la comunicación, no debemos permitir que la tecnología impacte hasta el grado de minimizar a las personas como tales.

- Aparecen nuevos espacios en los que la tecnología aporta, y cumple una función muy importante (estudio, trabajo ...)

- Se han incluido aportes teóricos valiosos. Los invito a que los miren, aunque ya no estemos en tarea, estoy segura que contribuirán al crecimiento personal.

-Se remarca, más de una vez, la necesidad de encontrar un equilibrio, de darle a la tecnología el lugar que merece, para no descuidar lo valioso de una verdadera comunicación.

- La formación, la capacitación en el uso de las tecnologías desde los más pequeños se torna en una necesidad.

- Las personas tenemos necesidad de comunicarnos, y en ocasiones, recurrimos a la tecnología para lograrlo. (Se abren tantos interrogantes ante esta afirmación!!)

Queda mucho por decir, si este espacio logró ser un disparador para ponernos a pensar en serio y a actuar, en la medida que podamos, sobre un tema tan actual, tal delicado,

tan complejo ... el objetivo estará cumplido.

Gracias a todos!!

MM

Algunas apreciaciones generales

- ✓ Los estudiantes respondieron positivamente a la propuesta de trabajo.
- ✓ La falta de experiencia en el uso de esta herramienta de comunicación hizo que se generaran numerosas cadenas, hecho que no sólo obstaculizó una lectura completa e integrada de los aportes y reflexiones sino que también dificultó la codificación.
- ✓ Escasas intervenciones aportaron nuevas lecturas sobre el tema planteado.
- ✓ Relato de experiencias personales primaron por sobre aportes teóricos.
- ✓ Ha resultado complejo a la moderación, el logro de discusiones constructivas.

Primeras conclusiones

Explorar la presencia cognitiva ha permitido una primera aproximación a los aspectos cognitivos de la experiencia educativa realizada. Por otra parte, la evaluación de la naturaleza del discurso ha ayudado a profundizar en la transacción enseñanza-aprendizaje y a descubrir qué intervenciones resultan más pertinentes para guiar una construcción colectiva de conocimiento. Se ha ilustrado una categoría de la presencia docente correspondiente a la etapa de diseño y organización del plan pedagógico-didáctico de la situación de enseñanza sobre la que se indagó.

A partir de la lectura de la totalidad de las participaciones se ha podido apreciar que varios post de los estudiantes, han contribuido a apoyar la presencia docente, auto-orientándose y gestionando su propio estudio.

Referencias bibliográficas

Colmenares, A. y Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/110/114>
[Consulta: 11 de Noviembre 2014]

Garrison, D.R., y Anderson, T. (2005). El e-learning en el siglo XXI. Barcelona, Octaedro.

Hine, C. (2004) Etnografía virtual – Barcelona - Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.

Silva Menoni, M. del C. (2004) Artículo: Hine, C. (2004) Etnografía virtual – Barcelona - Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. , pp. 210 - ISBN: 84-9788-019-6 http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/recensiones/n7_rec_csm2.htm
[Consulta: 14 de Octubre 2015]



Ludoteca, un espacio de juego destinado a niños de sectores populares en la ciudad de San Luis.

The toy library, a playroom for children from popular sites in the city of San Luis.

Lic. Alejandra, Orellano (aliorell@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Esteban, Arrieta; Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Argentina; Yanina, Ochoa; Anabella, García; Carla, Orozco; Jesica, Guzmán; Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y Emilia, Torres Caiazzo; Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Resumen

El presente artículo es el resultado del trabajo del Grupo de Educación Popular “Minga”, desarrollado en el marco del Proyecto de extensión *“El derecho a la niñez, el derecho a la maternidad-paternidad en sectores populares: prácticas políticas que construyen puentes”*.

En este trabajo nos proponemos comunicar el desarrollo de la experiencia llevada a cabo en una Ludoteca que funciona en el Comedor Madre Teresa de Calcuta, ubicado en el Barrio Sargento Cabral de la ciudad de San Luis. Es necesario señalar que esta propuesta se realiza desde el año 2013 con el objetivo de co-construir un espacio que posibilitó atender las necesidades educativo-recreativas de una población que ronda entre los dos a cinco años aproximadamente.

Es importante resaltar que el Estado no garantiza el acceso y permanencia en instituciones educativas y espacios de juegos, desatendiendo el derecho de los niños y niñas pertenecientes a sectores populares. Es por ello, que entendemos que este espacio puede constituirse en un ámbito que puede ayudar a revalorizar el lugar del juego en estos sectores de la sociedad.

Palabras clave: Ludoteca-Infancia-Sectores Populares-Educación Popular.

Abstract

The present article reports the results of the work done by the *Grupo de Educación Popular “Minga”* (Popular Education Group “Minga”), developed by the extension Project *“El derecho a la niñez, el derecho a la maternidad-paternidad en sectores populares: prácticas políticas que construyen puentes”*.

The experience was carried out in a toy library settled in the *Comedor Madre Teresa de Calcuta*, located in *Barrio Sargento Cabral*, in the city of San Luis. The group has been working on this project since 2013 with the aim of co-constructing a space which helped meet the educational-recreational needs of a population of children aged two to five.

It is important to emphasize that the State does not guarantee the access and permanence in educational institutions and recreational spaces, disregarding the rights of children from popular sectors. Therefore, we consider that this work may constitute a space where the role of play in these social sectors may be re-valued.

Keywords: toy library – childhood – popular sectors – popular education.

Introducción

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
adentro de un despertador.*

Marcha de Osías. Maria Elena Walsh

El presente artículo es producto del trabajo del Grupo de Educación Popular “Minga”, desarrollado en el marco del Proyecto de extensión “*El derecho a la niñez, el derecho a la maternidad-paternidad en sectores populares: prácticas políticas que construyen puentes*”.

En este trabajo nos proponemos describir y comunicar la experiencia de una ludoteca desarrollada en un barrio urbano-marginal de la ciudad de San Luis. Para entender la complejidad que ello implica: primero, realizamos un breve recorrido histórico del mismo, luego caracterizamos a los niños/as que participan de este espacio, posteriormente definimos qué entendemos por ludoteca en un comedor comunitario y, finalmente describimos la experiencia desarrollada.

Pensamos que el espacio lúdico es una oportunidad para favorecer la expresión, imaginación y la socialización; por lo tanto, un espacio de juego, recreación y de aprendizaje que andamia la posibilidad de generar y crear un mundo de fantasías, diferente al que diariamente viven las y los niñas/os pertenecientes a los sectores populares.

Breve recorrido histórico de la ludoteca una propuesta política-pedagógica

El trabajo con infantes, se inició en el año 2010, para contener a los niños/as cuyas familias asistían diariamente al comedor. En dicho comedor se desarrollaban diversas y variadas que implicaban no sólo la asistencia alimentaria, sino también el reparto de prendas del roperito comunitario y desarrollo de actividades educativas tanto para los/as niños/as como para sus familias.

En el año 2011, se inicia la construcción de un proyecto de Educación Inicial Popular, destinado a los/as niños/as-hijos/as de los adultos y jóvenes que asistían a la Escuela Primaria Popular creada en ese mismo año. Dicha experiencia estuvo destinada a que estos infantes pudieran vivenciar experiencias educativas, mientras sus madres y padres estudiaban.

En el año 2013, con estos antecedentes, se crea la *ludoteca*, donde asistieron niños/as cuyas edades rondaban entre los 2 años a los 5 años aproximadamente. Este espacio se diferencia de las experiencias anteriores porque se generaron cambios en la composición de sujetos y en los propósitos ya que el mismo no sólo pasó a atender a los/as niños/as que asistían al comedor, o a los hijos/as de los adultos y jóvenes que participaban de la primaria, sino que se amplió a otros/as niños/as que pertenecen a zonas cercanas al barrio. Además, este proyecto planteó nuevos propósitos que apuntaron a revalorizar el juego como parte vital en la constitución de la infancia y como herramienta principal de aprendizaje en la educación de los primeros años.

Este trabajo se desarrolló en una sala multiuso asignada por las personas que administran y organizan el comedor. Durante la primera mitad del año 2013, funcionó una vez por semana y en el año 2014 se continuó con la misma frecuencia de actividades.

¿Quiénes son los niños que asisten a la ludoteca?

En la ludoteca participan niños y niñas que están atravesados por situaciones de pobreza; y por lo tanto, sus necesidades básicas (vivienda, alimentación, vestimenta, etc.) no están satisfechas. Entendemos que los efectos de las crisis sociales, económicas y políticas que se han producido históricamente, gravitaron sobre la vida de estos/as niños/as. Sus cuerpos y sus sentimientos son testimonios elocuentes de la falta de políticas nacionales y provinciales que apunten a resolver estructuralmente estos problemas.

La *pobreza* y los efectos que genera vivir en estas situaciones inciden en las familias e instituciones, pero se agudiza aún más cuando afectan a una de las etapas más importante de la constitución física y subjetiva, como es la infancia. En dicha etapa se construyen gran parte de las estructuras simbólicas- madurativas que conforman las bases de un sujeto social. Carli expresa que:

...en América Latina, la niñez ha sido y continúa siendo, cada vez con mayor patetismo, el rostro más agudo en el que parecen sintetizarse los conflictos sociales, culturales y políticos de sociedades cada vez más empobrecidas. A manera de un verdadero síntoma social, la situación infantil revela su padecer, heridas en muchos casos incurables, herencias de padres y abuelos que alguna vez también, allá lejos, fueron azotados por pestes, hambre o violencias varias en lo que parece ser recurrentes complicidades generacionales. Carli, citado por Redondo, (2004, p. 272).

A la pobreza que caracteriza a estos/as niños/as, se le suma, *la dificultad de conseguir una “vacante”* en las instituciones educativas cercanas a su lugar de residencia. Situación que compromete seriamente la posibilidad de que muchos de ellos/as madres – padres – adultos a cargo, puedan cumplir con el deber de mandar a sus hijos/as a la escuela desde edades tempranas. Como sabemos desde lo establecido por la Ley de Educación Nacional, la escolaridad obligatoria de niños pequeños implica su asistencia a partir de los 5 años de edad, más allá que se plantee la universalidad a partir de los 4 años.

Aunque resulte redundante hay que destacar que en estos sectores, la no asistencia a una educación formal desde los dos o tres años, no es una decisión de las/os madres-padres, sino que es producto de la falta de oportunidades que no las ofrece el Estado, de las cuales se desentiende. Esto es un signo de desigualdad que gravitará en el futuro educativo de estos sujetos educativos.

Ahora bien, es necesario destacar que a pesar de las condiciones sociales, económicas y educativas desfavorables, estos contextos, de sectores populares, pueden ser territorios de resistencia o espacios de construcción de identidades sociales donde se generan acciones colectivas. En ese marco, la ludoteca es de vital importancia porque valoriza la participación de estos niños/as; promueve la alegría, el respeto, compañerismo, la predisposición que demuestran en cada encuentro con el grupo coordinador. Además se reconoce el interés de las/los madres-padres por buscar que sus hijos/as puedan concurrir en tiempo y forma a dicho espacio.

¿Por qué hablamos de Ludoteca?

Desde el punto de vista etimológico, ludoteca está compuesta por dos términos, “ludo” que hace referencia a juego, fiesta, diversión, alegría y, “theca” que alude a caja o local donde se conserva o cuidan los objetos. Conforme a esta definición, la ludoteca sería aquel lugar de guardado de juguetes y juegos. Sin embargo, desde nuestra posición es mucho más amplia, en tanto la concebimos como un espacio donde los niños/as pueden encontrar la libertad de jugar, según sus propios intereses y de crear sus propios objetos y momentos de juego. De ese modo, ludoteca sería un *“espacio lúdico, un mundo real transformado cada día por la imaginación del niño jugando. La ludoteca ofrece todo [tipo] de juguetes, pero principalmente, es un ambiente de libertad lúdico creativa. Las ludotecas son un espacio para favorecer la expresión de cada participante donde a través de actividades múltiples, tanto los niños como los adultos que los acompañan se divierten con toda espontaneidad, al tiempo que*

se descubren y estructuran como personas, son un espacio de socialización creativa." (Dinello, 1988: 41)

Como se puede apreciar, la ludoteca es considerada como un espacio-tiempo donde los niños/as asisten con el propósito principal de jugar, y de poder contar con la libertad de elegir a qué jugar, acompañados por adultos, responsables de coordinar y organizar las diferentes actividades y de ofrecer distintas instancias de juego, juguetes, materiales de diverso índole, educativos, recursos de uso cotidiano, reciclables para llevar a cabo dichas actividades.

Comprendemos que el valor de este espacio-tiempo radica en la importancia que cobra el juego como mediador de la socialización, de la educación y de expresión de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones por parte de los niños/as, lo que andamia la posibilidad de generar en ellos/as el encuentro y la creación de un mundo de fantasías, un mundo diferente al que diariamente viven. Llanos (1988:26) con respecto a la acción lúdica expresa lo siguiente: *"a través del juego, el niño expresa su inconformidad o satisfacción con el mundo que percibe y recrea las condiciones para que sus necesidades sean colmadas. Es una posibilidad para superar carencias y construir un mundo mejor"*.

Podemos decir, entonces, que la ludoteca no es un lugar de improvisación por parte de quienes coordinan las actividades lúdicas sino que es un espacio organizado que proponen distintas actividades que tienen como objetivo responder a las necesidades y emergentes que el mismo contexto va señalando. Es por ello, que podemos expresar que dicho espacio cumple distintas funciones, ligadas a lo educativo, social, recreativo, político, etc. que apuntan a propiciar encuentros con el jugar, el juego y juguetes de forma individual y colectivo.

Lo antes planteado nos permite decir que esta ludoteca busca promocionar el derecho de los/as niños/as a jugar y aprender a partir de su desarrollo y concreción específica, porque, como sabemos la actividad lúdica es importantísimo para la constitución de los sujetos en sus primeros años de vida ya que: *"en los juegos de la infancia nos encontramos como una identidad particular, aprendimos el respeto hacia los demás, entendimos que nuestra imaginación y nuestros sueños eran posibles con sólo cerrar los ojos y aprendimos a amar a los otros, a apreciar nuestras calles y parques y es así como interpretamos nuestra realidad y comprendemos el valor de nuestra existencia"* (Llanos, 1988).

Así, entendemos que una propuesta ludotecaria, en un comedor comunitario, es de vital importancia para las familias y los/as niños/as atravesados por situaciones de pobreza, porque le ofrece un espacio-tiempo alternativo de encuentro con la cultural, lo educativo y lo



político.

LUDOTECA, un espacio de juego en un comedor comunitario

a. a) *Dónde funciona la ludoteca.*

La ludoteca está instalada en un comedor comunitario y funciona en una habitación multiuso (se la utiliza para la catequesis, el guardado de distintos artefactos y libros que suelen usar los chicos en apoyo escolar, etc.), lo que limita las posibilidades de poder usarlo autónomamente y además no ofrece las comodidades necesarias para contener a un grupo de entre diez a quince niños/as por encuentro. En necesario indicar que habitualmente asisten entre cinco a seis niños/as pequeños/as y los/as restantes lo hacen de forma discontinua. Esta situación se produce porque, para algunas familias la asistencia al comedor no es una actividad permanente sino transitoria, dependiendo de las condiciones materiales que los atraviesan en el momento.

b) *Objetivos.*

A partir de considerar el contexto y los sujetos con los cuales trabajamos, co-construimos una propuesta política-pedagógica que apunta a revalorizar el espacio-tiempo del jugar particularmente para estos niños/as.

Esta propuesta incluye diferentes propósitos que apuntan a:

- Generar un espacio político- educativo donde los y las niñas y niños de sectores populares que asisten a la Ludoteca puedan vivenciar experiencias de aprendizaje relevante para sus vidas, revalorizando el juego como espacio privilegiado de socialización y de construcción de la subjetividad.
- Crear situaciones que permitan que los niños y las niñas de sectores populares puedan ejercer su "Derecho a Jugar" y a vivir la infancia plenamente, recuperando el tiempo- espacio de lo lúdico, atendiendo a lo singular de cada sujeto/a a la vez que promoviendo el trabajo colectivo.
- Recuperar de la memoria colectiva de los habitantes de los Barrios en los que se desarrollan nuestras prácticas de Educación Popular, los juegos tradicionales y revalorizar su sentido histórico, cultural y portador de identidades colectivas y constructor de lazos sociales.

- Posibilitar, a través de los espacios de expresión, de juego y aprendizaje creados *ad hoc*, la construcción de bienes culturales que le permitan a los niños y las niñas de dicho sector, posicionarse en mejores condiciones al momento de ingresar al sistema de educación formal.

c) Momentos que estructuran el trabajo.

En los primeros encuentros con los/as niños/as se buscó generar mediante el juego (como principalmente recurso), conocernos, establecer relaciones de confianza y también acercarnos a la demanda que estos niñas/os expresaron, para luego construir propuestas concretas.

A raíz de la información que fue emergiendo de estas situaciones, surgieron algunas reflexiones y acciones que nos llevó a organizar la tarea y enriquecer los momentos compartidos. En ese sentido pudimos estructurar dos tipos de momentos, los estructurales y los emergentes.

Momentos estructurales:

Fueron variadas las experiencias que colaboraron en la delimitación de este momento, inicialmente la posibilidad de ir generando lazos de confianza, de familiaridad con los niños, se potenció a través de la música, el baile, del diálogo sobre temas planteado por ellos mismos, en el patio, en la sala multiuso, así como la propuesta de una actividad concreta que claramente se modificaba en función de las demandas, intereses y expectativas de los niños. Indudablemente cada uno de estos momentos significó la posibilidad de crear un espacio de filiación y contención para estos niños.

Así, entendemos que estos momentos fueron pilares para la organización y despliegue de las distintas actividades a desarrollar y objetivos a concretar en cada encuentro.

- La ronda inicial, donde media la conversación, la música y un momento de encuentro.
- La propuesta concreta de una actividad que varía en función de las necesidades del grupo de niños/as.
- La merienda que, implica previamente lavado de las manos y también otro momento de diálogo y de reconocimiento del trabajo realizado en la jornada por todos

los integrantes.

- El juego libre, el cual se encuentra presente en todos los encuentros, intentando ofrecer variedad de materiales.
- El cierre de la jornada mediante el acercamiento a la literatura.

Momentos emergentes:

Permiten abordar distintos ejes temáticos que se desprenden de las inquietudes y necesidades que el grupo va manifestando, acorde a las características del desarrollo de las/los niñas/os, bajo la modalidad taller, en el cual la creación artística es el eje transversal de las mismas. En este sentido podemos mencionar los siguientes talleres:

- Taller de construcción de instrumentos musicales, elaborados a partir de materiales de reciclado como por ejemplo botellas, tubos de cartón, vasos de plástico, latas, etc.
- Taller de construcción de juguetes y juegos, como por ejemplo: títeres, juego de emboque, carreritas, burbujero, etc.
- Taller de dibujo, dibujo libre, y pintura libre: esta actividad atiende a generar un espacio de creación y expresión integral, que a su vez favorece al conocimiento del otro, a identificarnos en el espacio.
- Otros de los talleres que se han desarrollado se encuentran ligados a la elaboración de meriendas caseros y también el espacio de lectura de literatura a través de la narración de historias por parte de los propios niños y de los coordinadores de las actividades.

d) Educadores

Con respecto a los sujetos que coordinamos las actividades, podemos señalar que conformamos un grupo de trabajo integrado por docentes de Educación Inicial, psicólogo y estudiantes de carreras de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Salud. El trabajo llevado a cabo se produce en un marco colectivo e integrado que apunta no sólo a la planificación de actividades, previo a la presencia en el comedor, sino la reflexión y análisis de lo vivido en cada nuevo encuentro, con el claro propósito de posibilitar propuestas de trabajo, creativas,



colectivas y transformadoras.

Conclusiones provisionarias

En este espacio, que comenzó a desarrollarse en el año 2010, inicialmente trataba de contener a los niños/as cuyas familias asistían al comedor; luego en el año 2011 se pone en práctica el proyecto sobre Educación Inicial Popular con el propósito de colaborar con la Primaria Popular y; finalmente, en el 2013 se constituye la Ludoteca, que en la actualidad continúa funcionando.

A partir de las diversas experiencias vividas, en este espacio se ha generado una modalidad de trabajo, donde el juego como principal mediador posibilita la construcción de relaciones de confianza y el develamiento de los intereses y necesidades de estos niños/as, para luego plantear propuestas concretas por parte de los ludotecarios.

En ese marco, se ha logrado organizar las tareas en dos momentos; por un lado, en los estructurales se efectúan tareas de inicio, desarrollo y cierre de las actividades y; por otro lado, en los emergentes, se realizan acciones que responden a las inquietudes y necesidades que el grupo va manifestando, con una modalidad taller, con el arte como eje de trabajo.

En suma, entendemos que una propuesta ludotecaria, en un comedor comunitario, cobra gran valor para las familias y los/as niños/as atravesados por situaciones de pobreza, porque es una alternativa de encuentro con la cultural, lo educativo y lo político. Es una oportunidad para revalorizar el espacio-tiempo del juego como actividad constitutiva en la vida de los/as niños/as de sectores populares, ya que se favorece la expresión, imaginación, la socialización, la recreación y aprendizaje entre ellos y entre quienes coordinamos las actividades.

Bibliografía

- DINELLO, Raimundo. (1989): Expresión Lúdico Creativa. (Temas de Educación Infantil). Montevideo: Nordan.
- ENRÍQUEZ, P. y GÓMEZ, S. (2009). "Desigualdad y Pobreza". Consideraciones introductorias. Documento de cátedra. FCH – UNSL.
- FARIAS, A., DI PASCUALE, M. (2011) "Reflexiones acerca de las continuidades y rupturas de una experiencia de educación popular". Argonautas Nº 1.
- JUÁREZ SORIA, Mónica (2013) "Rescatando el juego del olvido", Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos. México, Edición IAP.
- LLANOS, Martha (1988) "En Busca del Desarrollo Humano -Reflexiones en

Torno a lo Lúdico” En: Juego y Desarrollo: Un Canto a la Libertad. Nueva Gente. Bogotá, Colombia.

- MASI, A. (2011). “Condiciones de posibilidad de subjetividades emergentes en adolescentes, niños y niñas que viven los efectos de los procesos de exclusión”. Argonautas Nº1.
- REDONDO Patricia., (2004): “Escuela y Pobreza” Entre el desasosiego y la obstinación, Paidós cuestiones de educación. Bs. As.

Propuesta didáctica para la formación de la competencia litigación penal desde el ejercicio jurídico integrador IV, en los estudiantes de cuarto año de la carrera de derecho, en la Universidad de Oriente, Cuba.

Didactic proposal for the formation of competition from the criminal litigation integrator legal exercise IV, in the fourth year students studying law at the Universidad de Oriente, Cuba.

Ramón Yordanis Alarcón Borges; Lizette de la Concepción Pérez Martínez; Gretchen Rivera Rodón. (ralarcon@uo.edu.cu) Universidad de Oriente. Cuba

Resumen

La Carrera de Derecho de la Universidad de Oriente como parte de su trabajo metodológico perfecciona de forma dinámica, los diferentes programas de las asignaturas que se imparten. Uno de ellos es el Ejercicio Jurídico Integrador IV, que se realiza en el cuarto año de la Carrera, con notable impacto en la formación profesional.

La Disciplina de Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico tiene como objetivo general formar los hábitos, habilidades y las convicciones éticas, profesionales y políticas propias de un jurista, así como cumplir un adiestramiento adecuado, que le posibilite desempeñarse eficazmente en la detección y solución de los problemas inherentes a los diferentes campos de acción del Derecho. Para cubrir la demanda de esa Disciplina se perfila el Ejercicio Jurídico Integrador IV, que tiene como principal directriz, entre otras, dominar los presupuestos teóricos necesarios de las asignaturas que tributan al cumplimiento de los objetivos del año, para conforme al contenido de éstas, en sus vínculos con el proceso penal, saber solicitar, proponer, impugnar, evaluar y apreciar los medios probatorios requeridos para la demostración de los hechos delictivos.

En este artículo se presenta una propuesta didáctica para la formación de la competencia litigación penal desde el Ejercicio Jurídico Integrador IV, en los estudiantes de cuarto año de la carrera de Derecho, en pos de facilitar la adquisición gradual de la competencia de referencia y los estudiantes una vez egresados puedan resolver los problemas más generales y frecuentes de la profesión en sede penal.

Palabras Clave: Ejercicio Jurídico Integrador, Litigación Penal, Competencia.

Abstract

The School of Law of the University of Orient as part of its methodological work dynamically perfect, the various programs of the subjects taught. One is the Integrator Legal Exercise IV, conducted in the fourth year of the career, with major impact on vocational training.

The Discipline of Legal Skills, Performance Fundamentals general objective form the habits, skills and ethical convictions, and own a professional jurist policies and enforce proper training, which enables him to perform effectively in the detection and solution inherent in the different fields of action of law problems. To meet the demand for this discipline Integrator Legal Exercise IV, whose main guideline, among others, master the necessary theoretical assumptions of the subjects that are taxed at meeting the objectives of the year is shaping up to them according to content, in its links to criminal proceedings, namely request, propose, challenge, evaluate and appreciate the means of proof required to demonstrate the crimes.

This article presents a methodological approach to the formation of criminal litigation competition from the Legal Exercise Integrator IV, in the fourth year students studying law in pursuit of facilitating the gradual acquisition of the competence of reference and students presented after graduation they can solve the most general and frequent problems of the profession in a criminal court.

Keywords: Exercise Integrator Legal, Criminal Litigation, Competition.

Introducción

La Carrera de Derecho en la región oriental de Cuba, nace con la fundación de la indómita Universidad de Oriente, el 10 de Octubre de 1947, acumulando durante todos estos años un caudal de experiencias que guarda celosamente el claustro de profesores del presente. El claustro de la Carrera, a lo largo de estos años, se ha caracterizado por un alto sentido de pertenencia, dedicación y calidad científica y académica, que contribuye a cumplir con la alta misión de entregar a la sociedad un jurista integral.

Se cuenta además con un amplio cuerpo de profesores a tiempo parcial, seleccionados entre los profesionales del Derecho del territorio oriental de Cuba que más brillan en el ejercicio de la profesión y de mayor prestigio, los cuales le transmiten a los estudiantes las experiencias más valiosas del mundo jurídico, no sólo en las aulas universitarias, sino también en la amplia red de unidades docentes con que cuenta la Carrera, diseminadas en las provincias orientales, y que constituyen extensiones naturales de nuestro campus y espacios decisivos en el proceso docente educativo. Constituye una fortaleza importante, los históricos vínculos con todas las instituciones del sector jurídico, que inciden en la calidad de la formación integral de los estudiantes de Derecho.

Se trata de una Carrera con un trabajo estable y coherente, que se sostiene sobre sólidas bases científicas. A partir del Curso 2008-2009, comenzó la vigencia del Plan de Estudios D en nuestra Facultad; sometiéndose éste, y como consecuencia del trabajo metodológico realizado por el Colectivo de Carrera, a una evaluación integral, en cuanto a la concepción de los ejercicios jurídicos integradores, que ha permitido combinar de manera armónica, nuestras fortalezas tradicionales (aprovechando la experiencia acumulada por la Facultad y sus unidades docentes en esta actividad), con los retos de perfeccionamiento que plantea el nuevo Plan de Estudios, lo que ha llevado a su modificación.

En el Currículo de la Carrera se alcanza un balance importante entre la teoría, la preparación científica académica y la ejercitación práctica, por lo que apunta hacia la

formación científica, doctrinal y técnica básica del jurista, en directa reacción contra el normativismo kelseniano, de manera que se forme un jurista capaz de integrar tanto las dimensiones intelectuales como las prácticas de su quehacer profesional dentro de una visión pluridimensional del Derecho.

En el Plan de Estudios se distinguen los modos de actuación del egresado:

- la asesoría,
- la representación,
- el control y preservación de la legalidad, y
- la impartición de justicia.

La práctica laboral se concibe como parte de la **Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico**, que inicia en el primer año y culmina en el quinto, y en la cual desembocan y concluyen los diferentes componentes académicos en cada período de la formación profesional. Se instrumenta en programas y diseños que se perfeccionan en cada curso escolar en correspondencia con las experiencias alcanzadas. Los avances obtenidos en esta Disciplina, hoy podemos exhibirlos como una gran fortaleza de la Carrera y son referente a nivel nacional. Es el Ejercicio Jurídico IV, uno de los pilares de esa formación profesional, que teniendo como eje articulador la **litigación penal**, se dimensiona como uno de los de mayor impacto en los estudiantes por su dinamismo y carácter integrador.

Propuesta didáctica

La formación de un jurista capaz de enfrentar los retos que el ejercicio de la profesión les plantea, ha sido el objetivo fundamental de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente desde el momento en que estos se incorporan a la carrera. Esto ha sido posible a partir de la integración armónica y coherente de la actividad docente educativa con la vinculación de los estudiantes a los organismos del sector jurídico en lo que se ha denominado Ejercicio Jurídico Profesional que comenzó a desarrollarse en nuestro centro desde el curso 1997- 1998 y que se articulan hoy en la carrera a través de las asignaturas Ejercicio jurídico I, II, III, IV y V, las cuales hoy forman parte de la Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico, disciplina que surge a partir del nuevo plan de estudios D.

El Ejercicio Jurídico Integrador IV conforme a la concepción actual del Plan de Estudios D, se ha perfeccionado en cuanto a su diseño metodológico para la mejor consecución de los objetivos del 4to año de la carrera, entre ellos: la consolidación en los estudiantes, de los conocimientos adquiridos en las asignaturas del primer semestre del 4to año y aquellas de años precedentes; la formación de los hábitos, las habilidades, las convicciones éticas, profesionales y políticas de los modos de actuación de la representación legal, la preservación y defensa de la legalidad y la administración de justicia, en las diferentes esferas de actuación desde el campo de acción del Derecho Penal; y la consecución del desempeño eficaz de los estudiantes en la detección y solución de problemas inherentes a los diferentes esferas y modos de actuación en el campo del Derecho Penal; partiendo para ello de la interconexión sistémica de los componentes teóricos, prácticos e investigativos, así como de la integración de los objetivos y contenidos de las asignaturas curriculares y optativas que se imparten en el

4to año y aquellas precedentes, teniendo siempre como núcleo central las materias penales que son predominantes, y vinculando en el proceso de enseñanza las estrategias curriculares.

Con el desarrollo del Ejercicio Jurídico IV, el estudiante tiene la posibilidad de integrar los conocimientos de las asignaturas propias de las materias penales como: Medicina Legal, Criminalística, Criminología, Derecho Penal General, Derecho Penal Especial, y aquellas que se imparten en el primer semestre del 4to año, además de las de años precedentes, lo que satisface la integración tanto horizontal en el año como vertical para las materias penales. De igual forma le permite tener un vínculo más estrecho con la administración de justicia Penal, apreciar la función que realizan los profesionales del derecho que se desempeñan en los Tribunales, Fiscalías y Bufetes Colectivos así como valorar la importancia de estos órganos para la consecución de los propósitos que se persiguen con la aplicación de la leyes penales ante las diferentes manifestaciones delictivas, incluyéndose éste año, como parte del perfeccionamiento de esta asignatura con vistas a su acercamiento a la concepción del Plan de Estudios D, la participación de los estudiantes en las tareas que asumen los auxiliares de las funciones judiciales con el fin de completar su ciclo de formación en las materias penales. De esta forma nuestros educandos se nutren de habilidades profesionales prácticas e investigativas que en unión indisoluble con los valores formados y a consolidar contribuyen a la formación integral de un futuro egresado capaz de enfrentar los desafíos de la vida profesional.

OBJETIVOS: Que los estudiantes sean capaces de:

- Dominar los presupuestos teóricos necesarios de las asignaturas que tributan al cumplimiento de los objetivos del año, para conforme al contenido de estas en sus vínculos con el proceso penal, saber solicitar, proponer, impugnar, evaluar y apreciar los medios probatorios requeridos para la demostración de los hechos delictivos.
- Saber actuar e intervenir en los procesos penales de los delitos más frecuentes en la realidad social del territorio, auxiliado por el tutor en su preparación, aplicando las normas sustantivas y adjetivas que procedan y haciendo un uso adecuado de los medios de impugnación que evidencien el dominio de las habilidades básicas de cada uno de los modos de actuación de las diferentes esferas en el campo del Derecho Penal.
- Demostrar el dominio de las habilidades básicas de actuación profesional en materia penal tanto en la redacción de los principales instrumentos jurídicos como en el dominio de la oratoria forense y las técnicas básicas de la litigación penal.
- Integrar los conocimientos de este campo de acción, en función de la indagación investigativa expresada en un trabajo sobre cualquier segmento del mismo, pero en todo caso revelando correcto y amplio uso del idioma extranjero, de la información científico técnica y de la computación.
- Conocer la tramitación administrativa que se realiza en las instituciones a las cuales se vinculan en los procesos penales.

SISTEMA DE VALORES:

El Ejercicio Jurídico IV integra los conocimientos adquiridos por el estudiante en el ciclo de las Ciencias Penales que forman parte del Modelo de Profesional que cimienta la formación integral de los estudiantes de la carrera de Derecho haciendo especial énfasis en la formación de los valores previstos en la Estrategia de la Carrera a través de las siguientes dimensiones:

Dimensión intelectual:

- Honestidad intelectual al desarrollar las habilidades propias de la esfera de actuación donde se encuentren ubicados.
- Responsabilidad a través de su intervención en las diferentes fases del proceso penal, así como en cada una de sus actuaciones.
- Rigor científico en la utilización de la bibliografía actualizada, así como utilizar adecuadamente los métodos histórico, exegético y el jurídico comparado en los temas que se han de debatir en encuentros técnicos y actividades complementarias, de manera que le permita conocer y reconocer lo positivo del campo de la dogmática y práctica jurídicas, así como desarrollar juicios de valor sobre el derecho y su aplicación en cada caso que sea sometido a su consideración.

Dimensión Técnica:

- Diligencia, siendo capaz de utilizar adecuadamente los métodos de interpretación jurídica y actuar con celeridad en los casos que sean sometido a su consideración dentro de los términos establecidos por la Ley.
- Sentido de justicia en las soluciones que adopte o proponga en los diferentes casos en los que intervenga, mostrando una capacidad crítica y valorativa del ordenamiento jurídico en el proceso de aplicación e interpretación de las normativas jurídicas.
- Discreción en relación a los asuntos judiciales que sean sometidos a su consideración.

Dimensión Estética:

- Creatividad en la redacción de los documentos jurídicos, no solo teniendo en cuenta los requerimientos técnicos sino también los estéticos.
- Dignidad profesional en su porte y aspecto, así como en la solemnidad que debe mostrar en su actuación como jurista acorde con la responsabilidad que deben desempeñar en la esfera donde se encuentren laborando.
- Sensibilidad por la actividad profesional que realiza y ante cada uno de los casos en los que deba intervenir.

Dimensión Ética:

- Probidad, Cortesía y respeto en sus relaciones, colectivismo e Independencia en sus actuaciones en los centros laborales para con sus compañeros, así como en cada una de las actividades en las que estén involucrados, dígame juego de roles, juicios orales o diligencias y actuaciones propias de la actividad a la que se encuentran vinculados.

- Humanismo y Solidaridad con respecto a las personas con quienes mantienen relaciones con motivo del trabajo, atención al público, visitas a centros penitenciarios y todas aquellas en las que se vean implicados rechazando toda manifestación de egoísmo, autosuficiencia o individualismo.
- Independencia en la solución de casos debiendo solo obediencia a la Ley.

Dimensión Política:

- Solidaridad, Fidelidad y Amor a la Patria que se manifiesta con la defensa de la Legalidad Socialista, a través del estricto cumplimiento de los preceptos establecidos en la Constitución, así como en la Leyes penales vigentes así como su adecuada aplicación a cada caso.

SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:

Al culminar el periodo correspondiente al Ejercicio Jurídico IV los estudiantes deben poseer un dominio de los siguientes temas:

- La Fase Preparatoria del juicio Oral. Inicio. Terminación y ejecución de la misma, diligencias de prueba que comprende la fase sumarial. La detención y el aseguramiento del acusado. Las medidas cautelares. El procedimiento especial de habeas corpus. Resoluciones judiciales y medios impugnativos de esta fase del proceso.
- La fase intermedia del proceso penal. Inicio y Terminación. Análisis del artículo 263 de la Ley de Procedimiento Penal. El sobreseimiento. Los artículos previo y especial pronunciamiento y el escrito de calificación.
- Principios, categorías y conceptos que rigen el proceso ordinario. La práctica de la prueba en el juicio oral. La fórmula y la correlación entre la imputación y La Sentencia.
- Los medios de impugnación de las resoluciones judiciales. El recurso de Apelación y el recurso de Casación.
- Procedimiento abreviado y en los tribunales Municipales Populares.
- La oratoria Forense.
- Técnicas de la litigación penal.

Así como haberse consolidado los conocimientos ya adquiridos en el resto de las asignaturas de la Disciplina Ciencias Penales.

SISTEMA DE HABILIDADES PROFESIONALES

Los estudiantes se apropiaran de las habilidades propias de cada uno de los modos de actuación del profesional, como los de la representación, el control y preservación de la legalidad y la impartición de justicia, en las esferas de actuación del jurista como lo son: los Bufetes Colectivos, la Fiscalía y los Tribunales, en el campo de actuación del Derecho Penal, de igual forma se realizaran juegos de roles, talleres y otras actividades complementarias que

propiciarán el intercambio de experiencias y permitirán complementar el proceso de formación de habilidades de los educandos.

En este sentido los estudiantes que transiten durante el ejercicio jurídico por los órganos jurisdiccionales deberán desarrollar las siguientes habilidades:

Saber actuar como Jueces en la esfera de actuación de lo penal siendo capaces de:

- Sustanciar y fallar fundamentalmente en: Los procedimientos de competencia del Tribunal Provincial Popular. Los procedimientos de competencia del Tribunal Municipal Popular.
- Dominar la actuación del órgano jurisdiccional en la Fase Intermedia del proceso así como participar en los despachos de los expedientes en correspondencia con los requerimientos de la Ley de Procedimiento Penal, en lo adelante LPP.
- Determinar y tramitar la admisión o no del escrito de calificación del delito, de la apertura y señalamiento del juicio oral, de las proposiciones de las pruebas de las partes, la interposición de artículos de previo y especial pronunciamiento y sobreseimientos libres.
- Interpretar y aplicar los principios, garantías y trámites del juicio oral respecto a la práctica de pruebas, retirada, modificación o ratificación de los escritos de calificación de las partes, la aplicación de la fórmula del artículo 350 de la LPP, la disposición de la sumaria instrucción suplementaria, la suspensión del juicio oral, así como las formalidades a tener en cuenta para una redacción motivada y justa de las sentencias.
- Aplicar los principios éticos de la profesión y todas las formalidades legales correspondientes a un debido proceso penal.
- Dominar los presupuestos teóricos que sustentan los actos de impugnación a partir del dominio de la redacción de la sentencia penal conforme a las actuales exigencias procesales para ello.
- Conocer la forma en que se tramitan los Expedientes de Fase Preparatoria una vez que son radicados por el Tribunal, desde la fase del juicio oral hasta la liquidación de la sanción.
- Desempeñar funciones como alguacil de las salas donde se insertan los estudiantes.
- Conocer del trabajo de la secretaria judicial como elemento importante para el dominio de los trámites procesales.
- Redactar correctamente las resoluciones judiciales como Sentencias, Autos y Providencias, conforme a las exigencias procesales de la norma adjetiva y de las indicaciones del máximo órgano de administración de justicia.

Los estudiantes que realizan el ejercicio jurídico IV en las Fiscalías deberán desarrollar las siguientes habilidades:

Saber actuar como Fiscal en la esfera de actuación de lo penal siendo capaces de:

- Interpretar, dirigir y controlar todas las acciones de instrucción de tipo criminalístico y médico-legista que corresponden a la fase preparatoria.

- Solicitar e interpretar dictámenes periciales criminalísticos y medico legistas, conforme a las exigencias de cada caso concreto y que permita la justeza de aplicación de la legislación penal.
- Confeccionar los expedientes de fase preparatoria con un elevado sentido de discreción, honestidad y seriedad tal y como dicho acto lo requiere.
- Determinar en cada caso particular, cuando procede la apertura del Expediente de Fase Preparatoria, el archivo de la denuncia, la adopción y modificación de las medidas cautelares, los sobreseimientos provisionales y definitivos (totales y parciales) y demás actos de desarrollo de esta fase preliminar.
- Confeccionar y redactar correctamente providencias, autos, escritos de proposición de pruebas, de revocatoria de expedientes al instructor, artículo de previo y especial pronunciamiento, de calificación del delito y de impugnación de las resoluciones judiciales.
- Desarrollar un debate penal con correcta expresión, técnica jurídica y dentro de los principios de la ética profesional.
- Calificar los hechos presuntamente delictivos que se sometan a su consideración como Fiscal, aplicando la parte especial y general del Código Penal en todo lo referente a: Tipificación general, Acción de la Ley penal en el tiempo y en el espacio, Unidad y pluralidad de delitos y acciones, Grado de desarrollo del delito, Responsabilidad Penal y eximentes de ella, circunstancias atenuantes y agravantes, Adecuación de la sanción y en especial de todos los elementos legales que condicionan la calificación del delito, con profundo sentido no solo de la técnica jurídica, sino de justicia, equidad y humanismo.
- Proponer y redactar los Medios de Impugnación que procedan en cada caso.
- Aplicar los principios éticos de la profesión y todas las formalidades legales correspondientes a un debido proceso penal.
- Realizar las tareas propias del asistente fiscal durante su estancia en la práctica laboral.
- Participar y conocer de los asuntos y trámites que conforman el trabajo de los carpetas de las Unidades de la Policía Nacional Revolucionaria de la provincia Santiago de Cuba: recepción de denuncias, detención, práctica de diligencias preliminares de investigación, aseguramiento.

Los estudiantes que se inserten en las unidades docentes de Bufetes Colectivos se apropiarán y desarrollarán las siguientes habilidades:

Saber actuar como Abogado, en la esfera de actuación de lo penal siendo capaces de:

- Intervenir sin demora en el proceso penal desde el momento de la contratación para la defensa en cada caso concreto.
- Aplicar los principios éticos de la profesión y todas las formalidades legales correspondientes al debido proceso penal.
- Tramitar adecuadamente a lo largo del proceso cada caso que representa.

- Participar en las Entrevistas que procedan atendiendo a las causas que sean sometidas a su consideración.
- Interpretar, redactar y solicitar correctamente práctica de pruebas, modificaciones de medidas cautelares, recursos procesales, según el caso, artículos de previo y especial pronunciamiento, escrito de conclusiones provisionales.
- Despacho del Expediente en correspondencia con las Normas de la Organización Nacional de Bufetes Colectivos y los requerimientos de la LPP, así como evacuar conclusiones provisionales de la Defensa y determinar cuándo tendrán un carácter definitivo.
- Desarrollar el debate penal con una correcta expresión oral, técnica jurídica y dentro de los principios de la ética profesional.
- Proponer y redactar los Medios de Impugnación que procedan en cada caso.
- Brindar atención profesional, respetuosa, discreta, eficiente en correspondencia con el Código de ética de la ONBC a los clientes que soliciten servicios de la institución.
- Valorar los presupuestos de derechos que procedan en correspondencia con los hechos, los intereses del cliente así como los elementos que se obtengan de los despachos y entrevistas que procedan aplicarse atendiendo a: Tipificación general, Acción de la Ley penal en el tiempo y en el espacio, Unidad y pluralidad de delitos y acciones, Grado de desarrollo del delito, Responsabilidad Penal y eximentes de ella, circunstancias atenuantes y agravantes, Adecuación de la sanción y en especial de todos los elementos legales que condicionan la calificación del delito, con profundo sentido no solo de la técnica jurídica, sino de justicia, equidad y humanismo.
- Realizar las tareas propias del técnico auxiliar del Bufete Colectivo en la tramitación de los asuntos penales.

Indicaciones metodológicas. Fondo de tiempo total. Niveles de integración. Formas organizativas y tipos de clases.

El Ejercicio Jurídico IV se desarrollará de manera sistemática a partir del mes de Enero por los estudiantes del cuarto año de la Carrera de Derecho con una duración de 8 semanas y un total de 180 horas incorporados a las unidades docentes de los tribunales provinciales y municipales, fiscalías provinciales y municipales, bufetes colectivos y carpetas de las Unidades de la PNR.

La dirección metodológica y control del programa del Ejercicio Jurídico Integrador IV recae en el (la) Jefe(a) de la Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico, donde los colectivos de las asignaturas de Derecho Procesal Proceso Penal, Criminología, Criminalística, Derecho Penal General, Derecho Penal Especial, Redacción de Instrumentos Jurídicos Penales y Oratoria Forense juegan un papel protagónico. Dado el carácter interdisciplinario de los objetivos previstos en este programa, y la naturaleza diversa del sistema de conocimientos y las habilidades declaradas para la consecución de ellos, es importante además contar con la colaboración interdisciplinaria de otras disciplinas del año para la organización y ejecución de este programa, a través del apoyo de los docentes que

imparten las distintas materias en el año, en aras de garantizar las dimensiones y factores comprometidos, y lograr su consecución satisfactoria.

El Ejercicio Jurídico Integrador IV tiene examen final, además el cumplimiento de los objetivos de la misma se somete a un sistema de evaluaciones frecuentes, a través de la realización de talleres, donde se presta especial atención a los niveles de adquisición de habilidades profesionales en los modos de actuación previstos en el programa. En este sentido, se realizarán representaciones de procesos judiciales a través de juegos de roles. El examen es de carácter teórico – práctico, a cuyo resultado se integran los componentes laboral, investigativo y académico para la nota final.

Componente académico

TOTAL DE HORAS: 36

TEMAS	Conferencias	Talleres	TOTAL
I	20	4	24 h
II	-	2	2 h
III	-	2	2 h
IV	-	2	2 h
TOTAL	20	10	36 h

NOTA: Se destinan 2 horas a la presentación de la asignatura y 4 horas a la aplicación del examen lo que hace un total de 36 horas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n. 1: Plan Temático.

La duración de las clases de la sesión de la mañana será de 8:30 AM hasta la 12:30 PM y las de la sesión desde las 2:00 PM hasta las 5:00 PM.

a) RELACIÓN DE TEMAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS.

TEMA I: Nociones básicas para la formación de habilidades desde los diferentes modos de actuación del profesional.

OBJETIVO: Que los estudiantes sean capaces dominar las técnicas básicas de la litigación oral, el interrogatorio y de la oratoria en su actuación como juez, abogado, fiscal en representaciones de procesos judiciales de conocimiento.

CONTENIDO.

- Técnicas básicas de la Litigación Oral. La teoría del Caso.

- Técnicas del interrogatorio y del contrainterrogatorio. El examen y contraexamen de testigos. Examen y Contraexamen de peritos y testigos expertos.

- La oratoria y los alegatos de conclusión.

Con la finalidad de complementar de formación de las habilidades profesionales en los estudiantes, se impartirán las conferencias de este tema 1 durante la primera semana del desarrollo del Ejercicio Jurídico con el objetivo de:

- Formar y consolidar en los estudiantes las habilidades fundamentales que se adquieren en los centros a los cuales ellos no se encuentran vinculados en el desarrollo de la práctica laboral.
- Formar en los estudiantes habilidades propias del jurista relativas a:
 - Dominar las técnicas básicas de la litigación oral, para una adecuada construcción de la teoría del caso.
 - Conocer las reglas y características tanto del interrogatorio que tiene lugar durante la fase sumarial del proceso como parte de la práctica de sus diligencias de prueba, como del interrogatorio de las partes y el tribunal durante el acto del juicio oral, con el objeto de formar en el estudiante habilidades para el interrogatorio judicial.
 - Dominar los principales fundamentos y reglas de la oratoria jurídica, con el fin de fomentar las habilidades como comunicador durante el desarrollo del informe de las partes, que les posibilite desarrollar las aptitudes y capacidades para desempeñarse como trabajadores ideológicos en defensa de nuestro proyecto social.

Los conocimientos adquiridos por los estudiantes a partir de estas conferencias les permitirán apropiarse y consolidar las habilidades propias del jurista desde los diferentes modos de actuación en el trabajo diario en los centros donde se encuentren vinculados, y dichos conocimientos serán evaluados de forma teórica y práctica en posteriores talleres correspondientes al resto de los temas del componente académico y en los juegos de roles.

TEMA II: La actuación del profesional del Derecho desde los diferentes modos de actuación en los actos procesales de la Fase Preparatoria del proceso.

OBJETIVO: Que los estudiantes sean capaces de saber actuar como abogado y fiscal en la fase preparatoria del proceso, interpretando y empleando correctamente las reglas de tramitación prevista en las normativas vigentes para dicha fase procesal, valorando el papel que desempeña el personal auxiliar, potenciando los valores y principios que caracterizan nuestra administración de justicia.

CONTENIDO.

- Sustanciación de los expedientes de fase preparatoria.
- Las formalidades y garantías en los actos procesales desarrollados por las partes durante la Fase Preparatoria.
- Pertinencia y formalidades procesales de la detención y aseguramiento.

- Las formalidades procesales en la práctica de las diligencias de prueba.
- Calidad, pertinencia y suficiencia de la instrucción y de los medios de prueba del expediente de Fase Preparatoria, y su trascendencia desde el punto de vista probatorio a la fase del juicio oral.
- Las normas jurídicas sustantiva y adjetiva, y las disposiciones del Consejo de Gobierno del TSP y de la Fiscalía General de la República en los actos procesales de las partes durante la fase preparatoria del proceso.
- Medios de Impugnación.

TEMA III: La actuación del profesional del Derecho desde los diferentes modos de actuación en los actos procesales de la Fase Intermedia del proceso.

OBJETIVO: Que los estudiantes sean capaces de saber actuar como abogado, fiscal y juez en la fase intermedia del proceso, interpretando y empleando correctamente las reglas de tramitación prevista en las normativas vigentes para dicha fase procesal, valorando el papel que desempeña el personal auxiliar, potenciando los valores y principios que caracterizan nuestra administración de justicia.

CONTENIDO.

- Las formalidades, términos y garantías en los actos procesales de fase intermedia desarrollados por las partes y el tribunal.
- Los escritos de calificación de ambas partes. (Construcción y calidad de la tesis de defensa, construcción y calidad de la acusación y calificación)
- El trámite de proposición de pruebas. Pertinencia y relevancia de las pruebas propuestas por las partes. Trascendencia de las diligencias de investigación de la fase sumarial al Derecho Probatorio en la construcción de una teoría del caso.
- La actuación del juez en la aplicación del artículo 263 de la LPP. Su trascendencia al Derecho Probatorio y a los principios del proceso.
- Los incidentes procesales y el sobreseimiento. Pertinencia de su presentación. Su vínculo con los actos de la fase preparatoria.
- Medios de Impugnación.

TEMA IV: La actuación del profesional del Derecho desde los diferentes modos de actuación en los actos procesales de la Fase del Juicio Oral.

OBJETIVO: Que los estudiantes sean capaces de saber actuar como abogado, fiscal y juez en la fase del juicio oral, interpretando y empleando correctamente las reglas de tramitación prevista en las normativas vigentes para dicha fase procesal, valorando el papel que desempeña el personal auxiliar, potenciando los valores y principios que caracterizan nuestra administración de justicia. Además sean capaces de identificar luego de concluido el juicio oral si procede el empleo de algún medio de impugnación o el procedimiento de revisión para la subsanación de irregularidades procesales y sustantivas.

CONTENIDO.

- Las formalidades del desarrollo del juicio oral, garantías y principios.
- El desempeño del juez en la dirección del desarrollo del juicio y del control de la sala. El alguacil y la secretaria.
- Las formalidades en la práctica de pruebas en el juicio oral. El examen y contraexamen de testigos y peritos. El interrogatorio.
- La construcción y defensa de la teoría del caso por las partes.
- El empleo de la oratoria en los Informes orales de las partes.
- La pertinencia del empleo de la fórmula y de la sumaria instrucción suplementaria.
- Fallo del tribunal y adecuación de la sanción.
- Redacción de la sentencia y motivación.
- Medios de Impugnación.

Componente laboral

- TOTAL DE HORAS: 128.
- VINCULACIÓN A LOS MODOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL:

En este componente los estudiantes deben dominar las cuestiones más significativas sobre la sustanciación y tramitación de distintos procesos en materia penal; solucionando convenientemente situaciones fácticas en el ámbito de dichas relaciones jurídicas, interpretando y aplicando la legislación que resulte procedente, con los fundamentos teóricos y los principios de igualdad y justicia social sobre los que se erige nuestro proyecto social. Igualmente han de adquirir las habilidades necesarias para saber desempeñarse adecuadamente en los campos de acción del Juez, Abogado y Fiscal, valorando el papel del personal auxiliar; determinando el tratamiento legal a seguir en cada caso mediante la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos en materia de Derecho Penal, Criminología, Criminalística, Medicina Legal, Constitucional, Redacción de Instrumentos Jurídicos-penales y demás asignaturas precedentes y que se imparte en el primer semestre del 4to año de la Carrera. Deben afianzar el uso de las técnicas de computación, la indagación científica y la transmisión de información, de manera que aumenten su cosmovisión, vocabulario técnico adecuado, su formación ideológica, y ganen en elementos de juicio que lo coloquen en mejores condiciones para defender nuestro proyecto social, sus objetivos y sus tareas.

- ENTIDADES JURÍDICAS SELECCIONADAS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PREVISTOS EN EL PROGRAMA:
 - El Ejercicio Jurídico Integrador IV tendrá una duración 8 semanas, por lo que, en aras de lograr los objetivos propuestos en el componente laboral, los estudiantes serán ubicados todo el tiempo del desarrollo del Ejercicio Jurídico en los Bufetes Colectivos, los Tribunales Populares, y las Fiscalías. En estas unidades docentes, cada alumno se encontrará bajo la tutoría de un Abogado, Juez o Fiscal, realizando las tareas que le indique el tutor de acuerdo con los asuntos que están en tramitación o concluidos, y

que se contemplan en el sistema de conocimientos del programa. Los estudiantes estarán en dichas unidades de lunes a viernes (excepto un día de la semana que se destinará a los componentes académico e investigativo).

- Durante este período los estudiantes se incorporaran a todas las actividades del centro que le corresponda cumpliendo con el horario laboral previsto en cada uno de ellos. De manera que en el transcurso de la jornada laboral se cumplan los objetivos previstos para esta actividad y se contribuya a la formación de hábitos laborales en los mismos.
- El tutor de cada estudiante otorgará su evaluación al final de la rotación correspondiente, teniendo en cuenta el nivel de adquisición de los contenidos previstos en el programa (sistema de conocimientos, habilidades y valores); así como también la asistencia, disciplina y participación en las actividades de la unidad. La evaluación se otorgará en base a: 2 puntos (mal), 3 puntos (regular), 4 puntos (bien), 5 puntos (excelente).
- El tutor al finalizar el periodo del ejercicio laboral deberá emitir un informe donde exponga los siguientes aspectos:
 - Valoración del cumplimiento de los objetivos del ejercicio jurídico por parte del estudiante.
 - Disciplina laboral, aprovechamiento de la jornada laboral y puntualidad en las actividades programadas
 - Actitud mantenida y participación en las actividades sindicales y políticas de la entidad.
 - Nivel en que ha logrado formar, desarrollar y nivel de consolidación de las habilidades profesionales para el ejercicio del derecho penal.
 - También los estudiantes se vincularán dos días de la primera semana a las carpetas de las Unidades de la PNR, para participar y conocer de los asuntos y trámites que conforman el trabajo de los carpetas de las Unidades de la PNR de la provincia Santiago de Cuba como lo son: recepción de denuncias, detención, práctica de diligencias preliminares de investigación, aseguramiento.

Componente investigativo

- TOTAL DE HORAS: 16
- HABILIDADES INVESTIGATIVAS A LA QUE TRIBUTARÁ:

Este componente tributará a las propias del trabajo técnico y científico investigativo partiendo de los modos de actuación, utilizando la metodología de la investigación científica en el proceso de formación profesional, y su interacción con los contenidos de las materias recibidas en el año en sus interrelaciones con el proceso penal. Contribuye al desarrollo de la iniciativa, la independencia cognoscitiva y la creatividad de los estudiantes. Además, propicia el desarrollo de habilidades para el uso eficiente y actualizado de las fuentes de información, del idioma inglés y de las técnicas de computación.

El estudiante deberá entregar:

- Informe de Investigación donde el estudiante deberá exponer una problemática escogida del banco de problemas identificados de la unidad docente donde se encuentra, desde la óptica de los diferentes modos de actuación, en la que vincule los temas del Derecho Penal, Criminología, Criminalística, Medicina Legal, Derecho Procesal Penal y otras materias recibidas en el año y en años precedentes.

Este informe de Investigación debe contener, la descripción de la problemática científica, análisis teórico, la explicación de su repercusión en la práctica jurídico penal cubana, los criterios para su solución y la exposición de la normativa vinculada al problema científico.

El informe tendrá una extensión de no más de 10 cuartillas, y se entregará en letra arial, número 12, a 1 espacio de interlineado.

Sistema de evaluación.

El Ejercicio Jurídico Integrador IV cuenta con un sistema de evaluación que comprende las evaluaciones frecuentes, a través de la realización de talleres y juegos de roles, donde se presta especial atención a los niveles de adquisición de habilidades profesionales en los modos de actuación previstos en el programa, la expresión oral y escrita y el resto de los contenidos teóricos y prácticos. Y además el examen final es de carácter teórico – práctico, a cuyo resultado se integran los componentes laboral, investigativo y académico para la nota final.

- Evaluación Final: Examen Final teórico- práctico

OBJETIVO: Comprobar el grado de dominio y profundización de las cuestiones más significativas sobre la sustanciación y tramitación de los distintos proceso penales, en sus relaciones con los objetivos horizontales del año académico, y vinculación con materias precedentes, desde los diferentes modos de actuación del profesional del Derecho; a través de la solución de situaciones fácticas en el ámbito de dichas relaciones jurídicas, para que el estudiante interprete y aplique con carácter integrador la legislación que resulte procedente, redactando los actos procesales pertinentes, con los fundamentos teóricos y los principios sobre los que se erige nuestro proyecto social.

- Trabajo investigativo: De acuerdo con el componente investigativo.

La evaluación final de la asignatura Ejercicio Jurídico Profesional IV es integradora de los componentes laboral, investigativo y académico.

Vínculo con las estrategias curriculares de la Carrera:

- Programa director de idioma

En vistas a desarrollar el programa director de idioma en nuestra asignatura se ha implementado una estrategia de trabajo durante el periodo de duración del ejercicio jurídico IV encaminada a que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias con el idioma inglés de manera que les permita en el siguiente bloque de la asignatura desarrollar un juego de rol en inglés. Juego de rol que deben preparar teniendo en cuenta las habilidades profesionales que están llamados a desarrollar. Se evaluará además la utilización de bibliografía actualizada que obtengan fundamentalmente en los idiomas inglés y alemán.

- Estrategia de historia

Con independencia que en los encuentros técnicos, por las características de los mismos, permiten la vinculación de la historia a través del análisis histórico jurídico de los delitos que serán examinados, se ha previsto en el marco del desarrollo de estas actividades que se expongan un análisis del tratamiento jurídico penal que han recibido estas figuras delictivas en nuestro país, la vinculación con el momento histórico concreto en que se producen las principales modificaciones de las que han sido objeto y su correlación con la política criminal estatal en este sentido.

- Programa director de computación

En vistas a desarrollar el uso de la computación se incorporaran en la red de la Facultad, específicamente en el Aula Virtual materiales de consulta a los cuales los estudiantes deben acudir necesariamente para la realización de las actividades complementarias y talleres, consolidando así la habilidad de la búsqueda de información. Se utilizará por los estudiantes la bibliografía actualizada obtenida en Internet. También los estudiantes se auxiliarán del software educativo Hiperpen ubicado en la página web de la Facultad donde buscarán las proformas de los escritos del abogado, del fiscal y de la sentencia.

- Estrategia de lucha contra las drogas y las ITS – VIH/SIDA

Lo cierto es que por las características de nuestra asignatura la lucha contra las drogas y las ilegalidades se convierte en una constante en cada una de nuestras actividades de formación de nuestros estudiantes, no obstante esta estrategia se concretará en la vinculación de nuestros estudiantes a los diferentes modos de actuación del profesional que le permitirán en el despacho de expedientes de tráfico y tenencia de drogas, malversación, apropiación indebida, entre otros; la participación en debates técnicos y deliberaciones de estos delitos en los diferentes centros a los que se encuentren vinculados, en la participación como oyentes en los juicios que se celebren de estos delitos así como la realización de conferencias acerca del uso y consumo de droga durante el periodo de desarrollo del Ejercicio Jurídico IV.

- Estrategia medio ambiental

Esta estrategia se implementara a través de los despachos, deliberaciones y participación en los juicios de delitos contra el medio Ambiente como contaminación de las aguas, de manera que los estudiantes valoren la trascendencia de estos delitos no solo en el orden jurídico penal sino sus implicaciones en relación al medio ambiente.

Referencias bibliográficas

Ley de Procedimiento Penal de la República de Cuba; No. 5 de 13 de Agosto de 1977.

Ley No.62 de 1987, Código Penal. MINJUS, República de Cuba.

Planes de Estudios B, C y C “Perfeccionado” de la Carrera de Derecho. Derogados.

Modelo del Profesional vigente (Plan de Estudios D, abril 2008). Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

Resolución No. 210 de 2007, Reglamento de Trabajo Docente Metodológico del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. La Habana, 31 días del mes de julio del 2007.