



Cultura y trayectos de formación

Vol. 6 - N° 7
(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).



Argonautas. Revista de Educación y
Ciencias Sociales

Volumen 6, Número 7, octubre de 2016

**Autoridades del Departamento de
Educación y Formación Docente**

Directora: Clotilde De Pauw
Vice Directora: Zulma Escudero

**Consejo del Departamento
Claustro Docente**

Profesores:
Norma Alicia Sierra,
María del Carmen Andrade,
Brinia Guaycochea

Auxiliares:
Valeria Pasqualini, María C. Montiel

Claustro alumnos

María V. Rodríguez Gazari

Revista Argonautas

Directores:
Roberto Araya Briones
Ana Masi
Horacio Del Bueno

Traducciones y revisión de textos en inglés:
Mariana Meoño, Silvia Gioai

Comité de redacción: Ana Laura Hidalgo,
Emiliano Díaz, Maximiliano Gaitan

Diseño web: Jorge Pelayes

Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales propone un espacio de divulgación y discusión para las Ciencias Sociales, ponderando los procesos de comprensión y discusión desde el campo educativo. Otorga acceso libre e inmediato a sus contenidos, bajo la certeza de que el conocimiento es un bien común y debe estar dispuesto para la libre circulación, discusión y uso. E-ISSN: 1853-9092.

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis

San Luis - Argentina

Av. Ejército de los Andes 950 - CP: 5700 - <http://humanas.unsl.edu.ar/>

Contacto: revistargonautas@gmail.com / argonauta@unsl.edu.ar



Argonautas se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento
4.0 Internacional (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Comité Científico

Dr. Pedro Enríquez (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Lic. Roberto Iglesias (Universidad Transhumante) | San Luis, Argentina

Esp. María Elena Yuli (Universidad Nacional de San Luis) | San Luis, Argentina

Dr. Jorge Rodríguez Guerra (Universidad de la Laguna) | España

Dra. Marcela Pronko (Escola Politécnica de Salud Joaquim Venâncio de la Fundación Oswaldo Cruz - EPSJV/Fiocruz) | Brasil

Dra. Alejandra Ciriza (Universidad Nacional de Cuyo) | Mendoza, Argentina

Lic. Susana Vior (Universidad Nacional de Lujan) | Buenos Aires, Argentina

Dra. Valeria Fernández Hasan (CONICET) | Argentina

Dra. Mónica Tarducci (Universidad Gral. San Martín) | Buenos Aires, Argentina

María Del Rosario Badano (Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER) | Entre Ríos, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa - UNLPam) | La Pampa, Argentina

Dr. Guillermo Williamson C. (Universidad de La Frontera) | Chile

Dr. Carlos René Unda Lara – (Universidad Politécnica Salesiana) | Ecuador

Dr. Humberto Tommasino - (Universidad de la Republica) | Uruguay

Mgter. Marcelo Pérez Sánchez (Universidad de la Republica) | Uruguay

Dra. Mariel Zamanillo (Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto) | Argentina

Tabla de contenidos

Vol. 6, Número 7

Editorial

SECCIÓN ACADÉMICA

Investigación

01. El Patrimonio Cultural Arquitectónico: una posibilidad para reflexionar en torno a la construcción de Memoria Colectiva en el contexto local || *Architectural Cultural Heritage: an opportunity to reflect upon the construction of collective memory in the local context* | 01 |
Estela Beatriz De Dios
02. Lo transferencial en el vínculo educativo con adolescentes. Una lectura desde el psicoanálisis || *Transference in the educational link with teenagers. An interpretation from psychoanalysis* | 10 |
Juan Franco
03. La configuración de la identidad del mapuche urbano en Chile: reflexiones desde sí mismos || *The identity configuration of the urban mapuche in Chile: self reflections* | 32 |
Anahí Huencho y Guillermo Williamson
04. Sistema gestión en la formación de investigadores, doctores en ciencias en las universidades || *Management system in doctoral training in sciences in the universities* | 57 |
Lizette de la Concepción Pérez Martínez y Homero Calixto Fuentes González

Ciencias Sociales y Educación

05. Educación Inicial: entre leyes ineficaces y derechos cercenados || *Pre-school education: between ineffective laws and curtailed rights* | 80 |
Emma E. Perarnau
06. Del proceso de formación del profesional a la formación docente del jurista. Reflexiones desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente || *From the professional training process to the lawyer teacher training. Reflections from the Facultad de Derecho of the Universidad de Oriente* | 87 |
María Julia Rodríguez Saif
07. Encuadre de la intervención didáctica y sus variables en la enseñanza disciplinar || *Didactic intervention frame and its variables in the disciplinary teaching* | 115 |
Beatriz María Suriani
08. El lenguaje tecnológico en las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Algunas consideraciones iniciales || *The technological language in the teaching practices in teacher training. Some initial considerations* | 134 |

Mariela E. Zuñiga y María Fernanda Pahud

09. Cine, Filosofía y Educación: experiencias de formación, de la historia y del arte en films de F. Truffaut, V. de Sica y G. Tornatore || *Cinema, Philosophy and Education: experiences of learning, history and art in films by F. Truffaut, V. de Sica and G. Tornatore* | 144 |
Liliana J. Guzmán

Monografía

10. Las Escuelas Públicas Digitales: algunos supuestos epistemológicos || *Digital public schools: some epistemological assumptions* | 158 |
Oscar Ojeda
11. Aprender desde la autonomía en la Educación a Distancia || *Autonomous learning in Distance Education* | 165 |
Esp. María Cecilia Bellina

SECCIÓN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

12. La deserción estudiantil en el trayecto inicial de la formación académica de la carrera de Ciencias de la Educación (FCH- UNSL) || *Student Desertion in the Initial Stage of Academic Formation in Educational Sciences (FCH- UNSL)* | 175 |
Carolina Piedecasas y María Fernanda Merlo
13. Un acercamiento *de lege ferenda* al diseño curricular de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, Cuba || *A de lege ferenda approach to curriculum design of the criminal litigation as a professional competence in the law program at the University of Orient, Cuba* | 184 |
Ramón Yordanis Alarcón Borges, C. Lizette de la Concepción Pérez Martínez y Grettchen Rivera Rodón
14. Nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad - Análisis de una experiencia de debate presencial y virtual || *New teaching and learning modalities at the University-Analysis of an experience of face-to-face and virtual debates* | 208 |
Verónica Lucero, Cecilia Aguirre Céliz y Marcela Rivarola
-



Editorial

Vol. 6, Número 7 - Octubre de 2016

Argonautas nació con la intención de ser un espacio distinto a las habituales revistas digitales, no por creernos portavoz oficial de alguna verdad revelada o de cómo se debe editar una revista digital dedicada a la Educación y a las Ciencias Sociales en la Argentina y el mundo. Sino porque desde un comienzo nos planteamos darle tanta importancia a la Sección Académica como a la Sección Experiencias.

Entendemos a la Praxis no como lo opuesto a lo teórico sino como acción, como ese encuentro con lo teórico a partir del cual el conocimiento y la toma de conciencia puedan ser posibles para mejorar y cambiar las cosas. No contemplación o pura especulación teórica, sino ese hacer cotidiano que rescate a la producción científica, nuestra producción, del fango de la meras lucubraciones teóricas.

Esta praxis debe ser una praxis que no reproduzca las relaciones de dominación en nuestra sociedad. Una praxis que reniegue del llamado concretismo, es decir que no desprecie la teoría solo por tener esta un carácter abstracto, y que no sea una praxis irreflexiva, alejada del objeto. Como decía Theodor Adorno en sus "Notas marginales sobre teoría y práctica", "Debería crearse una conciencia de teoría y praxis que ni separase ambas de modo que la teoría fuese impotente y la praxis arbitraria, ni destruyese la teoría mediante el primado de la razón práctica"

Por ello en Argonautas las prácticas son esenciales para revalorizar el trabajo de Educadores y Cientistas Sociales. Son esas las Experiencias que pretendemos reflejar en nuestra revista.

Queremos además darle la bienvenida al Comité Editorial de Argonautas y agradecerles a los siguientes colegas, todos ellos de reconocido prestigio y capacidad quienes se suman a partir de este número a esta propuesta: Dr. Carlos René Unda Lara - Profesor Investigador Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador. Editor Responsable Revista UNIVERSITAS. Prof. Investigador en CLACSO. Area en la que desempeña su trabajo: Niñez, Adolescencia y Juventud; Dr. Humberto Tommasino - Profesor investigador de la Universidad de la República- Uruguay - Area en la que se desempeña: Practicas Integrales. Extensión Universitaria; Mgter. Marcelo Perz Sánchez -Profesor investigador de la Universidad de la República- Uruguay - Area en la que se desempeña: Practicas Integrales. Extensión Universitaria.; Dra. Mariel Zamanillo - Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Rio Cuarto. Area en la que se desempeña: Sociología y Antropología Social; Dra. Norma Michi - Profesora Investigadora de la Universidad Nacional de Luján. Area en la que se desempeña: Antropología Educativa /Movimientos Sociales; Dr. Enrique Elorza - Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Area en la que se desempeña: Economía Política / Políticas Públicas; Dr. Gustavo Blázquez - Profesor Investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Area en la que se desempeña: Antropología.

Bienvenidos a un nuevo número de Argonautas con el deseo de que esa conciencia deseada por Adorno pueda convertirse en realidad.

Los editores



El Patrimonio Cultural Arquitectónico: una posibilidad para reflexionar en torno a la construcción de Memoria Colectiva en el contexto local

Architectural Cultural Heritage: an opportunity to reflect upon the construction of collective memory in the local context

Estela Beatriz De Dios*(betidedios@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

El trabajo que aquí se presenta es una adaptación de una disertación realizada por la autora en un panel de un congreso internacional sobre Historia Oral, desarrollado en Córdoba, Argentina, en el año 2014.

Pretende desarrollar la relación entre memoria colectiva, historia local, patrimonio cultural arquitectónico e historia oral a partir de la producción elaborada por el Proyecto de Investigación "Patrimonio Cultural y Didáctica", de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Para plantear la relación entre los conceptos señalados se utilizan ejemplos locales en relación al uso de hitos arquitectónicos tanto de la ciudad capital como de la provincia de San Luis. Se enfatiza en el aporte de la investigación a la construcción de un campo historiográfico local que supere las visiones positivistas y hegemónicas imperantes hasta el momento.

Palabras claves: memoria, historia, patrimonio, arquitectura, testimonio

Abstracts

The present work is an adaptation from a dissertation by the author in an International Convention on Oral History held in Córdoba, Argentina, 2014.

It attempts to depict the relationship between collective memory, local history, architectural cultural heritage and oral history from the outcome of the Research Project "Patrimonio Cultural y Didáctica" by Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Local examples of the use of architectural landmarks both in the capital city and the province have been used in order to shape the relationship between the concepts afore mentioned.

Keywords: memory, history, heritage, architecture, testimony



Presentación

El presente trabajo es una adaptación de la disertación realizada en el Panel "Patrimonio y Fuentes Orales", durante el desarrollo del XI Encuentro Nacional y V Congreso Internacional de Historia Oral "Historia, Memorias y Fuentes Orales", realizado en la Ciudad de Córdoba, Argentina, en el año 2014. La convocatoria a dicho evento proponía reflexionar sobre el empleo de fuentes orales para interpelar el pasado desde diversas disciplinas, saberes y enfoques. En el caso particular de la disertación solicitada al Proyecto de Investigación "Patrimonio Cultural y Didáctica", de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se propuso hablar sobre la interpelación al pasado local tomando como punto de partida el **Patrimonio Cultural Arquitectónico** de San Luis, articulado con nuestra experiencia de investigación al trabajar con testimonios de los vecinos entrevistados en la indagación sobre los hitos arquitectónicos seleccionados en nuestro proceso investigativo. Desde hace ya varios años el Proyecto de Investigación "Patrimonio Cultural y Didáctica" trabaja sobre hitos arquitectónicos de la Ciudad de San Luis para analizar la construcción de **Memoria Colectiva** de nuestro lugar, utilizando como recurso privilegiado para la búsqueda de información las herramientas que ofrece la Historia Oral.

Queremos entonces compartir en este breve trabajo, algunas reflexiones en relación al proceso de construcción de memoria colectiva que observamos en San Luis, utilizando como eje de análisis el Patrimonio Cultural Arquitectónico.

¿Qué entendemos por Patrimonio Cultural?

Como primera aproximación al tema del trabajo, definimos al **Patrimonio Cultural** (PC) desde tres perspectivas:

1. **Patrimonio Cultural como una manifestación material o simbólica.** El PC entendido como una manifestación material o simbólica remite a los referentes de la producción cultural de un pueblo, de una clase social, de una etnia o de un grupo particular, a diferentes escalas: familiar, local, regional, nacional, internacional.

La categoría "cultura" se fue conformando históricamente y es posible encontrar dos acepciones amplias y alternativas: (a) como nombre de un proceso interno

especializado en la “vida intelectual” y “las artes”; (b) como (...) *un proceso social constitutivo creador de “estilos de vida” específicos y diferentes* (Williams, 1997:31), en consecuencia plural, variable, en disputa.

2. Patrimonio Cultural como un proceso de asignación de valor. El PC entendido como un proceso por el cual los sujetos sociales le asignan valor a esa expresión de la cultura, implica su reconocimiento como propia y valiosa, en un proceso de intergénesis: ese referente cultural es a la vez estructurado y estructurante de la memoria colectiva y la identidad de esos sujetos sociales. Por lo mismo, es un proceso de lucha entre clases, etnias y grupos, ya que lo que se resignifica, lo que se reconstruye, lo que se recuerda y lo que se olvida, está atravesado por los intereses del presente. Algunos conceptos importantes a considerar en este punto en relación al pasado son: (a) lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos, clases, etnias... o bien lo que ellos hacen del pasado; (b) proceso de re-significación, de re-construcción y de olvido, desde los intereses y presiones del presente; (c) la reconstrucción permanente de nuestros recuerdos a través de conversaciones, contactos, rememoraciones, conservación de objetos y permanencia en los lugares en donde se ha desarrollado la vida, porque la memoria es la única garantía de que nuestro grupo de pertenencia sigue siendo el mismo, en medio de un mundo en perpetuo movimiento.

3. Patrimonio cultural como un derecho. El PC entendido como un derecho hace referencia a las memorias e imágenes de nuestro pasado. Esa expresión cultural a la cual se le ha asignado valor es un elemento constructor de re-conocimientos y olvidos adquiriendo valor político. En este sentido, podemos decir que el Estado (por acción u omisión) juega apuestas importantes en estas luchas en pos de monopolizar una imagen del pasado que se conecte a proyectos políticos presentes. En el análisis de las memorias e imágenes del pasado es importante considerar: (a) la memoria no recoge *el pasado*, sino una imagen de él, aquella en la cual el presente se reconoce. La “memoria oficial” impone el reconocimiento de “un” pasado que descalifica y niega otras memorias; (b) la memoria colectiva puede actualizar un pasado para vivificarlo en las luchas del presente, para arrancar la tradición al conformismo o para cristalizar

la resignación al destino; (c) el reconocimiento de imágenes y narraciones de un pasado común direcciona intereses, opiniones, voluntades y la praxis pública.

¿Qué entendemos por Patrimonio Cultural Arquitectónico?

Como segunda aproximación, pertinente a los supuestos teóricos con los cuales el Proyecto de Investigación "Patrimonio Cultural y Didáctica" ha trabajado, podemos decir que el **Patrimonio Cultural Arquitectónico** (PCA) hace referencia a todo tipo de construcciones que se constituyen en referentes de un pueblo a partir del valor que se le asigna. Buena parte de nuestra memoria es espacial: los diferentes lugares, por vivir en y con ellos, evocan el recuerdo de la vida social que fue vivida ahí. Cada construcción, cada espacio abierto, cada calle del lugar donde vivimos son elementos que nos dan a conocer (cada uno a su manera) las formas de vivir y pensar de una época pues están estrechamente ligados a la vida cotidiana. Su ausencia, pérdida o destrucción dificulta la reconstrucción de la memoria.

¿Que entendemos por Memoria Colectiva?

Como tercera y última cuestión teórica trabajada en nuestro Proyecto de Investigación, abordamos el tema de la **Memoria Colectiva** (MC). Según Le Goff la MC es *lo que queda del pasado en lo vivido por los grupos, o bien lo que estos grupos hacen del pasado* (Le Goff, 1991: 178). La MC es ese pasado que queda en las experiencias de los grupos pero que no permanece idéntico, ni mecánicamente registrado, sino que los grupos recrean, olvidan, resignifican, reactualizan. (Rinaldi 2010: 9-10). Al igual que afirmamos en relación al PC decimos que la MC está atravesada por la pertenencia a una clase social y grupo, a la identificación de una condición de género, a la construcción de la identidad étnica, a la pertenencia a una generación particular, a la vivencia de una cultura regional, etc. Los Estados, además, tienden a construir e imponer Memorias e Historias Oficiales. Por tanto, es posible hablar de memorias en plural. Y es imprescindible interpretarlas en esa pluralidad.

La Memoria Colectiva no es la Historia (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997) interpretan aspectos comunes a muchos autores al señalar que "(...) la memoria colectiva es una construcción social, que define identidades comunes para todos, puntos de referencia

similares y la identificación con una comunidad (...) esta construcción no es “inocente”: intervienen diferentes intereses, grupos sociales, tradiciones religiosas o culturales que imponen sus visiones al conjunto de la sociedad, aun cuando haya minorías o mayorías excluidas de esta identidad colectiva (...)” (Dussel y otros 1997: 125).

La Memoria Colectiva encierra recuerdos y olvidos plasmados en los relatos y en los silencios, en las presencias y las ausencias, desapariciones y demoliciones, lo que se mantiene vivo y lo perdido. (...) Del pasado sólo se recupera aquello ejemplar para el itinerario de la vida, tal como se la vive y significa en el presente, el resto puede ser olvidado.

Así como se producen olvidos colectivos también se puede restaurar colectivamente el pasado o la tradición olvidada, pero en todos los casos la recuperación opera una metamorfosis, un nuevo sentido. Siguiendo el pensamiento de Walter Benjamín, la memoria no recoge el pasado, sino una imagen de él, aquella en la cual el presente se reconoce. (Rinaldi 2010: 10-11).

El Patrimonio Cultural Arquitectónico y las Memorias Colectivas

El PCA tiene diferentes soportes: un soporte material, propio de lo construido, de lo que se ve, de lo que está; y un soporte inmaterial, anclado en la MC y la transmisión oral de quienes usaron o usan, visitaron o visitan, conocieron o conocen una construcción arquitectónica. La conservación de este PCA, como referente de clases sociales, etnias o grupos, al cual se le asigna un valor y se constituye en un derecho, depende de la fragilidad o solidez de sus soportes.

Cuando el soporte es la MC y la transmisión oral, la fragilidad o solidez depende de la valoración que los sectores dominantes y los sectores populares realicen de ese bien patrimonial: aquí intervienen procesos de memoria/olvido, aspectos que se pueden contar y aspectos que hay que silenciar y, por supuesto, luchas de poder. Para un sector de la sociedad una construcción puede tener una carga valorativa mayor que para otro sector, por tanto se convierte en un espacio de lucha por imponer UNA memoria. Por ejemplo, en el caso de la Ciudad de San Luis, hay grupos sociales y de género que recuerdan con mucho detalle la existencia de boliches (espacios de socialización de personas provenientes de sectores pobres) en un espacio particular de

la ciudad. Pueden recrear con anécdotas vividas lo que allí ocurría, permitiéndonos acceder a un análisis desde dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas de la cotidianeidad de la Ciudad de San Luis en la primera mitad del siglo XX, en la cual los pobres y los ricos tenían espacios diferenciados para estar. Sin embargo, a los sectores dominantes y a los grupos de poder, nunca les ha interesado conservar esos espacios como referentes de una época y como testimonio de ciertas prácticas sociales de la ciudad. Sí, por ejemplo, el gobierno provincial ha rescatado la idea de las pulperías (en un sector serrano de características rurales hasta hace un tiempo), incorporándolas en un recorrido turístico denominado "el camino de las pulperías", pero desvirtuando absolutamente el origen primero de estos espacios: un lugar de encuentro del criollo pobre rural. Esos lugares re-creados con dinero del gobierno provincial son restaurantes a los cuales pueden acceder sectores con cierto poder adquisitivo, sumado a que este "camino de las pulperías" está en el recorrido que se realiza a la cancha de polo, construida también con fondos provinciales. Para convertir esa zona en un lugar de atracción turística, se realizó expropiación de tierras a pobladores rurales pobres (precisamente los que en otros tiempos eran los "clientes" de "las pulperías"), los más antiguos del lugar, proceso que fue resistido por estos pobladores pero que, sin embargo, culminó en la edificación de construcciones majestuosas, con viviendas que habitan quienes se dedican al polo o que son amantes de ese deporte, y que todos sabemos, es para un sector exclusivo de la sociedad argentina.

Por su parte, cuando el soporte es la materialidad, existen desiguales accesos a la conservación material y simbólica, dependiendo de si son producciones de las clases sociales subalternas que por su diferencial valoración cultural y política, y a veces por sus soportes más débiles, se silencian y se destruyen más fácil y rápidamente, en comparación con las producciones de las clases sociales dominantes. Así, por ejemplo, en el caso de nuestra Ciudad de San Luis, las viviendas de los migrantes rurales pobres que se asentaron en el sector oeste, construidas con los materiales disponibles y accesibles para ese grupo social y que imitaban las construcciones rurales, paulatinamente van desapareciendo de la ciudad por procesos de demolición o por derrumbes propios de sus soportes de material no duradero. En este caso el testimonio de la arquitectura utilizada por un grupo social, de una época particular,

pierde materialidad y sólo queda en la memoria de quienes habitaron esas viviendas. O el caso de las casas estilo italianizante que construyeron algunos inmigrantes que, por desuso, por problemas familiares, por necesitar de mucha inversión para reciclarlas, son derrumbadas cada vez con más frecuencia para instalar una playa de estacionamiento, levantar un emprendimiento comercial, un edificio de departamentos, etc. En cambio, las construcciones que representan la monumentalidad, lo ostentoso, lo destacado propio de sectores sociales pudientes, son conservadas para la vista de todos, aunque a veces se modifiquen sus fachadas y utilidad. Tal es el caso de la vivienda de la familia Mollo, un palacete construido en la década de 1930, que fuera adquirido por el ex-gobernador Alberto Rodríguez Saá, y modificado el color de su fachada, a pesar de haber sido declarado un bien patrimonial de la provincia (1).

A modo de cierre

En este contexto cabe resaltar que en San Luis ha imperado sistemáticamente una política de demolición, aunque los edificios hayan sido de sólidas construcciones, sin pensar en la posibilidad de utilización de los espacios con otra finalidad, cuando su función inicial dejó de tener importancia. Tal es el caso de la demolición de la primera estación ferroviaria y del mercado central de la ciudad. En los testimonios de vecinos, que vivieron en la época en que estos dos edificios existieron, queda el recuerdo de las prácticas sociales que se generaron en torno a ellos y una expresión de incompreensión del porqué de su desaparición, otorgando una valoración particular a construcciones que ya no están (2).

Por lo expresado hasta aquí, podemos decir que la posibilidad de interpelar el pasado desde el Patrimonio Cultural Arquitectónico nos ha permitido acceder a ciertas características de la ciudad que la escasa historiografía local no había podido vislumbrar. El uso de la Historia Oral como herramienta para acceder a ese pasado nos permitió analizar la arquitectura urbana desde otra perspectiva, otorgándole sentido patrimonial de manera diferencial a la memoria del poder instituida socialmente por muchas décadas. En este sentido, podemos afirmar que estamos aportando a la construcción, no de UNA memoria urbana, sino de diversas memorias sostenidas en la



pertenencia a diferentes clases sociales y a variados grupos con expresiones culturales particulares. Por otro lado, consideramos que estamos aportando a la construcción de una mirada del pasado local más compleja, atravesada por categorías de análisis propias de las visiones críticas de la Historia y utilizando herramientas de investigación no consideradas por buena parte del campo historiográfico local.

Notas

*Magister Estela Beatriz de Dios. Directora del Proyecto de Investigación "Patrimonio Cultural y Didáctica: saberes y conocimiento histórico de la Ciudad de San Luis". Responsable de las asignaturas "Didáctica de las Ciencias Sociales" para el Profesorado de Educación Especial y "Ciencias Sociales y su Didáctica" para el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

1.- El Palacio Mollo fue declarado Patrimonio Cultural mediante el Decreto N° 360/94 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de San Luis. (...) El siglo XXI encuentra al Palacio Mollo con nuevo dueño y esperando pacientemente el "destino" socio-cultural prometido. Lo compra la familia Rodríguez Saá y por meses se anuncia en un cartel que el edificio se constituiría en sede del ICCED (Instituto Científico y Cultural El Diario), con la promesa pública de abrir sus puertas para que la comunidad de San Luis lo conozca. Nunca se hizo. Sí se pudo verificar el funcionamiento transitorio de un Resto-Bar (...) Hoy el lugar sigue destinado a actividades comerciales.

En el año 2005 se iniciaron las obras de remodelación, modificándose sustancialmente la pintura y resaltando la ornamentación con colores que no respetan la originalidad de la obra arquitectónica. Generado una visión diferente del Palacio Mollo que invita a dejar en el olvido el halo de misterio, de soledad, de intriga que de él emanaba. Luce diferente, con colores distintos a la usanza propia de su época y ha perdido la función para la cual se construyó. A pesar de haber sido declarado Patrimonio Cultural, está perdiendo la oportunidad de abrirse a la visita pública para así democratizar el conocimiento del **único palacio** de nuestra ciudad que resistió los embates de la enajenación y las demoliciones. (Mazzina-de Dios, 2011)



2.- En el predio que actualmente ocupa el edificio del Rectorado y demás dependencias de la Universidad Nacional de San Luis, desde fines del siglo XIX funcionó la estación del Ferrocarril Andino, primera estación ferroviaria de nuestra ciudad.

El **Ferrocarril Andino** llegó a nuestra ciudad en el año 1882 bajo la administración del Estado Nacional. En 1887 Juárez Celman concede el tramo Villa Mercedes-San Juan del Andino, al **Gran Oeste Argentino** (de capitales ingleses) y esta empresa alrededor de 1900 inicia los trámites para trasladar la estación a otro lugar. A fines de 1907 y principios de 1908 las actividades propias de la estación San Luis se trasladan al predio de la Avda. Lafinur, aunque en dicho lugar aún no se había construido el edificio de la nueva estación. Para ese entonces, el Gran Oeste Argentino había quedado bajo la administración de otra empresa inglesa: **de Buenos Aires al Pacífico**, cuyo nombre se populariza con la sigla B.A.P.

Mientras tanto, la Vieja Estación fue quedando en desuso, o mejor dicho, fue teniendo otros usos, hasta su demolición en noviembre de 1966. (Rinaldi, 2010: 83-85)

El Mercado Central fue construido en 1929 y derrumbado en 1967 y se encontraba en el actual Paseo del Padre de la Ciudad de San Luis. El mercado era propiedad del Municipio y los puestos eran alquilados por los mismos productores, por lo que el intercambio de mercaderías, sobre todo de frutas, verduras y productos de granja y chanchería se realizaba sin intermediarios, lo que generaba una intensa actividad económica y social en la zona. Tomado de: <http://patrimoniosl.unsl.edu.ar>

Referencias Bibliográficas

- Dussel, Finocchio y Gojman (1997): Haciendo memoria en el país de Nunca Más. Buenos Aires. Eudeba.
- Le Goff, Jacques (1991) El orden de la memoria. España. Paidós.
- Proyecto de Extensión / Proyecto de Investigación Patrimonio Cultural y Didáctica - UNSL - <http://patrimoniosl.unsl.edu.ar>
- Rinaldi, M. y otros, 2010. Memorias de San Luis. Tomo 1: Las estaciones de ferrocarril y su contexto. Nueva Editorial Universitaria (NEU). San Luis.

Lo transferencial en el vínculo educativo con adolescentes. Una lectura desde el psicoanálisis

Transference in the educational link with teenagers. An interpretation from psychoanalysis

Juan Franco* (juanfranco@cpenet.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)

Resumen

El psicoanálisis en sus inicios construyó un dispositivo de trabajo clínico al que denominó transferencia. Varios discípulos de Freud a comienzos del siglo XX lo aplicaron a la educación de niños/as y adolescentes en abordajes escolares y prácticas sociales. Uno de los encomendados por su creador fue August Aichhorn para quién este *modus operandi* le permitía comprender a través de la transferencia, el malestar subjetivo y social de los vínculos actuales, pero que tienen su origen en experiencias anteriores. Es así que se recuperan para este artículo algunos aspectos centrales del tratamiento que realizara con jóvenes, a los que concibe necesitados de asistencia y cuidado. El aporte de su trabajo brindó pistas para analizar los resultados de una tesis finalizada en el año 2015. En la investigación se analizaron relatos de profesores/as que trabajan con adolescentes en escuelas medias. Es por ello que, este escrito pretende articular las voces de los/as diversos/as profesores/as a la luz del trabajo con adolescentes actuales, a la par que retomar los supuestos de Aichhorn, vigentes hoy. La transferencia desde el psicoanálisis nos ayuda a (re) pensar los vínculos que establecen entre adultos/as y jóvenes en especial en el campo de la educación.

Palabras claves: psicoanálisis-transferencia- adolescentes-profesores/as-vínculos escolares

Abstract

In its early days, Psychoanalysis built a clinical work device called **transference**. Several of Freud's disciples in the early twentieth century applied this device to the education of children and adolescents on school approaches and on social practices. August Aichhorn, one of its advocates, sustained that transference allowed for the understanding of the subjective and social discomfort of current ties that have their origin in previous experiences. His work provided clues to analyze the results of a thesis completed in 2015. This article covers some central aspects of the treatment carried out with young people, who are conceived as in need of assistance and care. By

analyzing stories of teachers working with adolescents in middle schools, this paper aims to articulate the voices of teachers under the light of their work with today's adolescents, while returning to Aichhorn's assumptions, which are valid today. **Transference** helps us (re) think the connections established between adults and young people especially in the field of education
Keywords: psychoanalysis - transference - adolescents - teachers - school links -

Introducción

El propósito de este artículo es acercar algunas claves de lectura a partir de los resultados obtenidos en un trabajo de investigación que finalizara en el año 2015(1). En esa oportunidad se indagó acerca de las relaciones que se establecen entre educación, subjetividad y psicoanálisis a partir de la articulación establecida entre la formación recibida en la Universidad Nacional de La Pampa, y la práctica escolar de profesores/as que trabajan en el ámbito provincial.

Fueron desplegadas variadas inquietudes que sirvieron de impulso para la indagación sobre este tema, prácticamente inexistente en esta provincia de La Pampa: ¿Qué lugar ocupó y ocupa la formación inicial en la subjetividad de profesores/as que trabajan en escuelas medias? ¿Por qué se sienten tan desprovistos/as para hacerle frente a las situaciones de conflicto educativas para las que se supone deberían estar preparados? ¿En qué situaciones es posible reconocer aquello que, al trasladarse al vínculo transferencial, opera como motor o como obstáculo para lo educativo?

En tal sentido, ¿Cómo pensar la emergencia de estas modalidades? ¿Qué ha ocurrido con las nuevas condiciones de producción de subjetividad en estos tiempos actuales? El recorrido trazado por la investigación nos acercó a modos de hacer con la necesaria diferencia *entre generaciones* para inscribir y recrear ciertas formas escolares cuando las coordenadas que sirvieron como puntos de referencia encarnados en determinados figuras emblemáticas, ha perdido su eficacia. Hoy, nos encontramos con otras formas de configuración histórica, en las cuales se entrecruzan experiencias concebidas en otros tiempos. Se trata de momentos en que emergen nuevas modalidades en la producción de subjetividades y de lazos pedagógicos. Aquí, se torna potente conocer y analizar las formas que adoptan los diversos cambios subjetivos atravesados por los/as

profesores/as en el recorrido por la formación inicial en la Universidad Nacional de la Pampa (UNLPam), pero también resulta oportuno acercarse a los relatos y las significaciones que atribuyen a las situaciones atravesadas en el vínculo educativo con adolescentes en las escuelas medias.

En relación a los fenómenos transferenciales, podemos decir que ha sido Sigmund Freud quien a principios del siglo XX autorizó a determinados discípulos a aplicar los descubrimientos de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación. Este acercamiento a lo educativo, influyó en la posición de permitir el ejercicio del psicoanálisis por parte de quienes no eran médicos, con el único requisito de un entrenamiento previo. En términos generales, la educación es para Freud una profilaxis subjetiva y social, mientras que deja al psicoanálisis las posibilidades de acción terapéutica.

Convencido de que la renovada mirada que ofrece la teoría -pero también advirtiendo las limitaciones- es que le propone a sus seguidores -Oskar Pfister, August Aichhorn, Vera Schmidt, Siegfried Bernfeld, entre otros- la utilización y aplicación en el trabajo con niños/as y adolescentes, docentes e instituciones educativas. Considera que el psicoanálisis brinda una nueva visión del mundo, del sujeto y de la subjetividad, posición que irrumpe en la época ya que introduce una forma radicalmente diferente de pensar al hombre y su relación consigo mismo.

Freud plantea que en las relaciones humanas, tenemos ciertos clisés o modelos de relación al Otro, los que se repiten o se *transfieren* a aquellos que ocupan un lugar de autoridad, como el psicoanalista o el maestro. Este como otros principios de la nueva teoría favorece un trabajo con niños/as, adolescentes escolarizados como así también en un abordaje institucional (comunidades, reformatorios, etc.)

Para este trabajo, se recupera la experiencia y aporte que realizara August Aichhorn. Freud reconoce la experiencia de Aichhorn como director de reformatorios y señala que su encuentro con el psicoanálisis le permitió formalizar una práctica psicoanalítica y fundamentarla y desde allí extrae dos advertencias. La primera, la diferencia entre el niño como sujeto de la educación y el niño que el maestro/profesor fue. El/la educador/a debe poseer formación psicoanalítica, pues si no el niño/a-joven seguirá siendo para él/ella un enigma inaccesible. La propuesta consiste en iniciar un análisis

que recupere y aborde el pasado, dado que la teoría por sí sola no permite una comprobación. La segunda es la diferencia entre el psicoanálisis y la educación y entre el niño y el adulto. El psicoanálisis es un medio auxiliar de la educación pero nunca podrá reemplazarla. Por otro lado, Freud recuerda que el niño/a-joven desamparado/a no es un/a neurótico/a y que no es lo mismo el trabajo reeducativo con un adulto, es decir, un psicoanálisis, que la educación de alguien inacabado.

Sobre la investigación finalizada

El diseño metodológico de la investigación finalizada en 2015 fue cualitativo, interpretativo y documental. Desde el mismo se aborda el conocimiento de los fenómenos humanos y sociales desde la propia visión de los protagonistas y reflejar, de este modo, lo que la gente cree, siente, dice y hace como producto de particulares visiones de mundo.

Por un lado se trabajó con *Historias de vida focalizada* (Mallimaci y González Béliveau, 2007) que se aplicó a una muestra a profesores en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario para conocer el proceso de formación recibido, las capacitaciones actuales, en relación a los vínculos transferenciales que se establecen, a los interrogantes que le plantea la práctica áulica y formas de resolución cotidiana de situaciones personales e institucionales. Se trató de un grupo heterogéneo de varones y mujeres, que conforman los nueve profesorados que ofrece la UNLPam(2), variable en edad y en experiencia profesional en el dictado de asignaturas. Desempeñan su actividad en diversas escuelas medias, del centro y de la periferia de la ciudad de Santa Rosa y en escuelas del interior de la provincia, hacia donde se trasladan para el dictado de las asignaturas disciplinares. Se recurrió al tipo de muestreo oportunista (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). La variabilidad de la muestra intencional se construyó a partir del punto de *saturación* de la información (Saltalamacchia, 1992).

Por el otro, se realizó un Análisis documental de Diseños Curriculares, de planes de estudios de los Profesorados en la Universidad Nacional de La Pampa en Facultad de Ciencias Humanas, correspondientes a las carreras de Letras, Inglés, Geografía e Historia y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, los Profesorados de las carreras de Matemática, Física, Computación, Química, Ciencias Biológicas.

Cabe aclarar que el autor de este artículo forma parte del grupo de docentes del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, situación que amerita pensar en su implicación como investigador en este proceso, donde la reflexividad, inherente al trabajo de campo, es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre el sujeto cognoscente- sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos, objetos de investigación. (Guber, 2001).

Acerca de la Transferencia en Psicoanálisis

La *Transferencia* es un concepto que surge a partir de las necesidades que la práctica le va imponiendo a quien está empeñado en tratar el padecimiento de sus pacientes. De allí, Freud ([1912] 2010) elabora una teoría a partir del discurso de sus pacientes, se deja guiar por aquello que va encontrando en la práctica y no duda en hacer un giro en sus teorizaciones cuando el devenir de los tratamientos se lo va señalando. Hay consenso entre los practicantes del psicoanálisis en que la transferencia es un término que conceptualiza un *modus operandi*, alude a su saber hacer con el malestar que *transferencia* mediante es posible convertirlo en síntoma, para que el sujeto pueda cernirlo y subjetivarlo. Esto es posible porque en todas las relaciones particulares que se establecen entre las personas, cada uno transfiere los modos en que se las arregló para afrontar el conflicto entre pulsión y cultura; es el resorte ineludible e irreductible del malestar en la cultura. En la transferencia de esos modos, se funda este lazo particular y es lo que lo hace tan poderoso, ya sea que se trate de una relación con un signo amoroso, a la que llamará transferencia positiva o de una relación con un signo hostil, transferencia negativa.

Nos recuerda Aichhorn ([1925] 2006):

“Cuando hablamos de transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador, el consejero o el terapeuta, según el caso, sin decir con esto que tenga lugar exactamente de la misma forma que en un psicoanálisis. Freud compara estas estructuras [se refiere a las que se producen en las relaciones primarias del sujeto] sin suponer una rigidez excesiva, con platos a los que se ha bañado de cobre para

poder grabar sobre ellos. Al consejero del niño le es indispensable el conocimiento del mecanismo de la transferencia” ([1925] 2006:115).

El concepto de transferencia es utilizado en numerosos ámbitos, sin embargo, en el campo de la clínica individual es adoptado como un instrumento privilegiado de intervención. La transferencia que se produce entre paciente y analista es el resorte mismo de la cura; constituye su motor terapéutico, pero también su mayor obstáculo y, en eso radica el principio mismo de su poder. Su presencia por fuera de la práctica clínica es planteada por Freud y sus contemporáneos, cuando advierten que *los procesos de transferencia dominan todas las relaciones de una persona con su entorno*: entre maestro y discípulo, entre médico y enfermo, entre otras. Si nos situamos en el campo específico del psicoanálisis veremos que sufre numerosas resignificaciones en los desarrollos de sus propios fundadores, tanto en Freud desde los finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como en las elaboraciones posteriores de Jaques Lacan desde mediados de la década de 1950.

Transferencia en educación.

En el texto *Sobre la psicología del colegial*, escrito en ([1914] 2005), Freud trabaja el amor de transferencia en la educación y reconoce que el vínculo que se entabla con el profesor es determinante para el acercamiento o bien el alejamiento del trabajo con los/as docentes; llega a reconocer que, en muchos casos, se cierran las puertas al conocimiento si la transferencia negativa domina la situación. Dice allí:

“Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, les imaginábamos simpatías o antipatías probablemente inexistentes, estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas rebeliones y nos compelieron a la más total sumisión, espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y de su sentido de justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima acaso de consecuencias incómodas para los afectados. Desde

antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, la crítica y la veneración. El psicoanálisis llama “ambivalente” a ese apronte de opuesta conducta, y no le causa turbación alguna pesquisar la fuente de esa ambivalencia de sentimientos” (Freud 2005:248).

Sostiene, en este texto, que las actitudes tan importantes en la vida afectiva quedan establecidas en una época muy temprana. En los primeros años de la infancia el cachorro humano fija el tono afectivo de sus relaciones con los otros, con el propio sexo y con el opuesto. A partir de ese momento podría desarrollarlas y orientarlas en distintos sentidos pero ya no logrará abandonarlas. Las personas a las que se liga son sus padres y sus hermanos:

Todos los que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos de sentimiento (acaso, junto a los padres, también los encargados de la crianza), y se los ordenarán en series que arrancan de la “ímagó”, como decimos nosotros, del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. (Freud 2005: 249).

En la segunda parte de la infancia, se produce un cambio en la relación con el padre. A partir de la salida del complejo de Edipo, el niño irá saliendo de su relación endogámica, saldrá de sus juegos familiares para ingresar al mundo que lo rodea. Este paso estará facilitado por los sentimientos que minan la primitiva exaltación del padre y permiten el abandono del padre ideal. El niño comprueba que el padre no es tan poderoso como suponía, ni el más sabio, ni el más bueno; aprende a criticarlo y manifiesta su decepción. La adolescencia será, entonces, ese dar paso a lo nuevo, dejando lo viejo, al padre construido durante la infancia. Expresa Freud en el mismo texto:

“Transferíamos sobre ellos el respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezábamos a tratarlos como a nuestro padre en casa. Les salíamos al encuentro con ambivalencia que habíamos adquirido en la familia, y con el auxilio de esta actitud combatimos con ellos como estábamos

habitados a hacerlo con nuestro padre carnal. Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y de la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible, pero tampoco sería disculpable. Otras vivencias, difícilmente menos importantes, tuvimos como estudiantes secundarios con los sucesores de nuestros hermanos y hermanas; pero estarán destinadas a escribirse en otra hoja” (Freud 2005:250).

Presentación de escenas educativas

En lo que sigue, abriremos dos tópicos de análisis con la intención de ejemplificar situaciones escolares *entre* adultos/as y jóvenes donde se anudan experiencias subjetivantes y que inciden en los vínculos transferenciales. Es ese sentido, el primero de ellos, aborda situaciones que atraviesan jóvenes profesores/as que se topan con adolescentes en las aulas, casualmente cuando también estos docentes atraviesan el final de la adolescencia, con las implicancias subjetivas propias de esa etapa. Esta situación nos permite (re) pensar las diversas situaciones que se configuran a partir de este supuesto y donde el vínculo transferencial moviliza aspectos subjetivos en ambos. En el caso del segundo tópico, se analizan los relatos de profesoras con mayor antigüedad, aquí se observan determinados cambios subjetivos desde donde alojar y producir una trama simbólica a ese/a *otro/a* (adolescente) que se encuentra en proceso de constitución identitaria, frente a diversos malestares que vivencian. Se trata de un grupo de mujeres que atravesadas por experiencias histórico individuales cuentan con recursos psíquicos para activar cambios de posición en su rol docente, situación saludable para el trabajo educativo con adolescentes en esta época. Aichhorn ([1925] 2006) explica que se pueden realizar mejores abordajes con jóvenes, cuando los/as adultos/as escuchan desde otro lugar a las nuevas generaciones y no desde esferas omnipotentes. Es así que propone crear espacios favorables para el abordaje de los malestares subjetivos, los que producen repeticiones y/o desregulaciones pulsionales, y contar con claves de lecturas de esos mismos malestares.

Ser jóvenes y profesores/as, una dupla que obliga a pensar en el *otro*

Presentamos en primer lugar un fragmento de la historia de vida relatada por una profesora de Lengua que desarrolla su tarea en una localidad del interior de la provincia de La Pampa y también trabaja en la capital provincial. En las diversas biografías analizadas en la investigación, se explicitan acerca de las diferencias encontradas en las pautas de crianza, actitudes, estilos personales de jóvenes que residen en pequeños pueblos de la provincia, de aquellos/as que lo hacen en ciudades. Otra situación que se especifica, es que el dictado de materias –en general- suele estar a cargo de maestras y/o profesionales, y no siempre encuentran profesores/as titulados/as que deseen viajar a localidades pequeñas para determinadas asignaturas.

“A mí me parece que tiene que ver con que somos jóvenes, hay cierta afinidad porque somos jóvenes. Me costó mucho en el pueblo y me planteaban porqué yo daba historia y que importa en qué contexto se da, si la maestra nos daba otra cosa, por ahí romper con eso, le pedí a Federico (Profesor de Historia) que fuera a dar una charla, cuando les daba *El Facundo* y vieran el contexto y fueron cambiando así la actitud. Cuando doy las clases soy muy seria. La relación es muy buena y eso de decirles que tienen que estar atentos, interpelar al otro, poner en discusión lo que se está diciendo y más de una vez me han planteado tal tema y me daba risa porque pienso cuando los conocí eran muy obedientes y yo les decía que a veces no es bueno ser tan obediente -tercero del Polimodal- que cualquier cosa que se les pedía obedecían y tenían que problematizar y discutir cosas” (Profesora de Lengua).

La profesora de Letras percibe que hay algo en común con sus alumnos/as y es que son jóvenes. Esto se torna interesante para provocar y favorecer el encuentro escolar que se asienta en códigos, gustos y visiones compartidas; sin que se pierda la asimetría como requisito central en todo vínculo educativo. Esa afinidad, en tanto no se reduce a un encuentro simbiótico, favorece el desarrollo de vínculos *entre generaciones* y, a su vez, poner a disposición los contenidos valorados por la cultura. Intenta darle otra impronta a su materia, se apoya en los saberes que le aporta el profesor de Historia,

desde un trabajo colaborativo entre asignaturas, como forma de abordar la problemáticas comunes desde dos disciplinas.

En el relato manifiesta que desarrolla un texto literario, a partir del cual muestra la discusión de un modelo de país, una forma de gobernar y de educar, y además estimula otros saberes que apuntan a la transmisión de actitudes necesarias para acercarse al conocimiento, como el cuestionamiento de la realidad social, desde una nueva posición que interroga acerca los saberes naturalizados en la sociedad. Como lo sugiere Aichhorn en el trabajo con jóvenes, dar lugar a la palabra –a que esos adolescentes sean portadores de discursos- y que la misma circule entre adolescentes y adultos/as, situación que parece intenta instalar la profesora en las clases. Ayudar a generar pensamiento es una de las tareas más enriquecedoras que ofrece la profesión docente, insiste en darse permisos para cuestionar los saberes ya internalizados, como estrategia que despierta el deseo de aprendizaje en el otro. El deseo de la profesora presenta una apuesta a generar un movimiento, elemento tan importante en la adolescencia y que se vincula con el ejercicio de la interrogación, que le permite preguntarse y pensar si habrá alguna enseñanza que garantice el saber, instancia que le permite probar, en equipo con otro docente, o en forma individual, con los relatos históricos que nos transportan al pasado, pero que también permitan nuevas reflexiones desde el presente.

A continuación recuperamos otro testimonio:

“Lo que impacta mucho es la edad que tengo. Siempre me preguntan ¿qué edad tenés? La mayoría me trata de usted, o de “profe” o “Mati” pero eso cuando entramos más en confianza. También siempre está la incertidumbre de con quién vivo, qué hago, siempre la vida privada de uno. Creo que la relación es buena, me ven como un compañero y hay veces, es difícil llegar. Además lo que siento es mucha deficiencia para cuando entro al aula, quizás yo no conozco la historia o algo de cada uno me gustaría saber. Hay veces que has tenido una charla con alguien y me gustaría saber después si te enteras de algún problema que tuvieron, o a lo mejor ni te percataste. Siempre me cuentan cómo andan en el colegio, qué han hecho. Generalmente, saludo y empiezo la clase, y la charla

se da después o mientras están haciendo un ejercicio en la parte práctica. Eso es lo que a veces muchos me reclaman “Usted dicta mucho no hacemos ninguna actividad”, y demás. Es como que los ochenta minutos los trato de aprovechar, siempre en la formación académica pero siempre, en algún momento, está la charla extra que uno tiene con los chicos. Digo “buena” en el sentido, no sé cómo explicarlo. Sí, lo que tengo es la risa, y se ríen porque dicen que yo me río mucho. Es la risa con ellos, porque me dicen “he, profe usted se ríe más de las cosas que hacemos porque es más joven”, a veces me cuesta más poner el límite” (Profesor de Química).

El profesor de Química es el más joven de los entrevistados que tuvo la investigación, y con veintidós años. Si bien presenta un modelo de enseñanza que intenta mantener en la clase: explicar la teoría y luego hacer una ejercitación, los/as alumnos/as también centran su interés en preguntarle acerca de su vida personal. Consultan por su edad, sus gustos; se interesan en conocer otras facetas, que escapan a la enseñanza de la disciplina química. Esta actitud, en otro tiempo quedaba en un nivel de conjeturas y especulaciones por parte de los alumnos/as, pero hoy, a partir de nuevas formas de relaciones que se establecen, se presentan preguntas que descolocan a los/as docentes. Parece alejada la idea explicitada en *Psicología del colegial*, cuando Freud ([1914] 2005) recuerda desde su lugar como alumno, cómo los imaginaban, con simpatías o antipatías inexistentes, estudiaban su carácter, pero siempre desde la observación. Hoy a partir de las características que presentan los/as adolescentes del nuevo secundario, influidos por el entorno comunicacional, inician conversaciones sin tapujos, hacen preguntas personales a los/as docentes, situaciones difíciles de sortear en algunos casos, tal como lo presenta el joven profesor en el mismo relato.

En el testimonio se evidencia que aquello que impacta al docente de sus estudiantes y que de alguna manera siente como una invasión a su privacidad es lo mismo que él reclama, es decir, conocer un poco más sus historias de vida, para no llegar tarde a alguna intervención. Esa situación nos lleva a pensar si es que deberían conocer sus historias de vida antes y si fuera así, qué función cumpliría en la relación, ¿solo estar en la advertencia que es un/a chico/a con determinados problemas? En este sentido,

seguimos pensando que la teoría psicoanalítica nos ayuda a pensar estos entramados y desde allí afirmar que el vínculo educativo se asienta en un vacío, no viene determinado, hay que inventarlo, reinventarlo en cada momento, como experiencia de conjunto. Esa situación, en muchos testimonios analizados, se supone desde una relación preestablecida.

En ese sentido para Aichhorn insiste en detenerse, observar y escuchar cómo un encuentro con otros, permite pensar y entender los diversos posicionamientos que se construyen en los encuentros, con cada joven. Desde ese lugar se puede conocer gustos, preferencias personales en las jóvenes generaciones, el autor lo explica de la siguiente manera:

“Considero este primer momento de nuestro encuentro de la mayor importancia. Es más que un simple tanteo de la situación. Debe tener una apariencia de certeza y de seguridad y debe emplearse lo antes posible porque en la mayoría de los casos constituye la base de nuestras futuras relaciones. El adolescente hace la misma cosa cuando entra en contacto conmigo. Quiere saber francamente la clase de persona con la que está tratando....El adolescente, sin embargo despliega en esto una habilidad sorprendente. Podemos observar un brillo momentáneo en sus ojos, un movimiento en los labios apenas perceptible, un gesto involuntario, una actitud de “espera vigilante”, aunque es posible que se encuentre en estado de conflicto. Cuanto mayor es, más difícil es saber si va a mostrarse obstinado o abiertamente despreciativo y resistente. Es especialmente difícil cuando adopta un aire de sinceridad o de sumisión untuosa. Si acepto esto como genuino, se siente inmediatamente superior; aunque pueda pensar que tengo ventaja sobre él” (Aichhorn 2006:118).

Volviendo a nuestro relato y como forma de mantener el mandato de centrarse en lo disciplinar, el profesor no quiere perder de vista el objetivo de la clase y siente que debe llevarlos hacia el camino del conocimiento disciplinar; pero, por ejemplo, realizan comentarios acerca de su constante sonreír, que despierta curiosidad, situación que él vivencia como una imposibilidad de ponerles límites, cuando en verdad, podrían leerse

como instancias que permiten preguntas y que podría ser utilizado como un momento para seguir conociendo esas singularidades sin perder de vista los contenidos disciplinares de la Química. ¿Hasta qué punto este profesor que se presenta con un estilo moderno se permite correrse del lugar tradicional de la autoridad? Lo complejo aquí sería confundir desafío con provocación o apertura con invasión de la vida privada.

Se torna potente el planteo que realiza Aichhorn ([1925] 2006) en la cita, al imaginar que en la relación, el/la adolescente también desea saber francamente la clase de persona con la que está tratando y, a partir de la imagen descrita, el docente se presenta con un estilo vincular que no abre espacios para el diálogo, preguntas, planteos, instancias oportunas para promover lo transferencial del lazo social.

En el recorte de la historia de vida que sigue, recuperamos las palabras de una profesora de Historia,

“Yo creí que los estudiantes de la Unidad 10 me respetaban, después el último día de clases les hice hacer una evaluación, anónima diciendo lo que pensaban, los varones te ponían barbaridades como del tipo sos muy linda, ya sabemos cuál es tu auto sino no aprobás te lo vamos a rayar y las nenas me ponían me gusta cómo te vestís; entonces yo me pregunto qué percibieron de lo que yo les dí...nada. Y algunos sí me dijeron las cosas que les gustó, tales temas, qué lecturas. Yo separé las incoherencias, que tampoco son tan incoherentes, por ahí das una imagen que sos joven, que sos boluda, que no sabés nada y ellos perciben eso. En la Unidad 4 era un grupo con muchas mujeres que comandaban el grupo y muy pocos varones y ahí había una líder que era muy estudiosa y la seguían en mi materia; que las líderes eran mujeres, me llevaba bárbaro y ellas sabían que llegaba yo y me ordenaban la clase; decían... a ver que llegó la profe de Historia....yo negociaba, 20 minutos de exposición –ponía el cronómetro– y luego ellos hacían las actividades; me costó al principio, pero después muy bien. Con la EPET, que son todos varones, tienen profesoras de 40 años para arriba y es complicado que te tomen en serio, cuando tomaste una prueba –y claro es la básica- ellos piensan que como sos joven no los vas a evaluar, les vas a perdonar

todo, y les perdonas una, aunque a mí la idea de andar sancionando permanentemente me parece que no funciona...y fue como complicado y con ese grupo siento que terminaron queriéndome, después con el tiempo, cuando llegaba me abrazaban, me preguntaban, porque a mí me parece que esos chicos tienen falta de afecto en la casa. ¿Cuáles o cómo son las manifestaciones de cariños de ellos? Depende, en la Unidad 2 tengo grupos muy cariñosos y las niñas llegan y te dicen...Hola señó..., en cambio los de 14 años o los chiquitos son cariñosos de otra manera, tren el material, buscan tu aprobación todo el tiempo, son buenos, pero también son re chupa medias, en el curso que son todos varones tenés que poner una línea sino los tenés a todos alrededor todo el tiempo, pero son muy afectuosos” (Profesora de Historia).

La escuela tiene el encargo social de educar, pero vemos en los testimonios, que no todo es educable y, en cada caso, el consentimiento y el límite por parte del sujeto se juegan de manera diferente en cada uno de ellos/as. Aparecen diversas situaciones a partir de las cuales resulta importante subrayar en los vínculos que se anudan con la joven docente. También teniendo en cuenta los anteriores testimonios, nos preguntamos ¿Qué cosas en común comparten estos docentes con sus alumnos/as? ¿Qué cuidados deben preservarse en una relación que se inicia y despliega en el aula? La docente relata vivencias en las aulas donde enseña Historia. Percibe en una que durante el año construyó un buen vínculo con ellos/as, pero ante una evaluación, se encuentra con amenazas, con elogios hacia su vestimenta, otros/as que nombran conceptos desarrollados. La docente, en esas circunstancias, realiza una afirmación referida a la imagen de superficialidad y juventud que genera, como sinónimo de imposibilidad de transmisión de los contenidos de la cultura. En cambio, en otra escuela, logra un vínculo de trabajo, negociando con las líderes el encuadre de la clase, pauta diferentes momentos, propone exposiciones y trabajos prácticos. Logra así la conformación satisfactoria de la tarea. En la descripción y teniendo en cuenta la cuestión de género, la docente se siente cómoda por la forma en que esas chicas le organizan la tarea de aula en la que ella puede ofrecer su saber. En cambio, en la tercera descripción, una escuela a la que asisten solo varones, siente que está a prueba

con ellos, por el hecho de ser mujer, porque no siempre la toman con la seriedad que implica su presencia. Recupera diversas etapas vividas en esta aula, desde la tarea con púberes, sostener el encuadre de trabajo, tomar posición acerca de las sanciones, hasta la aparición y formas de manejo de sentimientos afectivos y/o su interpretación de la falta de afecto familiar hacia los alumnos.

La joven profesora explicita cuestiones contra transferenciales fruto de algunas reflexiones, trae al relato lo que a ella le pasa, lo que siente frente a determinadas situaciones personales lo que nos permite pensar que la relación docente alumno/a no es estática, sino en constante movimiento. Aquí el ejercicio de volver sobre sí misma se vuelve potente ya que la subjetividad puesta en juego por la docente nos permite conocer sobre aquellos sentimientos que despiertan las diversas situaciones atravesadas con los/as estudiantes en las aulas. En otros testimonios relevados los y las profesoras ponen en palabras las diversas situaciones de miedo que atraviesan con jóvenes, tratando de adaptarse a las mismas ya que se sienten perdidos o bien apelando a sanciones hacia los jóvenes, situaciones que nos llevan a suponer y afirmar, que muchos docentes/adultos no sabe qué hacer o bien enfrentar situaciones entre generaciones.

Como cierre de este apartado, nos permitimos desplegar una reflexión. Al compartir un estilo cercano, estos profesores jóvenes, en referencia a lo sensible y a lo corporal, perciben que al realizar ese despliegue de movimientos (al igual que el anterior testimonio) luego se transforma en situaciones incómodas que se les va de la mano. Quizá, también convenga repensar el lugar del docente en estas cuestiones planteadas, en los relatos, que ponen en tensión lo referido a la vestimenta, las posturas corporales, las preguntas sobre la vida privada de los/as estudiantes, los estilos de trabajo en el aula, entre otras y luego son convertidos en dictámenes morales que juzgan desde lo bueno o malo las conductas de las nuevas generaciones.

Aprender a mirar, reconocer e interrogarse con el *otro*

En los testimonios que siguen observamos cómo cada una de las profesoras se posicionan desde un lugar de escucha; donde organizan maneras de significar y también de re-significar los efectos producidos en las subjetividades jóvenes;

contornean su recorrido laboral y su proceder a partir de sus experiencias previas de formación. Exteriorizan sobre los posicionamientos frente a su propio deseo, de la valoración de su trabajo, de las implicancias subjetivas, de su compromiso con la labor docente; se dejan tomar por los interrogantes; dan lugar al surgimiento de nuevos proyectos, atendiendo a sus propias exigencias, resistencias y también ambivalencias propias del psiquismo. En cada caso, algún *no saber* hizo de agujero, a partir del vacío estructural a colmar según la singularidad del sujeto del aprendizaje.

“Yo te diría que tuve que ir haciendo un cambio interno muy fuerte. Luchando con concepciones propias que recibí, al momento de la práctica concreta de mis prácticas docentes. El profesor te marcaba todo, te decía que está bien, qué está mal, había toda una cuestión disciplinar muy fuerte. Te observaban hasta la ropa, si estabas bien vestida o no, si era adecuada o no, vos pensá que uno se recibía con veintidós años y no había mucha distancia con los alumnos, así que era de mucho cuidado cómo vos te presentás frente a ellos en las clases, si se paraban, si hablaban, si se sorprendían, si vos lograbas captar la atención de ellos. Pero te digo a mi me costó muchísimo, por la formación que tuve, entender que me tenía que abrir y acercar y lo demás medio venía como solo y no ir estructurada. Yo te digo, mis primeros tres o cuatro años me iba al encuentro con los estudiantes con el librito armada, preparaba las clases desde el inicio, desde que decía Buenas Tardes hasta que lo cerraba, todo perfectamente armado, parecía que de allí yo no podía correrme ni un milímetro. *¿Y cómo fuiste liberándote de esto?* A mí me daba la impresión como joven y con pocos años de antigüedad en esto y, por lo que uno percibe como cultura institucional, yo me daba la impresión que aunque había normas que no estuvieran nunca escritas, vos tenías que cumplirlas. A mí me parecía que si alguien (una autoridad, un colega, un padre) pasaba por la puerta del aula, y vos tenías muchos chicos en movimiento en el aula eso era señal que la cosa no estaba funcionando, entonces y yo cuidaba mucho esa estructura. Quizá a mí no me molestaba que el chico estuviera parado pero sí sabía que era quien era la observada y eso era de mucha preocupación para mí. En esta etapa yo percibía mucha angustia interna en mí y en los chicos yo veía que era muy difícil producir un

sentimiento, un feeling y poder armar algo más positivo. Hoy entiendo que la forma es yendo al diálogo y bien frontal. Yo entiendo que doy el vuelco cuando empiezo a trabajar a la noche. Trabajé muchos años en escuelas nocturnas la cuestión rígida se va sola, tenés gente grande, alumnos de 60 años. En el nocturno yo empecé a abrir un poco más la cuestión. Llegaba un día a la noche y te decían, profe no hagamos nada, hoy estamos cansados, es viernes, estaban planificando donde ir al boliche, donde ir a comer el asado y allí empezás a ver que la escuela no es solo ir a llevar una clase armada de arriba abajo, sino también permitirse el diálogo con los estudiantes desde otro lugar. Allí tuve un caso con un chico, porque a mí me cuesta mucho mirar la cuestión de la sexualidad de las personas, yo no me doy cuenta fácilmente si alguien es homosexual o no. Arrancamos ese año y había un alumno con el que no había llegada, al mismo tiempo yo tenía en ese curso un grupo de alumnos que ya había tenido en otros colegios y que se alegraban de verme allí en ese colegio. Este alumno no aprobaba ninguna de las pruebas que se hacían...hasta que un día le pido que se quede para hablar; entonces yo le pregunté que le pasaba, sino entendía cuando yo explicaba y este alumno me explica sobre su tema, la gran dificultad en las escuelas diurnas y a partir de allí hubo un cambio interesante, establecimos otro tipo de nexo, de relación. Este fue el hecho más fuerte que me llevó a mí a pensar que a estos chicos les pasan cosas y a pensar un poco más en sus historias; yo tengo a alguien enfrente que le pasa cosas igual que a mí y que cada día es distinto a otro” (Profesora de Geografía).

En el relato, la docente explica la metamorfosis vivida desde su formación hace más de veinte años hasta el presente, en relación con los vínculos con los/as alumnos/as. Recuerda en sus inicios la importancia puesta en el cuidado de los detalles formales del encuadre pedagógico, desde la vestimenta, hasta los momentos de la clase. La certeza en lo disciplinar constituía la única faceta a ser evaluada por pares docentes, directivos, o padres. Había un mandato de cómo ser docente. Ella seguía los pasos establecidos a partir de reglas institucionalizadas, situación que percibe y que la aleja de la comprensión de las relaciones vinculares con los/as alumnos/as. Un acontecimiento significativo favorece un cambio de posición a partir de trabajar en

escuelas nocturnas, donde observa las diversas heterogeneidades que allí asisten. Se encuentra con estudiantes de variadas edades, escucha sus historias personales, observa el lugar que ocupa la educación allí. Estas experiencias fundantes le permiten entender que la docencia no solo se centra en el desarrollo de un saber disciplinar, sino que también permite el desarrollo de otros pliegues que colaboran en la formación intersubjetiva de los/as alumnos/as con la cultura.

Decimos que la educación es una oferta, que necesita del consentimiento del otro y por esto, a veces, no se produce. El sujeto de la educación es el que da el consentimiento. Quizá no sea siempre un consentimiento rápido o espontáneo, sino que necesita ser causado por los agentes de la educación, la institución o la misma cultura. La profesora apuesta a la escucha del alumno, le propone un dialogo, lo interroga para que él sea quien decida qué cuestiones quiere contar o no en ese encuentro. Sobre todo, se cuida el resguardo de su intimidad como derecho a la privacidad que cada uno/a de los estudiantes debe tener en las instituciones educativas.

A continuación se presenta un segundo recorte de la historia de vida focalizada de una profesora de Lengua:

“Para mí el trato con los chicos y la docencia es de un crecimiento mutuo, yo he aprendido muchísimas cosas con los chicos, y a mis colegas siempre les digo, que una de las ventajas que tenemos los docentes es que trabajamos con la vida que se renueva permanentemente. Que si pudiéramos apropiarnos de ese beneficio, para enriquecernos, porque hay gente que sufre mucho ser docente. ¿Cuánto de lo tuyo está puesto ahí? Yo creo que se debe a una cosa, soy expresiva, y pongo mucho énfasis en lo que hago, entonces yo les digo por ahí: “¡Hay, que maravilla, cómo pudiste escribir esto tan bonito!”, y ellos me miran como diciendo..., se matan de risa; porque soy muy expresiva y entonces por ahí algunos se enganchan con ese apasionamiento, y que también soy muy espontánea, al igual que ellos, y si yo tengo que decir algo que no me gusta busco la forma de decírselo, porque es así”.

(Profesora de Lengua).

Desde su posición de sujeto de la cultura, sostiene que en el oficio docente se aprende a la par, con otros, como lo expresa el testimonio, a partir de que “la vida que se renueva permanentemente”, y que le permite interrogarse a sí misma, hacer una lectura sobre ella, el contexto y fundamentalmente de la escuela y los alumnos/as.

Aparece un nuevo orden en el discurso a partir del cual, se organizan las nuevas significaciones y se vuelven a ordenar las anteriores, ahora antiguas. Desde la teoría, hablamos de sujetos, aquí son mujeres docentes problematizadas por ellas mismas, problematizadas por la época que les toca vivir y por la respuesta que se espera como profesoras.

Resulta interesante cómo la docente no huye de “esa hoja en blanco”, que significa escribir el encuentro con cada una de las subjetividades alojadas; queda implicada en el discurso, se deja implicar, tiene algo que decir, propone pasión y los/as estudiantes se “enganchan”. Las palabras puestas en juego allí y nuevamente significadas permitan habitar ese mar de los agujeros y transitar los diversos personajes y dramas subjetivos que se despliegan en las adolescencias. La docente produce una invitación a pensar, a pensar(se) y a creer en las subjetividades puestas en juego en el encuentro.

Para finalizar este tópico, presentamos un nuevo recorte de historia de vida docente:

“Sí, yo tengo una particularidad, soy bastante poco observadora en cuanto a que si vos me preguntas cómo estaba vestido aquel alumno, y yo no lo recuerdo, pero si tengo casi una habilidad para saber si estaban bien o mal, o como se sentía. *¿Cómo lo captas?, ¿Cómo te das cuenta?* No sé cómo explicarlo pero, yo miro a un alumno a los ojos, a la cara, y hay algo, lo escucho. No necesariamente tiene que hablar de su vida personal, simplemente si trajo o no trajo un práctico, y veo actitudes si está pensativo, si no lo está, el cómo se dirige a un compañero, hacia donde está mirando. No sé, hay algo en su manera de moverse, de actuar que a mí me indica si ese chico está bien o no está bien, si está interesado o no en la clase. ¿Y qué haces frente a eso? Frente a eso trato de intervenir, no siempre tengo las herramientas necesarias. Trato de preguntarle algo, a veces lo he llamado y hablado con él y trato de preguntarle algo, siempre trato de darle alguna; a veces les pregunto directamente: ¿Te pasa algo?, ¿Te noto distinto?, ¿Te noto raro?, ¿Te noto muy

callado? En general tengo buena relación con los alumnos, no logro que todo el mundo me quiera. No te voy a decir que si tengo un curso de treinta alumnos, todos me quieren; pero en general, tengo buena relación con los alumnos”. (Profesora de Matemática).

La profesora realiza un acercamiento hacia alumnos/as; reconoce que la Matemática resulta una disciplina resistida entre ellos/as. Reconoce que, por su experiencia de observación en determinadas circunstancias, se torna necesario conversar sobre cuestiones afectivas, estados de ánimo o dificultades personales puestas en juego en la clase. Reconoce los atravesamientos al ingresar al mundo simbólico, desconocido para ella, en el que emerge un nuevo lenguaje, un nuevo discurso y participa en algo totalmente diferente e inquietante; debe desprenderse de sus saberes proveedores de seguridades y certezas, para dar paso a la interrogación acerca de la naturaleza humana, de ellos mismos y a las verdades relativas, parciales y temporales propias de las subjetividades con las que se encuentra en las aulas.

Hace referencia a un quiebre que se produce en la clase, da cuenta del proceso de suspender, por un tiempo, la posición de seguir con las explicaciones y los ejercicios de Matemática y tomar otra, centrada en una mirada singular y, desde allí, regular el mal-estar que se presenta en ese instante. Reconoce la incidencia que se logra al escuchar más allá de lo académico, como sujetos portadores de palabras, que refieren al despertar de un cambio de actitudes para favorecer procesos transferenciales positivos que hacen énfasis en la escucha, la pregunta, el acontecer, respetando las diversas texturas y rugosidades que presenta ese decir. La docente deja en claro que los interroga solo acerca del malestar subjetivo y deja que el/la alumno/a diga, se exprese. Tal situación nos lleva a pensar que este cambio de posición situacional favorece el ser mirado y cuidado por la adulta.

Cierre provisorio

August Aichhorn ([1925] 2006) autorizado por Freud utiliza el operador transferencial en el ámbito educativo con jóvenes, y señala el cambio que se produce cuando se los escucha a los jóvenes desde otro lugar.

Las expresiones relevadas ponen al descubierto dos cuestiones. Por un lado, los/as jóvenes viven variadas situaciones de desamparo y sorprende que ante la misma situación, no aparezcan interrogantes hacia quién/es están dirigidas esas manifestaciones que presentan un trasfondo de malestar. Por el otro, los/as profesores/as resignifican la experiencia de educar, se comprometen a partir de las singularidades, la escucha de historias, el tiempo para conocerlos, la oferta de regulaciones pulsionales por nuevos intereses simbólicos y la detección e intervención en conflictos con alumnos/as.

En el caso de los profesores jóvenes, reconocen la cercanía etaria, que puede tornarse un momento para provocar y favorecer el vínculo educativo asentado en códigos, gustos y visiones compartidas, situaciones puestas en tensión en un entramado en el que la imagen, lo sensible y lo corporal se despliega desde determinados movimientos que pueden provocar experiencias incómodas.

También observamos, en el análisis de los relatos de profesoras con mayor antigüedad, que se posicionan desde un lugar de escucha, conversan acerca de lo afectivo puesto en juego en el vínculo educativo, dialogan sobre los estados de ánimo y/o dificultades personales desplegadas en la clase; despliegan lo transferencial que favorece el vínculo, no huyen de esa *hoja en blanco* que significa escribir el encuentro con las subjetividades alojadas allí.

Notas

*Juan Franco. Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Regular de la cátedra Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Docente del ISFD Escuela Normal Santa Rosa y del Colegio Secundario de la UNLPam.

1.- Se trata de una investigación que forma parte de la Tesis de Doctorado, que el autor de este artículo realizara en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. La misma se denominó El lugar de los procesos subjetivos en la formación y práctica de profesores de nivel medio de la Universidad Nacional de La Pampa

2.- En el caso de la Facultad de Ciencias Humanas, se encuentran, Historia, Letras, Inglés y Geografía; y en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Computación, Matemática, Ciencias Biológicas, Química, y Física.

Referencias Bibliográficas

Aichhorn, A. (2006). Juventud desamparada (1925). Barcelona: Gedisa.

Freud, S. (2005). Psicología del Colegio (1914). Obras Completas. Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2010). Sobre la dinámica de la transferencia (1912). Obras Completas. Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma.

Mallimaci, F. y González Béliveau, V. (2007) Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.

Marradi, A. Archenti, N. y Piovani J.A. (2007). Metodologías de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.

Saltalamacchia, H. (1992). Historia de vida. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.

La configuración de la identidad del mapuche urbano en Chile: reflexiones desde sí mismos(1).

The identity configuration of the urban *mapuche* in Chile: self reflections.

Anahí Huencho (aahuencho@uc.cl) Guillermo Williamson (guillermo.williamson@ufrontera.cl.) Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. (Santiago, Chile.) Departamento de Educación, Universidad de la Frontera. (Temuco, Chile)(2).

Resumen

En este trabajo se problematiza respecto de las experiencias vividas por los mapuche en el contexto urbano. Se argumenta que este cambio en su situación individual modifica su identidad ancestral. Para realizar este análisis se seleccionaron en la web entrevistas a diversos mapuche donde relatan sus historias de vida. Las entrevistas fueron examinadas mediante el análisis estructural. El análisis muestra la necesidad que tuvo el pueblo mapuche por establecer nuevos vínculos sociales y laborales con el fin de mejorar la precaria situación económica que el sector rural le ofrecía para el desarrollo de su vida. En este contexto, el pueblo mapuche enfrenta un “viaje” al mundo chileno, en donde el castellano y la escuela forman parte fundamental del proceso de convertirse en chileno. Como conclusión de este trabajo se aprecia que existe otra forma de ser mapuche consistente en el mapuche urbano que, si bien se identifica con sus raíces, su lengua y sus costumbres, se ha adaptado a las nuevas exigencias de la vida moderna y ha constituido nuevas comunidades.

Palabras clave: Mapuche – aculturación– identidad – educación – urbano

Abstract

This work reflects about the experience undergone by the *mapuche* people in the urban context. It is claimed that this change in their individual situation modifies their ancestral identity. To carry out this analysis, interviews to different *mapuches*, in which they retell their life stories, were selected from the web and examined through the structural analysis. This analysis shows the need of the *mapuche* people to establish social and work bonds in order to improve the precarious economic situation offered by the rural sector. In this context, the *mapuche* people “faces” a journey to the Chilean world where the Spanish language and the school play a fundamental role in

their process to become a Chilean. As a result, it can be observed that there is another *mapuche* identity consisting in an urban *mapuche* who, although identified with his roots, language and customs, has adapted to the new demands of modern life, thus constituting new communities.

Keywords: Mapuche - acculturation - identity - education – urban

1. Antecedentes.

Habitualmente se considera que los acontecimientos referidos al pueblo indígena mapuche son un fenómeno rural cuyo territorio se ubicaría desde la Región del Bio Bio a la de Los Lagos en el sur de Chile. Sin embargo, el siglo XX estuvo marcado por la constante migración de los mapuches hacia las ciudades: el territorio no mapuche de los sectores dominantes en la sociedad. Esta migración fue consecuencia de las precarias condiciones en las cuales quedaron luego de la denominada –por la historia oficial- Pacificación de la Araucanía u Ocupación de La Araucanía (Canio y Pozo, 2013). Esta situación implicó que los mapuche debieron aprender a vivir en un hábitat distinto al de su comunidad, lo cual tensionó y modificó su identidad social y cultural, así como las condiciones de producción y reproducción de su existencia y de su lengua vernácula, el mapudungun. Muchos pasaron de indígenas a campesinos pobres y a lo largo de la historia, a urbanos pobres, en procesos de integración o segregación, de migración y retorno (Bengoa, 1996). Sin embargo, y en este contexto, a partir de la década del 2000, se ha iniciado un proceso, lento pero sistemático, de integración de la cultura mapuche bajo principios de interculturalidad, en los procesos educacionales urbanos que buscan recuperar los factores de identidad aún presentes en las personas, familias y organizaciones mapuche de las ciudades (Williamson y Gómez; 2006).

De este modo, el problema de investigación que se plantea en este trabajo se refiere a la comprensión de la configuración del mapuche urbano que se enfrenta a la sociedad moderna de una manera compleja, situación que implica que la cultura y la identidad mapuche se encuentran en un constante proceso de reformulación y reelaboración. Ello, se hace aún más complejo si se considera el contexto en que se desarrolla este

proceso. Actualmente “lo chileno”, como una identidad que hace referencia a un sujeto colectivo unificador de lo no indígena e incluso de un sector indígena, no es creíble ni genera necesariamente un sentido de pertenencia. (PNUD, 2002)

En este contexto, interesa conocer y comprender los significados atribuidos por sujetos mapuche urbanos respecto de cómo fue el proceso de salida de su comunidad, cómo aprendieron el idioma castellano, cómo fue su experiencia escolar, cómo interactuaron con los chilenos, cómo perciben hoy su realidad y su identidad.

2. Definiciones y conceptos claves para abordar el problema.

La migración que han vivido los mapuches desde el campo hacia la ciudad ha ido en aumento desde el proceso de ocupación de la Araucanía, a partir de la cual la sociedad mapuche entró en un creciente empobrecimiento a causa de la escasez de tierras, producto de la usurpación de las tierras indígenas. Esta situación obligó a los mapuches a desplazarse hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades de vida.

Según el Censo del 2002, en Santiago, la capital de Chile, habitan 182.963 mapuches, es decir, un 30 por ciento de la población total de los mapuche (604.349), siendo la población mapuche de la Región Metropolitana la segunda de mayor importancia. A juicio de Antileo (2006), el extenso viaje de los mapuche a Santiago no ha disminuido con los años, fundamentalmente, porque la ciudad representa un sueño de mejor calidad de vida, lo que se contradice la situación de pobreza y marginación socioeconómica que viven en las comunidades. Para el año 2002, el 53% de los mapuches residentes en la Región Metropolitana no eran migrantes de zonas rurales sino que habían nacido en esta región. (Thiers, 2013) Sin embargo, este tránsito rural-urbano no ha sido fácil. Como señala Valdés (2004), la identidad mapuche se estructura a partir de la memoria histórica del pueblo, lo cual lo cual implica formas culturales, modos de relación social y de producción simbólicas distintos a los de los

chilenos. Implica también la búsqueda de la proximidad vecinal por lo que según algunos autores en ciertas comunas de la capital del país se han instalado ciertos “enclaves mapuche” en que el 60% o más de los habitantes de cada unidad censal –en sectores que rodean el centro de la ciudad o en su periferia- pertenece a este pueblo, generando ciertos arraigos significativos: el 32% de los mapuche adultos en Santiago viven en la misma comuna en que nacieron en relación a los no indígenas que corresponden a un 20% (Thiers, 2013). Su adecuada adaptación a diversos contextos les ha permitido no sólo sobrevivir como individuos o familias sino que han logrado la capacidad de comprender que el aprendizaje es un recurso para resistir y una manifestación de la flexibilidad necesaria para hacer frente a la dinámica de los cambios que se producen en su entorno, manteniendo aspectos de su identidad (Paillalef, 2003).

3. Descripción de las fuentes.

Las fuentes utilizadas para realizar este análisis y artículo se organizó a partir de una metodología de investigación cualitativa desde fuentes seleccionadas en páginas de internet. Consistió en un conjunto de entrevistas a personas mapuche que fueron encontradas en la red mediante el buscador Google a través de la consulta “mapuche-entrevista- educación”. Este sistema de búsqueda se basa en un ordenamiento de los resultados utilizando un algoritmo matemático denominado PageRank, donde a cada página web se le asigna un número en función del número de enlaces de otras páginas que la apuntan, el valor de esas páginas y otros criterios no públicos (Ridings, Shishigin, 2002). De este modo, los resultados de las búsquedas indican la valoración de las páginas en relación a la búsqueda principal. Así entonces las entrevistas resultantes fueron seleccionadas por la cantidad de enlaces asociados, siendo las más utilizadas por los usuarios de internet.

Las entrevistas fueron realizadas desde el 2004 hasta el 2012, en distintos proyectos. En ellas se entrevista a 7 mujeres y 1 hombre, todos ellos adultos, de distinto nivel social y laboral, según se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Descripción de los entrevistados.

Sigla(3)	Género	Característica	Fuente	Fecha
EM1	Mujer	Lingüista	http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-17952004000100004&script=sci_arttext	2004
EM2	Mujer	Dirigente comunidad Lof Cultuncahue	http://www.memoriasdelsigloxx.cl/contenidos/archivosMultimedia/MSXX040307.pdf	2009
EM3	Mujer	Educadora tradicional de mapudungun	http://www.memoriasdelsigloxx.cl/contenidos/archivosMultimedia/MSXX040307.pdf	2009
EM4	Mujer	Integrante de la comunidad Kallfulikan	http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/11cff670a2ec169cc25379afa3d771db/62.pdf	2011
EM5	Mujer	Integrante de la comunidad Kallfulikan	http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/11cff670a2ec169cc25379afa3d771db/62.pdf	2011
EM6	Hombre	Integrante de la comunidad Cudico	http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/11cff670a2ec169cc25379afa3d771db/62.pdf	2011

EM7	Mujer	Poetisa	http://www.futawillimapu.org/Litu/Entrevista-Graciela-Huinao-poetisa-No-me-siento-chilena-porque-yo-naci-mapuche.html	2012
EM8	Mujer	Presidenta asociación Meli Newen y Secretaria del Consejo territorial Mapuche Mallolafken	http://putralkan.wordpress.com/2012/01/30/entrevista-a-dirigente-mapuche-de-villarrica/	2012

Si bien, estas entrevistas fueron realizadas en distintos contextos y con el objetivo de distintos proyectos, todas ellas comparten el interés por la historia de vida de estos sujetos; así en todas ellas se encuentra información sobre la vida en la comunidad en la cual se nació, la niñez, la etapa escolar, la integración a la ciudad, la vida adulta y su valoración por la cultura mapuche. De esta forma, se reconoce su potencial para indagar en esta primera etapa los elementos que constituyen la identidad del pueblo mapuche y los procesos que han intervenido en su actual estado.

4. Método de Análisis.

Las entrevistas seleccionadas fueron analizadas mediante el método estructural, elaborado a partir de Greimas (Martinic, 2006), el cual propone un procedimiento de trabajo para el análisis de textos, mediante la construcción de un objeto que da cuenta de la estructura que organiza los sentidos del texto. El objetivo de este método es la

comprensión de los principios organizadores que dan sentido al discurso, en tanto describe y construye la estructura que organiza las relaciones de los elementos de un texto (Martinic, 2006).

Mediante este método, se procedió a realizar los siguientes pasos para analizar los textos seleccionados: en primer lugar, se realizó un recomposición de la estructura, mediante la cual se identificó las unidades básicas de sentido y sus relaciones; después se realizó la dinamización de la estructura, donde se organizó el movimiento de éstas en un modelo de acción, que orienta la práctica de los sujetos entrevistados, identificando oposiciones y asociaciones en el modelo explicativo (Martinic, 2006).

La generación de nuevos códigos no necesita de coincidencias entre los textos analizados, sino que se considera que los significados expresados por los actores corresponden a una perspectiva necesaria para desarrollar un modelo interpretativo integral, a partir de la consideración de características particulares del discurso interpretado, que podrían generar representaciones sociales compartidas por distintos grupos. En tanto aparecen nuevos significados se puede identificar códigos de base en relación a estructuras de grupos de códigos, con los cuales se construyen los sentidos del discurso. Con posterioridad, en el discurso aparecen elementos que permiten identificar causas que explican el sentido atribuido a la experiencia vivida. Estos hallazgos fueron registrados en tablas separadas, cada una en función de un eje, de modo que se facilita el acceso a distintos ejes y sus correspondientes códigos, que son organizados en un modelo interpretativo del orden simbólico.

5. Resultados.

5.1. Códigos y valoración.

El análisis se realizó mediante la definición de códigos emergentes generados a partir de las citas en las entrevistas seleccionadas, mediante las cuales se identificaron unidades básicas de sentido que fueron formuladas por los diversos mapuches respecto de sus experiencias de vida. A través de este mecanismo se configuraron significados los cuales fueron expresados en disyunciones (códigos de calificación) referidos al significado de la experiencia para cada sujeto entrevistado, lo cual dio lugar a códigos entendidos como estructura mínima de significado que permiten la construcción de la organización del discurso. De acuerdo al planteamiento de Greimas (Martinic, 2006), en cada nuevo código se configura una oposición binaria de base, conteniendo una disyunción que deriva del principio de sentido de una categoría a partir de la relación que establece con otra opuesta. En el caso, que esta oposición no figure explícitamente en los textos analizados, se utilizan los paréntesis para denotar un elemento no presente en el discurso.

Para mayor comprensión de los códigos se generó una tabla con valoraciones positivas y negativas (explícitas o implícitas) en el discurso de los sujetos entrevistados. De este modo, en la Tabla 1 podemos apreciar los códigos referidos a la vida del mapuche que es señalada por los entrevistados como parte de su proceso de convertirse en chilenos luego de abandonar a temprana edad sus comunidades y tener que insertarse en la ciudad y en la escuela. Apreciamos en estos códigos que existe una valoración positiva respecto de la comunidad de la que se formaba parte, la vida rural, la familia, el idioma, las costumbres y los apoyos recibidos; por el contrario, la experiencia de aculturación es vista como negativa porque implica vivir en la ciudad, con los huincas, aprendiendo a hablar otro idioma, asistiendo a la escuela, recibiendo burlas de los otros. Entre paréntesis se señalan los códigos que no están explícitos en los textos, pero que permiten completar la unidad semántica, en ese caso, se ha determinado

que opuesto a escuela se encuentra el kimun como un proceso ancestral de aprendizaje comunitario entre los mapuche.

Tabla 1. La identidad cultural en el contexto de la experiencia de vida del Mapuche

	+	/	-	=	
C1	A1 Comunidad	/	B1 Ciudad	=	T1 Lugar donde se vive
C2	A2 Rural	/	B2 Urbano	=	T2 Espacio geográfico
C3	A3 Parientes	/	B3 Huincas	=	T3 Gente con la que se relaciona
C4	A4 Mapudungun	/	B4 Castellano	=	T4 Idioma que se habla
C5	A5 (Kimun)	/	B5 Escuela	=	T5 Lugar donde se aprende
C6	A6 Mapuche	/	B6 Chileno	=	T6 Distintas nacionalidades
C7	A7 (Apoyo)	/	B7 Represión	=	T7 Relaciones sociales
C8	A8 (Kimche)	/	B8 Profesor	=	T8 Relación pedagógica

5.2. Condensación de códigos.

El análisis de condensación de códigos permite una recodificación o resignificación de los códigos originales mediante la generación de categorías fusionadas, posibilitando una mayor accesibilidad y manejo de la gran cantidad de información generada, cimentando mayores niveles de significado y complejidad. Aplicando este procedimiento obtenemos que se construyen dos categorías condensadas que reflejan la perspectiva de los sujetos entrevistados respecto de ser mapuche y luego la experiencia traumática de convertirse en chileno, lo cual se expresa en la Tabla 2.

Tabla 2. La experiencia de vida del mapuche: condensación de códigos

	+	/	-	=	
CB	A Identidad cultura mapuche	/	B Identidad cultura dominante	=	TB Identidad cultural
C1	A1 Ser mapuche	/	B1 Ser chileno	=	T1 Cambio de identidad

El código condensado “Ser mapuche” se expresa en la siguiente cita textual

“Somos nosotros, los poetas, quienes tenemos que contar la historia oculta del pueblo mapuche huilliche. En Chile hay dos historias que caminan de forma paralela: la del pueblo chileno y la del pueblo mapuche, aunque ambas son tan importantes, nunca se han juntado. El chileno medio no se siente representado con los pueblos originarios y los mapuches no nos sentimos chilenos, somos un pueblo diferente, tenemos nuestra propia religión, lengua y comidas (...). Me

preguntan por qué no te sientes chilena y yo les respondo siempre: No me siento chilena porque yo nací mapuche y nos obligan a ser chilenos” (EM3).

Por su parte, el código condensado “Ser chileno” se aprecia en la siguiente cita

“(…) se impone un currículum en las escuelas y no son las comunidades precisamente quienes deciden el tipo de educación. Este curriculum es en el fondo quien va procesando la mente y actitud de nuestros niños y niñas y no nos damos cuenta de lo peligroso que es desde el punto de vista de nuestra identidad y cultura” (EM2).

Respecto de los elementos del contexto normativo que facilitan o dificultan la configuración del ser mapuche, se aprecia que en el discurso de los sujetos entrevistados se construyeron códigos que expresan elementos positivos o negativos en relación a la sensación individual o colectiva. En este sentido se aprecia que existe una relación entre aquello que a cada sujeto individual le ha tocado experimentar con aquello que le ha pasado a todo el grupo cultural del que forma parte. Es decir, aquello que cada uno de ellos ha padecido en tanto miedo, exclusión, burla, separación y aislamiento lo ha padecido no por su condición personal sino porque forma parte de una etnia determinada. Esta situación denota que se trata de procesos históricos que han afectado colectivamente a estos sujetos y que han alterado su vida personal.

Tabla 3. Elementos del contexto normativo que facilitan o dificultan la configuración del ser mapuche

CB	A	/	B	=	T
	Obstaculizador	/	Facilitador	=	Contexto normativo
C1	Miedo	/	(Alegría)	=	T1 Vivencia individual
C2	Exclusión	/	Integración	=	T2

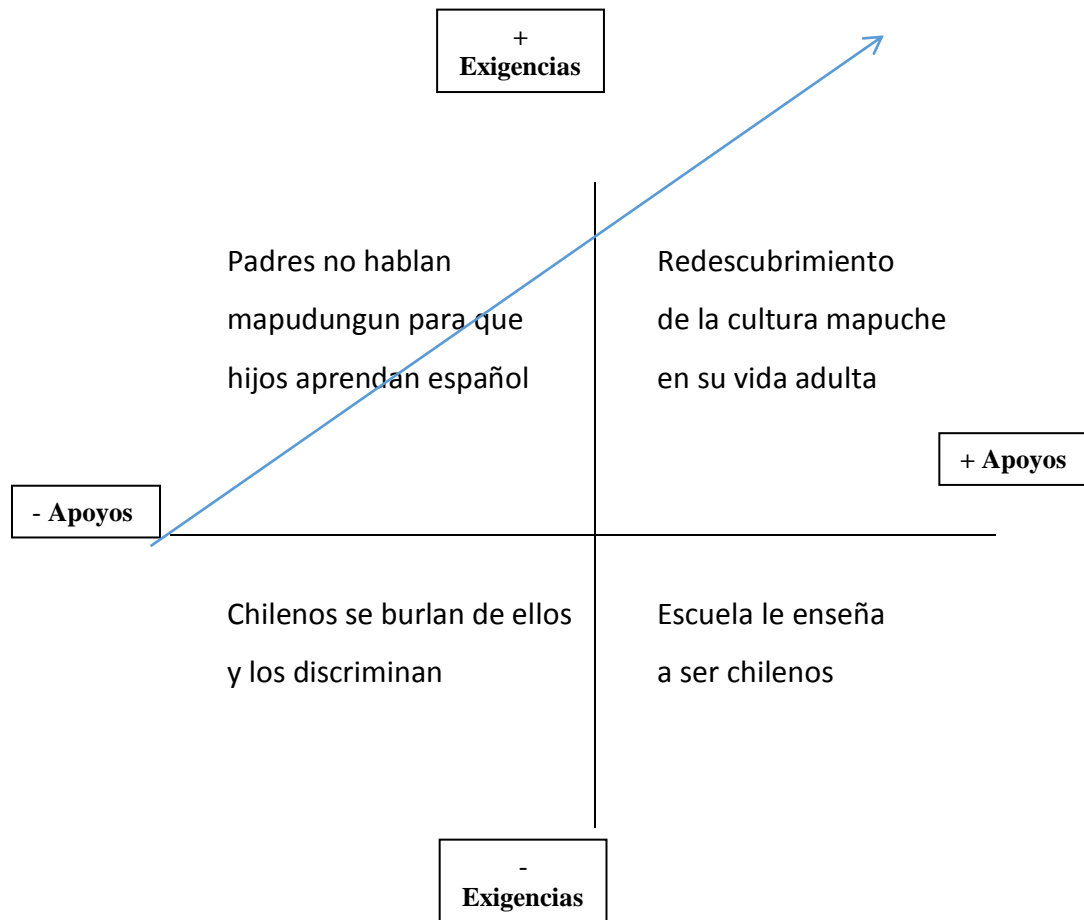
					Vivencia colectiva
C3	Burla	/	Aceptación	=	T3 Efectos personales
C4	Separación	/	Comunidad	=	T4 Efectos sociales
C5	(Aislamiento)	/	Organización	=	T5 Consecuencias

5.3. Relación entre códigos.

Las relaciones entre los códigos posibilitan construir estructuras a partir del discurso analizado a partir de establecer relaciones de significado entre dos o más códigos unidos por una relación de doble implicación recíproca, atribuyendo de este modo propiedades en un sentido a uno de los términos, y, simultáneamente, atribuyendo propiedades en sentido inverso al otro término del propio código de base. Estas relaciones construidas en este proceso pueden ser paralelas, jerarquizadas o cruzadas.

La Figura 1 muestra un análisis en base a una estructura cruzada que muestra cuatro cuadrantes en relación al nivel de exigencia y a los apoyos recibidos.

Figura 1. Esquema cruzado análisis identidad del Mapuche



En este sentido, se pueden apreciar las siguientes relaciones:

- a) **Alta exigencia y escaso apoyo:** en este cuadrante se describe la situación inicial de los mapuche en relación al proceso de socialización familiar que les tocó vivir, donde sus padres dejaron de hablarles en su idioma materno para obligarlos a aprender el idioma español. De acuerdo a los relatos de las entrevistas, esta situación ocurrió porque los padres visualizaban que sus hijos necesariamente tendrían que incorporarse a la sociedad dominante para salir de la situación precaria en la cual se encontraban.

Esta situación se expresa en la siguiente cita textual: “Vivíamos con los abuelos, los tíos, los primos y demás parientes formando una enorme familia. Recuerdo que la ruca que teníamos era de grandes dimensiones, lo que permitía que en muchas oportunidades nos juntáramos entre 20 a 25 personas alrededor del fogón en las noches. A partir de este escenario familiar se producía toda una situación de conversación, de relatos, de tradiciones y muchas adivinanzas y, algo fundamental, una intensa práctica lingüística. Pero cuando mis tíos empezaron a estudiar en Temuco, adquirieron un grado de aculturación mayor y vieron la necesidad de que los niños tenían que aprender bien el español. En ese momento sucedió algo que me impactó de sobremanera. Uno de mis tíos nos prohibió hablar mapudungun, pero nosotros lo seguíamos haciendo cuando íbamos a cuidar las ovejas” (EM1).

- b) **Baja exigencia y escaso apoyo:** En este cuadrante se describe las reiteradas situaciones de burlas y discriminación por el cual debieron pasar estos mapuches en su proceso de incorporarse a la cultura chilena. Se destaca en particular, las relaciones interpersonales con sus compañeros de curso u otros cercanos que se burlaban de ellos por su pobreza o por su forma de pronunciar el castellano.

Esta situación se aprecia en la siguiente cita textual: “Cuando ingresé a la escuela mis compañeros se burlaban de mí por hablar y ser mapuche, por esos motivos dejé de hablar mapuche, me españolicé y perdí la lengua” (EM6).

- c) **Baja exigencia y alto apoyo:** En este cuadrante se describe la situación de discriminación vivida en la escuela donde los profesores no respetaban sus costumbres ni su cultura y más bien se empeñaban en aculturizarlos.

Este aspecto se expresa en la siguiente cita textual: “Es entendible y asumo mi poco conocimiento con la cultura mapuche más pura. Esta situación le ocurre a

la mayoría de nuestros jóvenes quienes sufren o viven una crisis de identidad debido principalmente a la escolarización. Ese es un punto poco tratado, poco analizado y aunque no justifico nuestra ignorancia creo que se deben hacer esfuerzos organizacionales para incidir en este cambio de mirada” (EM3).

- d) **Alta exigencia y alto apoyo:** Este cuadrante describe el proceso vivido por estos mapuche en su etapa adulta donde redescubren su cultura a través del contacto con otros y empiezan a aprender el idioma y algunas elementos de su cultura.

Esta situación se describe en la siguiente cita textual: “Para que exista educación debe haber transformación y para que exista transformación debe haber educación propia. Como dirigentes hemos discutido el tema y lo hemos abordado desde hace varios años, al menos en este territorio. Por eso se realizan charlas permanentes, se aprende de las comunidades y en el método de la doble vía en el aprendizaje y la enseñanza logramos dar algunos pasos que son y serán significativos para nuestras comunidades mapuche. Como estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe nos enfrentamos a la peligrosa disyuntiva del trabajo y de los métodos que se imponen en la escuela y que al final cada profesional termina aceptándolo sin darse ni cuenta. Para crear conciencia de lo propio, necesitamos no sólo profesionales formados con una mirada distinta sino también necesitamos espacios propios para el ejercicio de la pedagogía y educación mapuche. Se debe crear conciencia de la realidad a los niños y niñas de las comunidades y hacerlos críticos y pensadores” (EM4).

5.4. Protocolo Analítico.

Para comprender el modelo simbólico que subyace al discurso contenido en las entrevistas a mapuche se hace necesario generar un protocolo analítico sobre la interpretación de la estructura del mismo estableciendo las relaciones recíprocas que

se han producido en la interacción del análisis de las diversas entrevistas. De este modo, podemos señalar que, en todas las entrevistas, se configura una estructura vivencial que puede ser descrita como un viaje. Se trata de un proceso que se inicia en la infancia, en una situación edénica, que aunque pobre es recordada con felicidad; sin embargo, durante la propia infancia, estos sujetos son expulsados por sus padres y familiares, quienes desean para ellos mejores oportunidades sociales y laborales, como se aprecia en la siguiente cita:

“Vivíamos con los abuelos, los tíos, los primos y demás parientes formando una enorme familia. Recuerdo que la ruca que teníamos era de grandes dimensiones, lo que permitía que en muchas oportunidades nos juntáramos entre 20 a 25 personas alrededor del fogón en las noches. A partir de este escenario familiar se producía toda una situación de conversación, de relatos, de tradiciones y muchas adivinanzas y, algo fundamental, una intensa práctica lingüística. Pero cuando mis tíos empezaron a estudiar en Temuco, adquirieron un grado de aculturación mayor y vieron la necesidad de que los niños tenían que aprender bien el español. En ese momento sucedió algo que me impactó sobremanera. Uno de mis tíos nos prohibió hablar mapudungun” (EM2).

En el mismo sentido, se señala que

“(mi tía) me relata que advirtió en esos tiempos que las tierras eran muy escasas en el campo y, por tanto, los niños debían educarse para lograr alguna ocupación fuera de la comunidad. Mi tía ingresó a la escuela técnica femenina en donde se especializó en costura. Adquirió un pequeño capital y así pudo, posteriormente, comprar una casa. Luego, poco a poco, empezó a llevar a la ciudad a los hermanos menores primeramente, y después a los sobrinos, contribuyendo así en su integración a la educación formal” (EM4).

De este modo, se ven enfrentados a los internados y a la escuela, a aprender español y sufrir las burlas de sus compañeros, a sobrevivir en un medio que los reconoce como “indios” despectivamente. En esta etapa se encontrarán con otros que en lugar de ayudarlos los discriminarán aún más

“a los seis años, cuando recién iniciaba la escuela (...) me dijeron india y me fui llorando para la casa. En otra entrevista señalé una idea similar: Después, en Temuco el contraste lingüístico fue tremendo. Ahí me tocó batallar duramente con algunas compañeras que se reían de mi forma de hablar” (EM1).

En la siguiente cita se aprecia la influencia de la escolarización en la pérdida de la identidad mapuche junto con la autocrítica realizada al escaso aporte que ha realizado el propio pueblo Mapuche en revertir estos procesos:

“Es entendible y asumo mi poco conocimiento con la cultura mapuche más pura. Esta situación le ocurre a la mayoría de nuestros jóvenes quienes sufren o viven una crisis de identidad debido principalmente a la escolarización. Ese es un punto poco tratado, poco analizado y aunque no justifico nuestra ignorancia creo que se deben hacer esfuerzos organizacionales para incidir en este cambio de mirada” (EM3).

Del mismo modo, se señala:

“Como estudiantes de EIB nos enfrentamos a la peligrosa disyuntiva del trabajo y de los métodos que se imponen en la escuela y que al final cada profesional termina aceptándolo sin darse ni cuenta. Para crear conciencia de lo propio, necesitamos no sólo profesionales formados con una mirada distinta sino también necesitamos espacios propios para el ejercicio de la pedagogía y educación mapuche. Se debe crear conciencia de la realidad a los niños y niñas de las comunidades y hacerlos críticos y pensadores” (EM5).

En la etapa adulta, ellos se encontrarán de nuevo con sus raíces y donde necesitarán aprender el mapudungun que les fue negado en la infancia como lengua materna. Al referirse a la discriminación sufrida, una de las entrevistadas señala que

“(la discriminación) es el peor enemigo de la sociedad. Te discriminan porque eres pobre, porque eres mujer y además porque eres una huilliche (...) Hay que saber caminar por la vida con eso (...) Uno podría hacerse la tonta y hasta cambiarse de apellido, hay quienes se ponen la mochila y salen a luchar en contra de la discriminación, otros van a otros países donde no los discriminan y hallan un lugar más amigable, pero mi opción fue tomar la mochila y poner mis raíces en la espalda” (EM6).

En este proceso se configura una nueva identidad del mapuche urbano, un mapuche que ya no vive en la comunidad territorial: "Extraño mi tierra, pero no tengo trabajo allá. Me moriría de hambre" (EM6). Así comienza a formarse una nueva comunidad con los mapuches que ha conocido recientemente, entre los cuales empiezan a enseñarse las costumbres y la cultura en general, como se aprecia en la siguiente cita:

“Como dirigentes hemos discutido el tema y lo hemos abordado desde hace varios años, al menos en este territorio. Por eso se realizan charlas permanentes, se aprende de las comunidades y en el método de la doble vía en el aprendizaje y la enseñanza logramos dar algunos pasos que son y serán significativos para nuestras comunidades mapuche” (EM3).

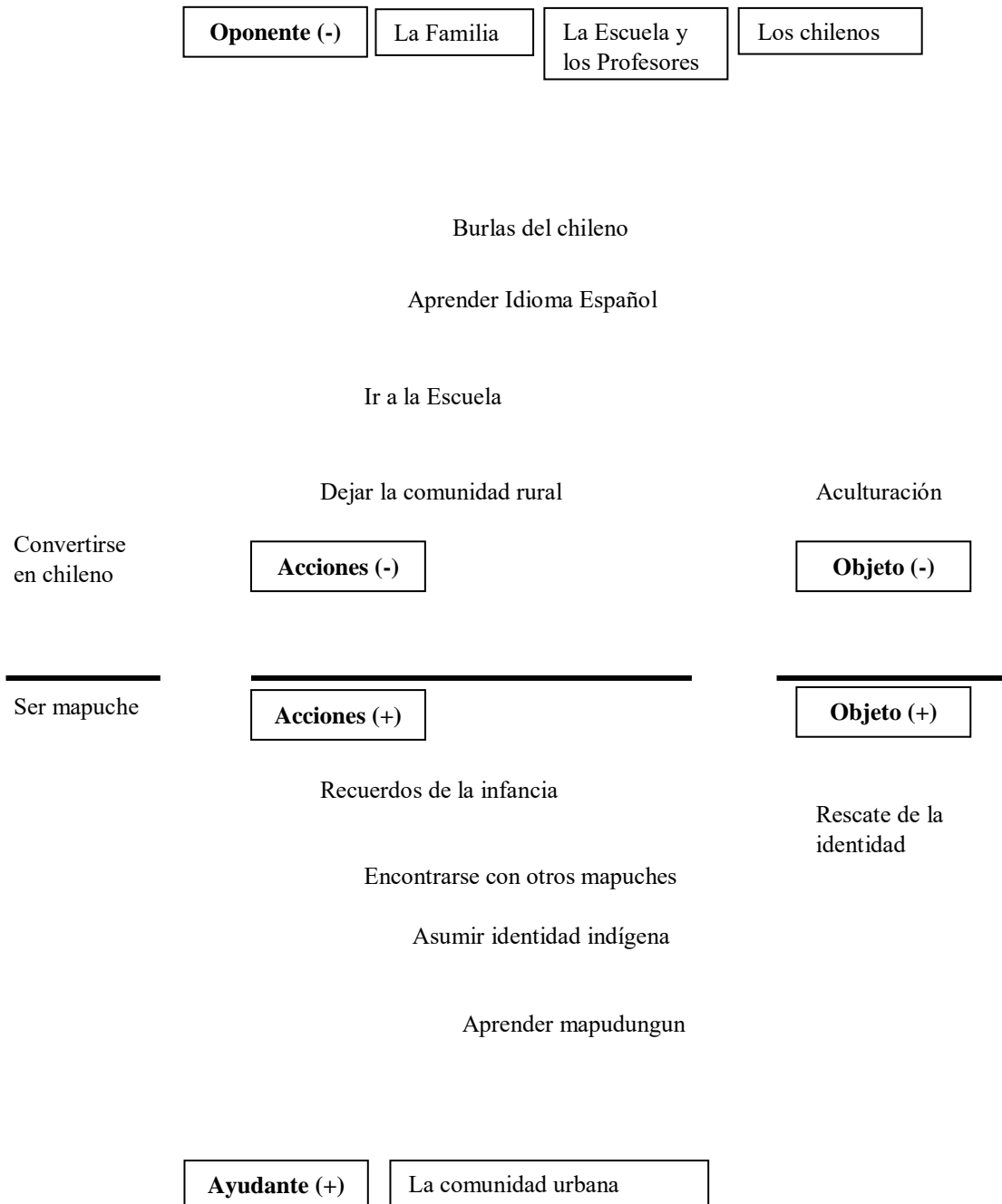
El análisis del discurso de los mapuches muestra que subyace una estructura que evoca un viaje que se ha debido realizar para encontrarse a sí mismo en la comunidad que se ha perdido. A pesar de la socialización que se ha obtenido en la escuela y en la sociedad, estos sujetos han encontrado su sentido de vida en sus propias raíces culturales.

5.5. Análisis Actancial.

El análisis actancial implica que los discursos de los actores sociales desempeñan roles y acciones que crean un movimiento que envuelve sus sentidos e interacciones. Este análisis se estructura en torno a tres ejes: la búsqueda, la comunicación que genera las acciones de búsqueda y el poder en el que las tensiones se definen respecto del sujeto y sus acciones. Estos elementos permiten generar un “modelo de acción simbólica” para comprender el significado de las representaciones incluidas en los discursos en tanto ordenaciones dinamizadoras de las tareas desarrolladas por los propios sujetos, que se movilizan por deseos que emergen de las comunicaciones a los que los actores sociales se orientan enfrentando tensiones que afectan sus búsquedas.

El siguiente esquema de la Figura 2, muestra el modelo de acción simbólico que se ha construido a partir del análisis de las entrevistas.

Figura 2. Modelo de acción simbólico del proceso de pérdida y recuperación de elementos simbólicos dentro de la identidad del pueblo Mapuche.



En este esquema se aprecia que, para convertirse en chilenos, los mapuches deben realizar un extenso recorrido de sacrificio y burlas que les permitirá aculturizarse en la sociedad chilena. En ese proceso, han contribuido, de manera negativa, sus propias familias, la escuela y los otros sujetos que se van conociendo en el camino.

Por su parte, ser mapuche implica un descubrimiento que se realiza en la etapa adulta sobre las raíces culturales con las cuales se jugó en la primera infancia. Esta reminiscencia, sin embargo, no será individual sino que colectiva: será una búsqueda que los sujetos comparten con otros que han vivido la misma experiencia y ello los llevará a intentar replicar las organizaciones ancestrales para retornar al origen.

6. Conclusión.

La formación de Chile durante el siglo XX estuvo condicionada por el constante desplazamiento de los mapuche hacia las localidades urbanas, debido a las precarias situaciones económicas a las cuales se enfrentaron desde sus primeros contactos con el imperio español y luego la república de Chile; este proceso no sólo precarizó su existencia, sino que implicó un proceso de subordinación política y social y una destrucción sistemática de su cultura y su lengua. De este modo, los mapuches tuvieron que aprender a sobrevivir en un ambiente social y cultural diferente al de su comunidad de origen, ahora en condiciones de pobreza, subordinación social, cultural y lingüística. Esta experiencia –cargada subjetivamente de graves experiencias de discriminación y dolor personal- de carácter colectivo e individual tuvo como consecuencia una modificación en su identidad social y cultural: con el tiempo la cosmovisión fundante de la cultura, la lengua de comunicación original y el mapuche kimün (el conocimiento ancestral) se fueron perdiendo mientras más se distanciaban las personas de sus territorios históricos para insertarse en el territorio de la cultura dominante y hegemónica de carácter urbano. Este proceso lo vivieron de diferentes maneras las distintas generaciones que transitaron de uno a otro territorio, de los contextos agrarios tradicionales a los urbanos modernizadores; con el tiempo se fue

constituyendo una nueva categoría indígena mapuche: aquellos que viajaron desde los campos a las ciudades o nacieron y se formaron en la cultura, lengua, creencias mayoritarias en las urbes del país. De este modo, en este trabajo se ha intentado comprender la configuración del mapuche urbano que se enfrenta a la sociedad moderna, tratando de comprender cómo fue el proceso de salida de su comunidad, cómo aprendieron el idioma castellano, cómo fue su experiencia escolar, cómo interactuaron con los chilenos y cómo perciben hoy su realidad y su identidad.

En este devenir de tránsito territorial y cultural hay dinámicas que enfatizan la integración y la adaptación al sistema dominante, aún a costa de su propia identidad y uso de la lengua, como estrategia de sobrevivencia básica, pero también, dialécticamente, como modo de aprender la otra cultura y lengua para resistir y enfrentar la discriminación a que son sometidos los migrantes o indígenas en general. Pero hay un hecho indesmentible: las fronteras culturales son porosas, se puede transitar entre ellas adoptando y dejando unidades de pertenencia, las identidades se hacen múltiples, se pierden lenguas pero también se aprenden dos o más y surgen los traductores, al final la identidad es una superposición de culturas como las muñecas rusas o capas de cebollas que no elimina la original (Corry, 2014). Al fin los pueblos indígenas evolucionan como la humanidad en la medida en que se contactan con otros pueblos y en él, si no son extinguidos o aniquilados, emergen reconstrucciones de sus identidades, en las que el tránsito transfronterizo cultural, no necesariamente implica la extinción de la identidad original sino lo que, podríamos denominar una “hibernación cultural”, hasta que se den nuevamente las condiciones de emergencia de lo profundo, lo dormido, lo olvidado, lo guardado. Es, lo que ha pasado en los mapuches entrevistados. Hoy, pese a los procesos en que han sido educados y que los han condicionado, las derrotas, rendiciones o resistencias en diversas etapas de la vida personal, la identidad colectiva guardada en lo profundo de la dimensión personal, emerge cuando se dan condiciones, pero no lo hacen como si viviesen en su territorio ancestral, sino desde la nueva locación territorial: la ciudad. Es un nuevo espacio de producción y reproducción de su existencia y de una nueva transformación de la

identidad, al enfrentar nuevos espacios sociales con atractivos culturales, condiciones sociales y económicas que permiten superar la pobreza y mejorar las condiciones de vida, ya no insertándose en la producción agrícola sino en el sector de servicios o industrial, modificando la posición productiva de autoproducción familiar a la de asalariamiento, muchas veces en condición de precariedad, compartiendo esta condición con un importante sector de los trabajadores del país.

En esa perspectiva, las conclusiones de este trabajo, a partir de las entrevistas analizadas, muestran que el proceso de aculturación realizado con los mapuche no fue eficiente en el sentido que algunos de estos sujetos mapuche, en su vida adulta, son capaces de encontrar nuevos caminos de organización que les permiten reconstruir sus lazos mediante nuevas comunidades, que si bien, no son las ancestrales, sino funcionales a la organización de la ciudad, les permiten aprender de nuevo su idioma y sus costumbres. La identidad hibernada emerge renovada desde la integración a la urbe, pero afirmada subjetivamente como mapuche asociada a la historia y territorio ancestral. Ello se produce al generarse condiciones en una sociedad democrática, que lo permite social y culturalmente o promueve desde diversas políticas del estado, principalmente educacionales. No obstante, estos sujetos se encuentran insertos en la vida de la ciudad y no desean dejar su actual posición para retornar radicalmente a sus orígenes. De este modo, se reconfigura una nueva identidad mapuche: la de mapuche urbano, que si bien puede ser una contradicción con el concepto ancestral (gente de la tierra) es una categoría que ha surgido en el devenir de la historia de exclusión y que hoy se expresa no sólo en las grandes urbes como Santiago –histórico centro de migración- sino a lo largo del todo el país e incluso en el sur del país en un proceso de desplazamiento del español sobre el territorio ancestral de uso del mapudungun (Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2005).

Investigación doctoral “Etnomatemática Mapuche: promoción del aprendizaje desde el conocimiento cultural”, financiada por CONICYT Programa de Doctorado/Doctorado Nacional 21130915. P. Universidad Católica de Chile.

Notas

¹ Investigador asociado en temas de Educación Intercultural en el Interdisciplinary Center for Intercultural and Indigenous Studies-ICIIS/ P. Universidad Católica de Chile, Proyecto CONICYT/FONDAP/15110006.

² Nomenclatura utilizada para caracterizar a las entrevistas. Entrevista Mapuche Número, ejemplo EM1.

³ Huilliche, corresponden al sector o identidad del pueblo Mapuche que se ubica entre el Río Toltén y la Isla de Chiloé.

7. Referencias.

Antileo, E. 2006. Mapuche santiaguinos: posiciones y discusiones del movimiento mapuche entorno al dilema de la urbanidad. URL (acceso el 12 Febrero 2015) <http://meli.mapuches.org/spip.php?article374>

Antileo, E. 2012. Nuevas formas de colonialismo: diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Santiago: Universidad de Chile.

Bengoa, J. 1996. Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche 1982-1995. Pentukun, 6, 9-28.

Canio L., M. Y Pozo M., G. 2013. Historia y Conocimiento Oral Mapuche. Sobrevivientes de la “Campaña del Desierto” y “Ocupación de La Araucanía” (1899-1926). Santiago: Ibero-Americanisches Institut, Preussischer Kulturbesitz; Staatliche Museen zu Berlin - Preussischer Kulturbesitz, Ethnologisches Museum.

Corry, S. 2014. Pueblos Indígenas para el mundo del mañana. España: Editorial Círculo Rojo.

Martinic, S. 2006. El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. In: Canales, M. (ed) Metodologías de investigación social. Santiago, Lom, 299-

320.

Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2005. Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile. Santiago: Mideplan Orígenes-Mineduc-Conicyt.

Paillalef L., J. 2003. Los Mapuche y el proceso que los convirtió en Indios. Psicología de la Discriminación. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

PNUD. 2002. Desarrollo humano en Chile Vol.1. Nosotros los chilenos: un desafío cultural. Santiago: LOM. Libros de Ciudadano.

Ridings, Ch. and Shishigin, M. 2002. PageRank Uncovered. (Acceso: 24 de agosto 2014) Disponible en <http://www.voelspriet2.nl/PageRank.pdf>

Thiers, J. 2013. Los Mapuche en Santiago: algunos antecedentes empíricos. In: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: la interculturalidad en las prácticas sociales. Pp152-158.

Valdés, M. 2004. Reflexiones Metodológicas en torno a los censos 1992-2002 y la cuestión mapuche. (Acceso: 16 Marzo 2015) Disponible en http://www.mapunet.org/documentos/mapuche/Ref_met_cen_1992-2002.pdf

Williamson, G. y Gómez R., P. 2006. Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en las ciudades: el caso del Municipio de La Pintana (Región Metropolitana, Chile). Cuadernos Interculturales, 4(7), 97-115.

Sistema gestión en la formación de investigadores, doctores en ciencias en las universidades.

Management system in doctoral training in sciences in the universities

Lizette de la Concepción Pérez Martínez* (lizette@uo.edu.cu) Homero Calixto Fuentes González** (homero.fuentes@infomed.sld.cu) Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran". (Cuba)

Resumen

En las Universidades, la formación de investigadores tiene su mayor expresión en el nivel de posgrado, específicamente en el nivel doctoral. Esto es identificado en diversos países y regiones del mundo, siendo la más conocida el modelo de los Estados Unidos.

La formación de doctores como proceso social intencional se desarrolla a través de la construcción de significados y sentidos entre los sujetos implicados, gesta escuelas de pensamiento que se proyectan en las universidades en una formación científico profesional. Esta estará condicionada por la gestión de la formación doctoral, de lo cual se revela la importancia del presente artículo.

Desde esta perspectiva, el proceso de formación doctoral involucra cambios profundos en las concepciones de la gestión de la formación doctoral y su control sistemático, cuyos fundamentos alcancen la consideración de la relación entre el pensar y el ser, desde presupuestos humanistas que reconozcan la complejidad de los procesos estudiados y el rol de los sujetos implicados. Los programas de formación doctoral se han de constituir en resultados y sustentos del desarrollo científico con proyectos de ciencia e innovación tecnológica, aplicados en los contextos diversos y actividades concretas de los implicados

Palabras claves: Proceso pedagógico, Programas de postgrado, Gestión de la calidad del postgrado, Proceso de gestión en la formación de doctores.

Abstract

In the universities, the training of researchers has its main expression at the postgraduate level, more specifically at the doctoral level. This can be observed in several countries and regions worldwide, being the model of the Unites States the best

known. The formation of doctors as an intentional social process is developed through the construal of meanings and senses among the implied subjects, and it generates schools of thoughts which are projected in the universities in a professional scientific formation, conditioned by the of the doctoral formation management, which reveals the importance of this work.

From this perspective, the doctoral formation process involves profound changes in the notions of the doctoral formation management and its systematic control, whose fundamentals may consider the relation between thinking and being, from humanistic assumptions which recognize the complexity of the processes studied and the role of the subjects involved. The doctoral training programs have to involve results and essentials of the scientific development with projects of science and technological innovation, applied in the different contexts and concrete activities of the subjects involved.

Keywords: Educational process, postgraduate programs, postgraduate quality management, management process in doctoral training

Introducción

La formación de doctores en las universidades deviene en el sustento para la formación de recursos humanos comprometidos con la Ciencia y Tecnología, implicados en el desarrollo proyectos de investigación complejos y de liderazgo científico profesional, que propicien irradiar un enfoque científico investigativo en la solución de situaciones concretas de la práctica social. De ahí la importancia de la formación doctoral, como condición para el desarrollo sustentable de un país, con profesionales altamente calificados y comprometidos con el desarrollo social. Lo anterior está signado por la urgencia cada vez mayor de implementar los avances de la ciencia en la vida cotidiana de la sociedad con mayor celeridad.

La formación se desarrolla condicionada por la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos y signos, que determinan ritmos formativos que no pueden ser enfrentados sin una re-significación cultural del ser humano en su contexto social. Es así que los factores de calidad y diversidad contextual no pueden ser enfrentados por métodos lineales y únicos, en la

visión de su propia práctica profesional, donde la formación debe ser concebida con un carácter personal en la interpretación y transformación de su realidad, confiriéndole especificidad al proceso.

La formación de doctores en los diferentes campos de la cultura implica por una parte, una formación sustentada en el desarrollo de la investigación científica de avanzada, considerada como el proceso que conlleva la consideración de la ciencia y la investigación, a partir de la implicación de la interpretación y transformación de la realidad, donde quedan implícitos las transformaciones cualitativas de los investigadores y en especial en la sociedad, en un tramado de relaciones sociales de carácter cíclico y progresivo.

Pero en otro sentido el ascenso en la formación doctoral presupone la construcción del conocimiento científico entendido como como proceso de naturaleza subjetivo-objetiva, que se desarrolla a través de la investigación científica, en una sucesión de síntesis condicionadas por las contradicciones dialéctico-subjetivas, que serán expresión de la realidad objetiva estudiada, a través del desarrollo de una formación académico investigativa.

La formación académico investigativa se revela como necesidad en el desarrollo de los programas doctorales en las universidades, dinamizados por la relación entre la indagación y la argumentación, como par dialéctico mediado por la relación entre la innovación y la creación, que sustentan en el desarrollo del pensamiento científico. El nivel de desarrollo alcanzado en las universidades es consecuente con el propósito mundial de la cantidad y calidad de los doctores que se forman y trabajan en las universidades, siendo el porcentaje de profesionales que ostentan el grado científico de doctores uno de los indicadores que califican para determinar el grado de excelencia de una universidad y centro de investigación. Esto no es casual, ya que el doctorado es un grado científico que certifica que quien lo posee es un profesional altamente calificado en su especialidad y que está capacitado para desarrollar y dirigir investigaciones con un alto grado de independencia y creatividad.

En los países subdesarrollados, con excepción de algunas universidades y centros de investigación, el número de doctores es muy bajo, y ello limita sus posibilidades, en dos direcciones fundamentales: la educación de postgrado y la investigación científica.

1.- Programas de formación de doctores

En la conformación de un programa de formación de Doctor en Ciencias de una determinada denominación, está condicionada por factores de calidad y diversidad contextual que no pueden ser enfrentados por métodos lineales y únicos, sin una resignificación cultural del sujeto en la visión de su propia práctica profesional, donde la formación debe ser concebida con un carácter personal en la interpretación y transformación de su realidad, confiriéndole especificidad al proceso. L. Pérez y H. Fuentes (2013)

Implica profundizar en las concepciones formativo-pedagógicas, propias de la Educación Superior, cuyos fundamentos alcancen la consideración de la relación entre el pensar y el ser, con propuestas más humanas que reconozcan la complejidad de los procesos estudiados y el rol de los sujeto implicados. H. Fuentes (2010), H. Fuentes y L. Pérez (2013).

En consecuencia se asumen que en las universidades se propicia el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales mediante una gestión institucional de compromiso social, sustentada en lo profesional y la investigación científica de avanzada, a través del desarrollo del pensamiento científico. Cuestión que conlleva a programas de formación doctoral que han de constituirse en resultados y sustentos del desarrollo científico con proyectos de ciencia e innovación tecnológica, aplicados en los contextos diversos y actividades concretas de los implicados.

La sistematización de las experiencias en el desarrollo de los programas de formación de doctores desarrollado por los autores y la consideración de las tendencias mundiales, abordado por V. Morles (1985, 1991), permiten asumir como premisas en la elaboración de programas de formación de doctores:

Primera; pasar de la concepción de programas de doctorado en que cada doctorando trabaja individualmente con su tutor, a un sistema integrado de investigación y postgrado donde el gestión académica de la institución desempeñe el papel principal.

Segunda; desarrollar una concepción de flexibilidad en la formación de los doctorandos, que integre diversas alternativas de programas, que se individualizaran.

Tercera; los doctorados como resultado y sustento del desarrollo científico y de proyectos relevantes de ciencia e innovación tecnológica.

Cuarta; constitución de equipos multidisciplinarios alrededor de problemas científicos-técnicos priorizados, que potencien proyectos que conlleven la formación de doctores y postdoctores.

Otro aspecto esencial es la determinación de los objetivos del programa, como categorías de carácter teleológico, deben prever en términos generales el desarrollo en los egresados las potencialidades en el ejercicio científico profesional, tales como:

Primero; Proyectar, diseñar, ejecutar y gestionar procesos profesionales en un nivel creativo, que se sustente en la investigación científica, reconocida en su diversidad metodológica.

Segundo; Investigar la proyección, diseño, ejecución y gestión de procesos profesionales en correspondencia con las tendencias contemporáneas, y desarrolle una lógica científico investigativa.

Tercero; Asesorar proyectos de investigación y de desarrollo de procesos profesionales tanto al interior de la institución como en su contexto social.

Los objetivos precisan el perfil del egresado que se sintetiza en la identificación de un Investigador y ejecutor de la proyección, diseño, desarrollo y gestión creativa de procesos profesionales, en correspondencia con las tendencias contemporáneas y su participación en el desarrollo de nuevos métodos y técnicas. Que podrá desarrollar

investigaciones fundamentales y aplicadas, así como la formación postgraduada de los profesionales, convirtiéndose en un gestor de la formación de investigadores en instituciones sociales, vinculadas a su quehacer profesional.

La Educación Superior de calidad conlleva, por su relevancia, la gestión para una calidad para todos, que significa: calidad política, que expresa su capacidad por alcanzar la relevancia de los fines y objetivos culturales de la sociedad, pero además deben estar presentes la calidad académica, investigativa, extensionista y de gestión que sintetiza el nivel de pertinencia, impacto, optimización y relevancia de los respectivos procesos, sus resultados, métodos y tecnologías utilizados.

El concepto de **calidad de la Educación Superior** para todos implica desarrollar transformaciones cuantitativas y cualitativas en un ambiente participativo, mediante criterios y dimensiones tanto técnicas como sociales, capaces de promover la formación como sustento del desarrollo humano sostenible y sustentable de la calidad de vida de los sujetos implicados desde sus propios contextos.

El concepto de **pertinencia** se recrea desde la declaración final de la CRESALC (1996) que plantea "...las acciones que se realicen carecerán de un verdadero sentido social si no son anticipadoras de los escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad vigente. La pertinencia social es un requisito para la evaluación institucional, pues de nada servirán excelentes universidades capaces de brindar inmejorables servicios si estos no son adecuados al entorno de la universidad...".

Otro concepto de vital importancia para caracterizar a las Instituciones de Educación Superior y sus procesos, es su **impacto**. Éste es un criterio referido a la capacidad de los procesos universitarios de satisfacer las expectativas y necesidades sociales, a través de sus resultados fundamentales y, en general, por los aportes y transformaciones que hacen a su entorno y a los propios sujetos que participan en el proceso.

Se requiere la conceptualización de la pertinencia no como simple adecuación a lo establecido, es adecuación a necesidades sociales en desarrollo. Por otra parte el

impacto social debe llegar a las amplias capas de la sociedad, satisfaciendo con ello sus expectativas, no como el impacto elitista a niveles inaccesibles para la mayoría, se trata de un impacto que tenga accesibilidad y posibilidad.

Es, entonces, que la **relevancia** es síntesis de la adecuación en desarrollo y de las expectativas accesibles, pero esa relevancia debe llegar a todos, lo que significa equidad, por lo que se identifica como relevancia con equidad. Significa que la contradicción entre la pertinencia y el impacto se sintetiza por una parte en la relevancia con equidad, como la dimensión social de la calidad. Pero por otra parte la propia contradicción entre la pertinencia y el impacto se sintetiza en la **optimización**, como la dimensión técnica de la calidad.

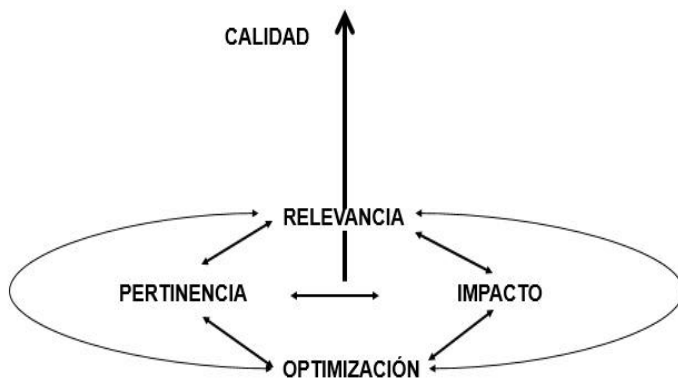


Figura 1.1.3. Calidad para todos..

Por lo anterior la calidad para todos es expresión de la unidad dialéctica entre la dimensión social y la dimensión técnica de la calidad, que tiene como síntesis respectivamente la relevancia con equidad y la optimización, como se muestra

en la figura 1.1. Tal consideración de la calidad, como calidad para todos, que plantea la UNESCO, es la solución a la contradicción entre calidad con masividad.

2.- Gestión de la calidad en la formación doctoral

El término "gestión", comprende las funciones de planificación, organización, ejecución y control que implican un conjunto de decisiones y acciones, con el propósito de lograr las transformaciones necesarias implícitas en la de distintos problemas y al mismo tiempo para lograr los objetivos de una organización en un ambiente adecuado y creador. Figura 2.1.

La gestión de la Educación Superior tiene su propio sistema de conocimientos y práctica social, históricamente construidas en función de la misión específica de las

Instituciones de Educación Superior en la sociedad. En ese sentido, es posible definir la especificidad de la gestión de la Educación Superior como campo teórico y práctico en función de la peculiar naturaleza de la Educación Superior como práctica política y cultural comprometida con la formación y la educación de los profesionales que implica el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales, en el pleno ejercicio de los profesionales en el seno de la sociedad, lo cual es consecuente con el ideario martiano, al decir que la universidad se realiza para sí, en cuanto se realiza para la sociedad, que términos actuales es la expresión de la pertinencia e impacto de la universidad en la sociedad.

La gestión de los procesos de postgrado y en particular en la formación de doctores, no sólo es una dimensión de aplicación en la práctica de los contenidos, teniendo en consideración su base tecnológica, organizativa y cultural, sino que dicha práctica corresponda a las necesidades estratégico productivas o de servicios de los sectores empresariales, donde incidirá su impacto. La gestión del postgrado, entonces, debe considerarse un proceso que desde la formación universitaria, logre potenciar la cultura socio profesional de manera integrada desde los procesos universitarios.

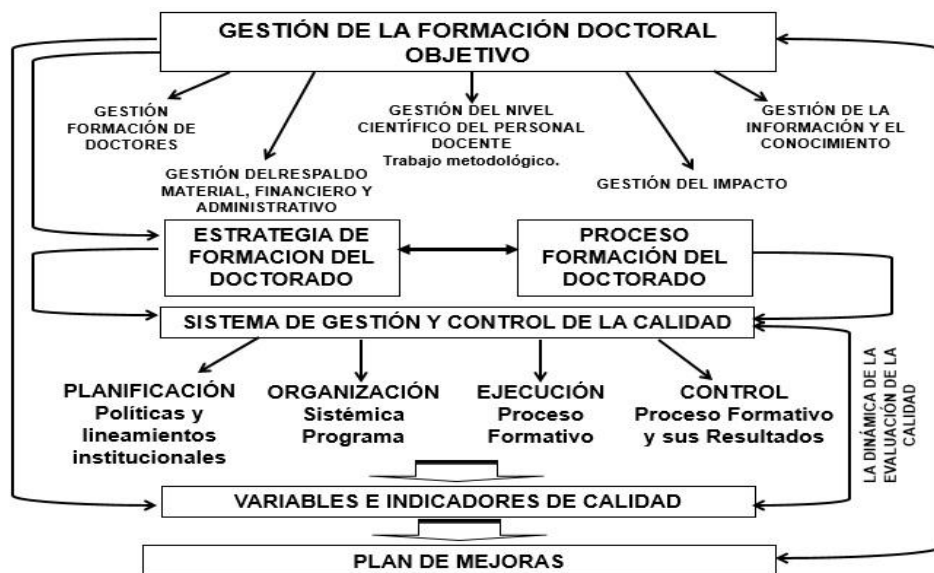


Figura 2.1.1. Gestión de la formación doctoral.

En consecuencia la **gestión de la formación de doctores**, se define como aquel proceso que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de

relaciones sociales de carácter de científico formativas, entre los sujetos implicados en la formación del pensamiento científico, en el ejercicio académico-investigativo transformador, propiciando un ambiente adecuado al desarrollo, motivado para alcanzar los objetivos del programa de formación.

En la gestión de la formación de doctores, está implícito la gestión de la calidad de la formación de postgrado, que tiene que ser interpretada en su relación dialéctica con la dinámica de evaluación académico investigativa, donde tiene especial significación la construcción del conocimiento científico y la aparición de nuevas tendencias en la gestión y la evaluación en la búsqueda de calidad y excelencia de las instituciones de Educación Superior y de sus procesos.

Obviamente, por la propia esencia de la Educación Superior, el concepto de calidad total de la gerencia de la moderna organización industrial no puede ser transferido automáticamente a la universidad y su gestión, no se pueden aplicar conceptos e instrumentos de gestión y evaluación uniformes, de carácter universal, para realizar el monitoreo de Instituciones de Educación Superior y procesos tan heterogéneos desde el punto de vista ideológico y pedagógico.

Según se afirma en la Conferencia Mundial de Educación Superior, París (Julio 2009), “En ningún momento de la historia ha sido más importante como ahora contar con la garantía de la calidad de los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento, integradoras y diversas y para fomentar la investigación, la innovación, la creatividad y el desarrollo”

La calidad de la Educación Superior puede definirse a partir de diversas perspectivas y dimensiones, como puede ser en términos políticos, académicos, investigativos y extensionistas, así como la de gestión de los recursos materiales, financieros y humanos.

En consecuencia la conceptualización de la calidad es un intento válido de valorar dentro de un sólo contexto global diversos aspectos como la pertinencia, impacto, relevancia y optimización, que muchos autores consideran de forma separada, como

categorías aisladas y no se tienen acuerdos sobre conceptos tales como efectividad, eficacia, eficiencia. Además, esta conceptualización genera una opción que es altamente significativa al evitar la competitividad absurda entre instituciones, permitiendo por el contrario que cada institución sea competente en sí mismo, en sus resultados, en sus procesos y proyecciones, pero sobre todo en sus hombres y mujeres, como actores del desarrollo y que han de estar en constante proceso de perfeccionamiento.

El primer requisito para poder enfrentar correctamente el tema de la calidad de la gestión de la Educación Superior es rescatar la especificidad de formación social y cultural de los procesos universitarios, donde la esencia formativa condiciona los criterios de calidad en estas instituciones.

Se requiere que las universidades y centros de investigación desarrollen el trabajo conducente a la obtención de grados científicos con consideraciones tales como:

- 1.- La participación activa de los implicados en los procesos formativos, que facilita el dialogo científico en la práctica hermenéutica.
- 2.- La vinculación permanente con los problemas sociales en el perfeccionamiento de la dirección de los procesos de formación.
- 3.- Propicia la flexibilidad en la formación singularizándola a las necesidades de los implicados.
- 4.- La evaluación que a la vez que estimula la formación del postgrado, la re direcciona, cuando esta gestión no cumple con todas sus funciones.

La gestión de la formación doctoral transita por una sucesión de etapas subordinadas, que están condicionadas por la relación dialéctica entre los resultados académico investigativos y la sistematización del control de resultados de dichos resultados, que a su vez están mediados por la intencionalidad de lograr una calidad académico investigativa a través de la aplicación del patrón de calidad para la formación doctoral en las instituciones universitarias autorizadas a tales fines.



Figura 2.2. Gestión de la formación doctoral como eje dinamizador

Como se aprecia en la figura 2.2. la gestión de la formación doctoral se constituye en el eje dinamizador del proceso de formación doctoral, que a su vez es condicionada por los pares dialécticos, antes citados entre los resultados académico investigativo y su control, así como por la calidad académico investigativa y la aplicación del patrón de calidad para la formación doctoral, relaciones contradictorias que se condicionan mutuamente, sustentado con ello el carácter cíclico y progresivo de la gestión de la formación doctoral.



Figura 2.3. Proceso de gestión de la formación doctoral, sus estadios

El proceso de gestión de la formación doctoral transita por tres estadios sucesivos y subordinados entre sí que se identifican con; la gestión de los programas, en su

contextualización; la gestión de la formación del personal docente, considerado tanto desde la formación científico profesional como de la metodológica para el desarrollo de los programas y gestión de la formación propiamente dicha de los doctores, entendida como la dinámica y evaluación del proceso formativo. Figura 2.3.

La gestión del programa de formación responde en primera instancia a la solución de problemas del contexto social, ello condiciona los objetivos del programa, las líneas de investigación y los contenidos. Todos ellos en su relación precisan la identidad del programa. Por otra parte la identificación del programa con las necesidades del contexto le confiere autenticidad al mismo, lo que es el sustento para alcanzar un derrotero propio, de ahí la búsqueda de una identidad formativa desde una perspectiva de solución auténtica en el perfeccionamiento de la formación y la gestión del programa de formación de doctores en lo práctico y teórico.

No menos significativo es la posibilidad de alcanzar un liderazgo institucional como resultado de las relaciones de carácter formativo y transformador entre tutores, investigadores y doctorantes implicados de la comunidad científica, cuya sistematización condicionan el auto desarrollo de la gestión del programa de formación doctoral, en su nivel más esencial de la proyección científica y las relaciones de trabajo y empatía que se establecen entre los sujetos en la institución y con el entorno, que propician un desarrollo trascendente de la formación doctoral, en su respuestas a las demandas sociales.

La gestión del programa condiciona la gestión del personal docente, que a tenor del cumplimiento de los estándares de calidad en la formación de doctores, que deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional e internacional, se propicia un desarrollo científico y un elevado reconocimiento social, lo cual trasciende a los indicadores y las cifras.

La gestión del personal docente a su vez se constituye en el sustento de la calidad de la formación, que en su propia gestión exige elevar la calidad de la formación del personal docente. Lo antes expresado pone en evidencia que el desarrollo científico en la institución es sustento de la calidad de la formación de doctores, pero a su vez

mantener en desarrollo los programas de doctorado y postdoctorado es esencial para elevar el nivel científico de la universidad o instancia auspiciadora de programas de formación doctoral como organización científico-formativa de carácter profesional, sustentada en la construcción del conocimiento científico, en determinado campo de la cultura, con una identidad y autenticidad que está signada por enfrentar de forma trascendente la solución a las necesidades del contexto social, como proceso intencional y sistematizado de desarrollo científico sustentado en la investigación científica y el postgrado. Fuentes H y Pérez L (2013)

La gestión de la formación doctoral implica una reconceptualización y especificidad que va desde lo epistemológico hasta su ejecución en la praxis de la formación doctoral y su reconocimiento en los procesos sociales y profesionales, que se modela desde una concepción dialéctica, en la que se revela la necesidad de la diversidad de los enfoques científicos como alternativas de la investigación, pero sustentada en una sólida fundamentación filosófica del quehacer científico profesional.

Es así que la formación investigativa debe ir más allá y desarrollar, a través de una constante interpretación entre los niveles teóricos y empíricos del conocimiento, estimulando las potencialidades indicativas, argumentativas e innovativas, que se corresponda con el ejercicio trascendente de su profesión, dando con ello, una respuesta consecuente a los retos formativos-culturales del Siglo XXI y el rol de las instituciones de Educación Superior.

La formación investigativa de los profesionales universitarios, tiene sus raíces en la imperativa necesidad de encontrar soluciones a múltiples problemas que desbordan las posibilidades del propio ejercicio y la aplicación en la práctica de los métodos profesionales conocidos, donde la investigación se convierte en una herramienta de trabajo imprescindible que permite construir el conocimiento en medio de una realidad dinámica del ejercicio profesional.

Por otra parte la formación investigativa de los profesionales y su carácter científico-investigativo, implica ofrecer respuestas trascendentes a dicha formación, lo cual reclama de grupos multidisciplinarios integrados con una identidad y autenticidad

científica que se proyecten en la solución de problemas propios de la formación profesional y con ello, potencien programas de postgrado que conlleven la formación de profesionales, doctores y postdoctores en los diversos campos profesionales.

Otra alternativa en la formación doctoral la constituye la sistematización de experiencias científico-profesionales en la actividad relacionada a la solución de los problemas sociales expresa la contextualización de los estudios de doctorado y con ello condiciona el desarrollo del proceso de investigación científica, lo cual permite transitar por estadios cualitativamente diferentes y dialécticamente interrelacionados a través de los cuales se desarrolla la abstracción y generalización, lo cual le confiere autenticidad en la búsqueda de soluciones propias y con ello la identidad que emerge del propio proceso investigativo.

Lo anteriormente considerado se concreta para los centros de formación de investigación y postgrado, como misión genérica: Contribuir al perfeccionamiento científico profesional de la institución que inciden en la pertinencia e impacto de los programas de formación de doctores, desde la universidad u otra instancia equivalente, pero surgiendo y proyectándose a las necesidades del contexto, en el concierto de la diversidad que sea capaz de enriquecer la gestión de la formación doctoral. Figura 2. 4.

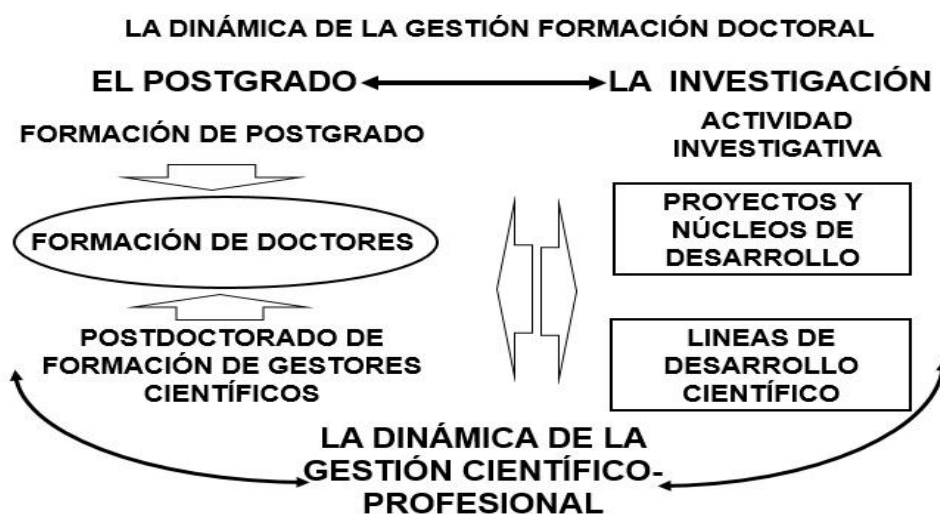


Figura 2.4. Integración del postgrado y la investigación

En otras palabras no puede desarrollarse una profunda transformación en la formación de doctores, si ella no está sustentada en procesos de investigación y postgrado, coherentemente articulados con programas y acciones que propicien un ejercicio profesional de calidad en una práctica profesional en contexto, condicionada por un sistema de postgrado, que tenga presente sus diferentes figuras en unidad dialéctica con el desarrollo de las investigaciones, materializadas en líneas de investigación precisas que comprendan proyectos, y que generen núcleos de desarrollos condicionados por la propia identidad profesional y autenticidad en la contextualización social de su actividad.

3.- Sistema de gestión en la formación de doctores en ciencias en las universidades

Según Muñiz (2015, p 13), "El control de gestión es un instrumento administrativo creado y apoyado por la dirección de la empresa que le permite obtener las informaciones necesarias, fiables y oportunas, para la toma de decisiones operativas y estratégicas. El control de gestión es el proceso que mide el aprovechamiento eficaz y permanente de los recursos que posee la empresa para el logro de los objetivos previamente fijados por la dirección, tiene un papel fundamental como sistema de información para la misma".

En términos generales, se puede decir que el control debe servir de guía para alcanzar eficazmente los objetivos planteados con el mejor uso de los recursos disponibles (técnicos, humanos, financieros, etc.). Es así que el control de gestión es un proceso de retroalimentación de información de uso eficiente de los recursos disponibles de una institución para lograr los objetivos planteados.

Retomando las reflexiones que se abordan por la autora anteriormente citada, concordamos que todos los autores reconocen que los objetivos son la categoría rectora, porque el proceso de toma de decisiones está orientado a alcanzar los objetivos marcados, claro debe quedar establecido el patrón para evaluar la calidad de los procesos, que permita evidenciar como los resultados de la gestión se acercan a los objetivos previamente establecidos.



El Sistema de control de la gestión en la formación de doctores en ciencias como estructura, integra las relaciones entre varios instrumentos a través de los cuales se desarrolla el control de los componentes del proceso de gestión en la formación de doctores, por lo que será considerada la correspondencia entre instrumentos adecuados a cada componente del proceso, con el propósito de controlar la calidad en la formación, según el patrón de calidad asumido por la educación superior cubana. Figura.3.1.

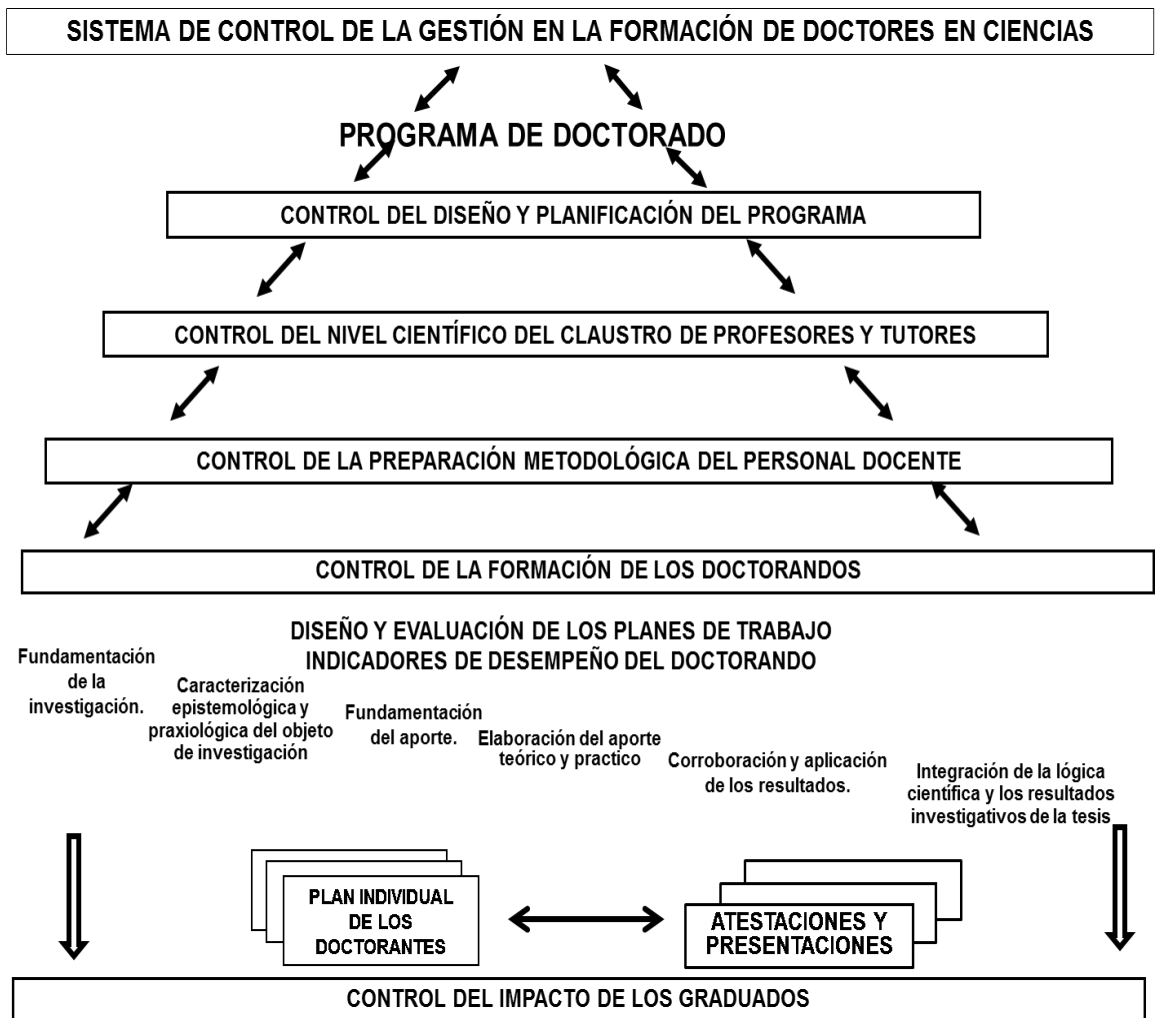


Figura 3.1 Sistema de control de la gestión en la formación de doctores en ciencias

Por otra parte los componentes del proceso responden a una secuencia lógica coherente con el proceso de gestión en la formación de doctores en ciencias integrada por:

- 1 **Control del diseño y planificación del programa.**
- 2 **Control del nivel científico del claustro de profesores y tutores.**
- 3 **Control de la preparación metodológica del personal docente.**
- 4 **Control de la formación de los doctorandos.**
- 5 **Control del impacto de los graduados.**

En los componentes del proceso de gestión en la formación de doctores se valora la calidad, a partir de la consideración de un patrón de calidad definido como el conjunto de estándares, que han de ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de programas de doctorado en las instituciones autorizadas, que tienen su especificidad en los diferentes países según vías y modalidades de formación, que han considerado de la teoría y la práctica nacional e internacional de la evaluación de la calidad en la Educación Superior. A lo anterior se incorpora las investigaciones los procesos formativos y el desarrollo del pensamiento científico en los estudios de postgrado, desarrollados por los autores, que constituyen en la mejora continua de la calidad de los programas, sin dejar de tener en cuenta las realidades en que se desarrolla la formación de los doctores en cada contexto histórico, social y cultural. H. Fuentes (2007-2010), H. Fuentes y L. Pérez (2013-2015).

Las conceptualizaciones sobre el control de la calidad se plantean en la concreción de las variables e indicadores del patrón de calidad, en las dimensiones específicas para los componentes del proceso de gestión en la formación de doctores en ciencias. Ver Figura.3.2.

1.- Dimensión del control del diseño y planificación del programa: existencia de la estrategia para la formación de doctores y cumplimiento; existencia de los procedimientos para la selección y el ingreso de los doctorandos; diseño del proceso de formación de doctores (diseño curricular), determinación de los contenidos y el programa de formación (plan de estudio) y existencia de los procedimientos para

valorar la continuidad de los estudios y superación postgradual, articulación con programas de postdoctorados.

2.- Dimensión del control del nivel científico del claustro de profesores y tutores:

existencia de los criterios para determinar la composición del claustro, así como los procedimientos para la selección de profesores y tutores; existencia de los criterios para registrar y valorar participación activa y equitativa en la formación doctoral; existencia de los criterios para registrar y valorar la producción científica, así como su gestión; existencia de los procedimientos para promover y valorar la colaboración nacional e internacional de los profesores y tutores.

3.- Dimensión del control de la preparación metodológica del personal docente:

existencia de los criterios para selección de profesores y tutores en cada cohorte, valoración de las selecciones realizadas; existencia y ejecución del plan de seminarios científicos sobre temas y líneas de investigación; existencia del plan reuniones metodológicas para el perfeccionamiento de los planes y programas, la dinámica y la evaluación del proceso de formación.

4.- Dimensión del control de la formación de los doctorandos; existencia de criterios y procedimientos para el diseño y evaluación de los planes de trabajo; existencia de indicadores de desempeño del doctorando, valoración de la aplicación de los indicadores en la elaboración de los planes de trabajo.

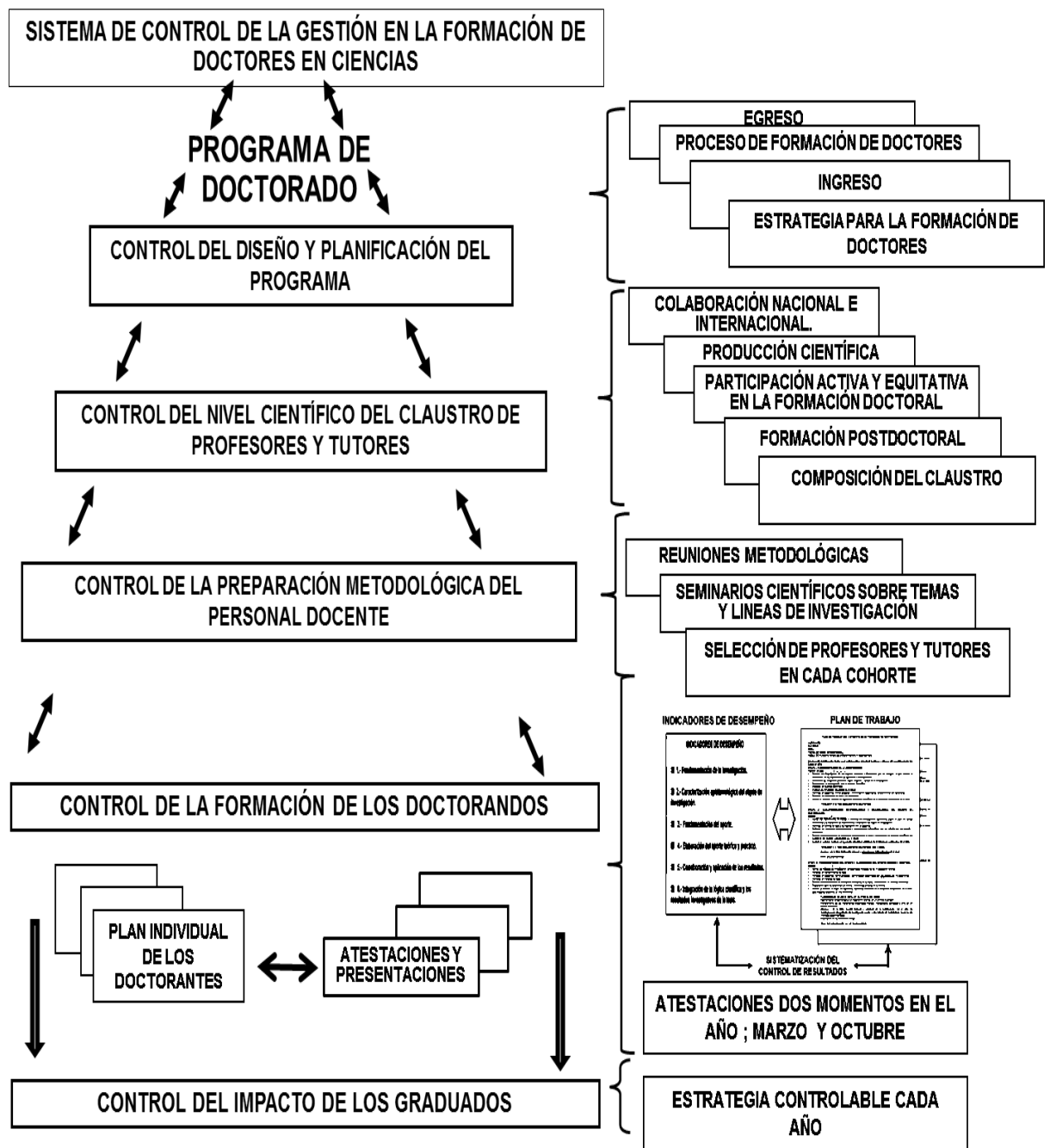


Figura 3.2. Dimensiones y componentes del Sistema de Control de la Gestión en correspondencia con los indicadores del patrón de calidad.

4.- Sistematización del control de la formación de los doctorandos. Planes de trabajo de lo doctorandos e indicadores de desempeño

En la sistematización del control de la formación de los doctorando se emplean los instrumentos denominados plan de trabajo del aspirante e indicadores de desempeño.

El plan de trabajo de los doctorandos, es específico para cada doctorando, controla y regula la marcha de su formación, se relaciona dialécticamente con los indicadores de desempeño, que expresan las transformaciones en la formación científica a lo largo del programa como síntesis.

Por lo que los indicadores se realizan en la ejecución del plan y condicionan su estructura, a la vez que el plan de trabajo precisa el cumplimiento y la exigencia en los indicadores, en tanto que el indicador es genérico desde el punto de vista del desarrollo del proceso de investigación y el desarrollo del pensamiento científico del doctorando y el plan de trabajo es concreto e incorpora una diversidad de alternativas que sintetizan en el todo de la formación del doctorando. Figura 4.1

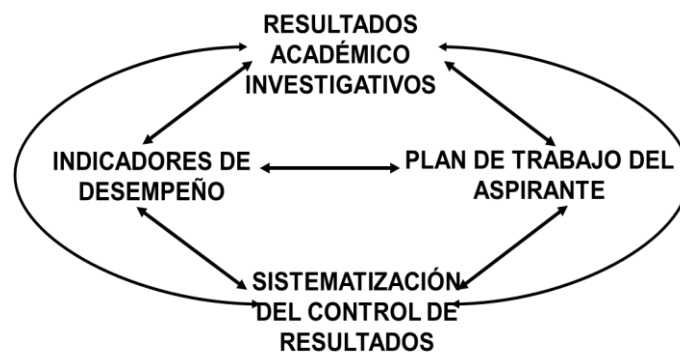


Figura 4.1. Control de los resultados a lo largo del proceso, interacción entre instrumentos.

La relación dialéctica entre el contenido expresado en resultados del plan de trabajo del plan de trabajo de los doctorandos, como lo singular y el contenido generalizado en los indicadores de desempeño, como lo general se concreta en los logros en la formación científico investigativa mostrados por el doctorante. Los avances mostrados por el doctorante se controla en la sistematización de las atestaciones y seminarios, donde se expones los resultados (logros) alcanzados y con ello al direccionamiento del plan de trabajo para la sucesivas etapas y a la precisión en los indicadores de desempeño. Figura 3.3.

5. Dimensión del control al impacto de los graduados.

En la actualidad las universidades consideran al egresado, en todas sus proyecciones, especialmente en la proyección de su acción en la comunidad, como sujeto dinamizador de las transformaciones y desarrollo social del escenario donde participa. En este sentido, se mantiene el control de la actualización y resultados profesionales, lo que por una parte permite valorar el desempeño del doctor (egresado) como criterio de la calidad de su formación y la retroalimentación del propio programa, precisando los indicadores de desempeño.

En los programas de formación doctoral, según la experiencia desarrollada por los autores, favorece la interacción de los graduados, mediante su participación al interior del programa, nutriéndose con las actualizaciones profesionales y científicas; y de la misma forma, el egresado comparte su experiencia profesional, social y compromiso con el Programa en que se formó. Ello permite desarrollar de forma continua, procesos de autoevaluación y así asegurar la calidad en la formación que se propicia con el programa de formación doctoral.

Conclusiones

La trascendencia que en el ámbito universitario y social actual tiene la formación de investigadores (doctores en ciencias), desde la perspectiva no sólo del incremento cuantitativo sino en calidad de su formación revela la necesidad de la gestión de su desarrollo y de sistema de gestión en la formación de doctores en ciencias en las universidades, que permitan el control sistemático y la valoración de los resultados, permite el perfeccionamiento continuo de los procesos de formación.

Este proceso se desarrolla esencialmente en los escenarios universitarios, espacio donde se propicia el desarrollo de las capacidades transformadoras profesionales mediante una gestión institucional de compromiso social, sustentada en lo profesional y la investigación científica de avanzada, a través del desarrollo del pensamiento científico.

El sistema de gestión en la formación de doctores en ciencias que se presenta, permite a través del control, la integración de los niveles de atención indispensables para lograr un proceso eficiente. Para ello requirió introducir de manera coherente con las normativas internacionales y la especificidad de los doctorante y su entorno social, cultural y profesional, que se concretaran en los logros individuales de los doctorante.

La importancia de la interrelación entre investigación y academia, se destaca como factor esencial que propicia la solución de las situaciones y necesidades del contexto social, devenidas en problemáticas científicas que centran la labor investigativa y justifican la defensa de un nivel científico superior a través de un proceso formativo

El sistema en su estructura, integra las relaciones entre varios instrumentos a través de los cuales se desarrolla el control de los componentes del proceso de gestión en la formación de doctores, por lo que se considera la correspondencia entre instrumentos adecuados a cada componente del proceso, con el propósito de controlar la calidad en la formación, según el patrón de calidad que se establece en cada país.

Notas

*Directora del Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran”, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular.

**Doctor en Ciencias. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor de Merito. Profesor Titular. Investigador Titular

Referencias Bibliográficas

1. CNGC (1998). Normas para la aprobación de doctorados cubanos en una institución extranjera. Instrucción No. 1/98 De La Comisión Nacional de Grados Científicos. Cuba.
2. Comisión Nacional de Grados Científicos (2001 Y 2005). Normas y Resoluciones vigentes para el desarrollo de los grados científicos en la República de Cuba Ciudad de La Habana.
3. Conferencia Regional sobre política v estrategia para la transformación de la Educación Superior en América Latina Y El Caribe (1996). Informe final y declaración sobre la Educación Superior En América Latina y El Caribe, Mes/Cresal/Unesco, La Habana..

4. Fuentes, H. Et. Al. (2011). La Formación en la Educación Superior. Desde lo Holístico, Complejo y Dialéctico de la Construcción del Conocimiento Científico, ISBN 978-959-207-444-6. Editorial UO.
5. Fuentes, H., L. Pérez, (2013) La Dinámica Cultural de la Universidad, Una Mirada Actual. 270-283 Revista Santiago, No 4, Edición Universitaria E-ISSN: 2227-6513, Revista Santiago No 3, 132.
6. Fuentes, H. L. Pérez, (2013) La investigación científica en las universidades. Un acercamiento a la formación de investigadores.01-10 Revista Colegio Universitario. , Ediciones Universitarias Vol. 2, Núm. 3 (2013), ISSN 2307-7522
7. Fuentes, H. L. Pérez, (2013) *Proyección e impacto de los centros de estudios de Educación Superior: Experiencias en la Universidad De Oriente*. En Universidad 2014. ISBN: 978-959-207-489-7.
8. Fuentes, H. L. Pérez, (2015). El Posdoctorado y su relación con la formación de doctores y el desarrollo de proyectos de investigación. Experiencias de la Universidad De Oriente. Evento Internacional Pedagogía 2015.
9. Junta De Acreditación Nacional (2014). Sistema de evaluación y acreditación de programas de doctorado. La Habana,
10. Morles Sánchez, Víctor (1985). Mejores técnicas de estudio. ISBN 980.262.217.6. Caracas E.
11. Morles, Víctor (1991): La educación de postgrado en el mundo. Universidad Central de Venezuela.
12. Muñiz Luis. Como implantar y evaluar un sistema de control de gestión en <Http://Www.Sistemacontrolgestion.Com/Es/Publicaciones/Librosypublicaciones/Controldegestión.AspX>. Consultado Junio 2015.
13. Tünnermann, C. (1996). La Educación Superior en el umbral del siglo XXI. Edit. UNESCO-CRESALC, Caracas (Venezuela).
14. UNESCO: Conferencia Mundial de Educación Superior, París, Julio 2009,
15. UNESCO (2001) "Porqué un proyecto de gestión de las instituciones de Educación Superior." París, junio. www.unesco.org/superior.

Educación Inicial: entre leyes ineficaces y derechos cercenados

Pre-school education: between ineffective laws and curtailed rights

Emma E. Perarnau (eeperarnau@unsl.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis. San Luis. (Argentina)

Resumen

En este breve ensayo se intenta poner en evidencia la ineficacia de las leyes promulgadas en nuestro país con respecto a la incorporación gradual de salas a la obligatoriedad del Nivel Inicial. Para ello hacemos referencia, desde una mirada crítica, a las leyes promulgadas con la intención de otorgar el derecho a la educación a las infancias argentinas, las cuales quedan convertidas solamente en expresiones de buenos deseos tras su evidente inoperancia. También desarrollamos el escrito teniendo en cuenta el papel del adulto en general y del funcionario legislativo en particular, quién considera que su labor termina en la promulgación de la ley, sin constatar la garantía de la misma.

Palabras claves: infancias, leyes, derecho, nivel inicial

Abstract

This short essay attempts to show the ineffectiveness of the laws which tend to gradually incorporate younger children to the compulsory Pre-school level in our country. With this purpose in mind, and from a critical viewpoint, we make reference to the laws enacted to grant Argentine children rights, but which eventually become clearly ineffective. We also take into account the adult's role in general and the legislative official's role in particular, who considers that his work ends with the enactment of the law and does not ensure its compliance.

Keywords: childhood – laws – right – pre-school level

Introducción

El siguiente artículo fue elaborado para explicitar nuestro posicionamiento ético-político sobre las problemáticas que afectan a las primeras infancias y los compromisos no cumplidos, en desmedro de sus derechos en el campo de la Educación Inicial; luego de recibir la convocatoria por parte un representante de San Luis, actual integrante de

la Cámara de Diputados de la Nación, para desarrollar y fundamentar nuestra opinión por escrito sobre la temática.

Si bien este trabajo ha sido elaborado desde una mirada crítica, es pertinente aclarar que fue pensado por fuera de cualquier posicionamiento partidario, considerando que también nos asumimos como sujetos políticos cuando participamos en asuntos de interés público desde nuestro lugar, otorgando valor a la vida democrática con la intención de contribuir a la concientización ciudadana en un estado de derecho.

Una realidad que nos interpela

Hace quince años, la crisis socio – económica - política que eclosionó de la manera más cruda en nuestro país, inaugurando el nuevo milenio, visibilizó sin mediadores la gravedad de las problemáticas por las que atravesaron y atraviesan las niñas y los niños argentinos en una sociedad aparentemente democrática.

A partir de allí, fue imprescindible entender que existen infancias en su pluralidad debido a la diversidad de su transcurrir (Carli, 2006), y que las experiencias infantiles se tradujeron desde la palabra del adulto en el fenómeno de la “infantilización de la pobreza” (Redondo, 2009:2) conjuntamente con la universalización de la identidad infantil como sujeto de derecho. Podemos entonces, observar la ineficacia de políticas públicas dirigidas a una real protección de estos sujetos en estado de infancia, que parecieran interpelar permanentemente al Estado en busca de respuestas.

Ante este panorama, si consideramos que la educación es por sobre todo un derecho humano que habilita otros derechos, entonces, brindar educación de calidad a la primera infancia argentina es un desafío que permanece indefinidamente en el plano de la oratoria sin evidenciar los compromisos y los impactos sociales esperados, y sobre todo, necesitados.

Mientras formemos parte de un “mundo sin adultos” (Narodowski, 2016) (1), incapaz de brindar soluciones verificables que denoten una mejora sustentable en cuanto al cumplimiento de los derechos de las niñas y de los niños; e imposibilitado de trascender la etapa de expresión de deseos en versiones jurídicas y legislativas para

convertirse en una sociedad que no solamente se preocupa sino que se ocupa de sus herederos, continuaremos vulnerando los derechos de nuestros niñas y niños.

Cuando las leyes no alcanzan

En el año 2005 la Ley 26.075 conocida como Ley de Financiamiento Educativo, en su artículo segundo dispuso el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología; cuyo destino privilegió la inclusión en el Nivel Inicial al cien por ciento de la población de cinco años de edad y aseguró la incorporación creciente de los niños y niñas de cuatro y tres años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos.

Al año siguiente, en consonancia, se sancionó la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206, con la intención de traer vientos de cambios a favor de la primera infancia y de la Educación Inicial. Sin embargo, estos vientos favorables se transformaron en brisas imperceptibles incapaces de poder propulsar la voluntad y la acción de aquellos sectores responsables de promover políticas públicas educativas de calidad, que asegurasen el derecho a la educación de calidad de la primera infancia, y que incluyera a todos en general, y a cada niña y niño en su individualidad más allá del contexto que habitaren.

Recién en el año 2015 se sancionó la Ley 27.045 que extendió la obligatoriedad escolar a partir de los cuatro años de edad, entendiéndose que fue un avance legislativo relevante que exigiría plenamente un esfuerzo político del Estado Nacional y de todos los Estados Provinciales para su cumplimiento.

Cuando la OMEP (2) adhirió públicamente a la sanción de la mencionada Ley, lo hizo reconociéndolo como un acto de justicia y expresando que “la obligatoriedad es fundamental porque genera exigibilidad de los derechos, es decir, obliga al/los Estados a utilizar todos los medios que disponga/n para hacerlos efectivos.”

Pero hecha la ley, hecha la trampa

Efectivamente estamos muy lejos de asumir los compromisos firmados mecánicamente con la mano en el papel y borrados sistemáticamente con la falta de

decisiones y de políticas públicas educativas destinadas a la creación de infraestructuras adecuadas para ser destinadas a los diferentes contextos nacionales desheredados, como por ejemplo, las regiones del NOA y del NEA argentino.

Y a pesar de que definitivamente se asumen compromisos legislativos exponencialmente a mayor velocidad de lo que se concretan y siguiendo el tono jurídico de las leyes que la preceden, está en la agenda presentar en este año 2016 ante la Cámara de Diputados de la Nación bajo la identificación ME y D 51- Mensaje N° 684- el proyecto de ley, para incorporar explícitamente la obligatoriedad escolar a partir de la sala de tres años de la Educación Inicial hasta la finalización del Nivel Secundario; con la intención de modificar así la Ley 27.045 y expresando que: “El Ministerio de Educación y Deportes y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

Pero, antes de celebrar la tarea in-cumplida, ¿se tiene en claro que las necesidades de cada contexto son muy diversas y particulares, y que en cambio, el derecho a acceder a una educación de calidad es único y universal?

A estas alturas, hablar de igualdad de oportunidades para la inclusión no sirve. La misma no deviene de comprarles a todos los niños y las niñas el mismo par de zapatillas haciendo como si “cualquier atributo” que “se distribuye en proporciones iguales” (Bustelo, 2007: 32) brindara igualdad de derechos. Si a nuestras infancias disímiles y pobres no se les construyen Escuelas, Jardines Maternales y Jardines de Infantes condicionados y equipados en su totalidad para que puedan cubrir las necesidades y las demandas específicas de cada contexto y que además, estén a cargo de profesionales de la educación especializados en el nivel para emprender el desafío, difícilmente la distribución de recursos podrá entenderse como equitativa y justa.

Por eso, las oportunidades deben englobar al Estado Nacional y a todos los Estados Provinciales, a todas las localidades y parajes invisibilizados en el mapa nacional. Es imprescindible que esta ley próxima a promulgarse no quede entumecida y debilitada en su enunciación como las anteriores; sino que efectivamente impacte en beneficio de la primera infancia, porque mientras la universalidad sigue siendo una palabra global, miles de niñas y niños desprotegidos y olvidados por el Estado, nos miran a los ojos. Y para sostener la mirada, es imprescindible asumir también la verdadera direccionalidad del otro vocablo repetidamente utilizado en el discurso jurídico. Es necesario dejar de hacernos los distraídos y entender definitivamente que el término que refiere a la obligatoriedad de la educación no pone su peso ético en los padres ni en las infancias, sino en la responsabilidad de quienes cumplen funciones gubernamentales, legislativas y judiciales a partir del ejercicio de cargos públicos.

Según Bustelo (2007:45) “educar a un niño me conviene y nos conviene, aunque no sabemos si a ellos les conviene, pues no conocemos de qué se trata”, por eso se debe evitar caer en falacias políticas como pensar la educación infantil desde la “conveniencia económica”, para invertir en el “capital humano”, midiendo como “tasa de retorno” o como futuras manos de obra a las erogaciones que se disponen para la infancia, ya que sería incurrir en el paradigma de la “mercantilización de la infancia”, tergiversando totalmente el sentido que cobra la educación como derecho. Y desde nuestra óptica, generalmente, quienes legislan, quedan enmarañados en esa trampa; provocando de una u otra manera el crecimiento del campo privado de atención a la infancia en desmedro de los espacios de educación estatal. Claro está, que es una manera elegante de correrse del lugar de responsabilidad, aludiendo a miles de factores o variables emergentes; sin tener en cuenta que lo único que aquí se pone en juego, es la vida de las niñas y de los niños argentinos.

Otra falacia recurrente es sostener solamente sentimientos compasivos para con el otro, convirtiendo a esa niña o a ese niño con derechos vulnerados en aquel con el cual tengo que ser solidario desde el lugar de superioridad del benefactor, en vez de percibirlo desde la alteridad como un semejante, como un otro con los mismos

derechos que yo demando. Recién cuando las políticas públicas comprometidas se lleven a cabo sistemática y eficazmente, podríamos hablar de convivencia democrática.

Entendamos entonces que el bien superior del niño nos trasciende, que este debe ser nuestro norte y que para alcanzarlo, el mundo adulto tiene que dejar de especular y de disimular.

¿Y los derechos infantiles? Bien, gracias

Si sus derechos no se cumplen de nada sirve explicarles a una niña y a un niño que estamos trabajando por y para ellos, para brindarles mejores oportunidades en el presente direccionadas hacia un futuro prominente. Las niñas y los niños conforman un sector minoritario de nuestra sociedad, cada una y cada uno es una persona en particular, con necesidades de educación, de cuidado y de protección aquí y ahora. Ellas y ellos son sujetos de derecho hoy.

Sin dudas, hay que seguir promoviendo, apoyando y avanzando en la definición de la identidad de la Educación Inicial como unidad pedagógica, asumiendo que la universalización del Jardín Maternal y la expansión de la obligatoriedad del Nivel Inicial desde los tres años o primera sala del Jardín de Infantes, implica la obligación de su garantía por parte del Estado Nacional, las provincias y los municipios.

Debemos disminuir la deuda con las infancias rápidamente, tenemos que ponernos al día con nuestras niñas y niños, hospedarlas y hospedarlos con la instrumentalización de políticas educativas de calidad que dignifiquen y amparen a los más débiles, a aquellos de los que somos responsables.

Si bien observamos que la promulgación de la ley a la cual nos hemos referido denota preocupación por cumplir con el derecho a una educación de calidad de nuestros niños y niñas, y que la intención de asumir compromisos éticos aparece como una buena señal al ir modificando y ampliando la cobertura en su artículo 16; es pertinente reafirmar la opinión de que no alcanza para otorgar los derechos adeudados a la primera infancia argentina. Nos quedamos a mitad de camino; hacemos como sí.

Y definitivamente, no les sirve a las niñas y los niños argentinos. Ellas y ellos necesitan mucho más de los adultos responsables. Hagamos el esfuerzo para ser coherentes entre el decir y el hacer.

Legislar presupone compromisos a asumir más allá de la promulgación de leyes, y cuando la letra escrita no logra ser traducida en actos, sólo es letra muerta.

Notas

(1) Un mundo sin adultos es el libro de Mariano Narodowski publicado recientemente por Debate, que aborda la problemática de un cambio profundo de época que no deja inmune ningún rol tradicional.

(2) Se puede acceder al Manifiesto de la OMEP: Por el derecho a la Educación integral y al juego, a través de www.omep.org.ar

Bibliografía

- Bustelo, Eduardo. (2007). *El recreo de la infancia*. SXXI Editores. Argentina
- Carli, Sandra. (2006). *La cuestión de la infancia*. Paidós. Argentina
- Narodowski, Mariano. (2016). *Un mundo sin adultos*. Debate. Argentina
- Redondo, Patricia. (2009). *El Jardín de Infantes hoy*. Flacso. Argentina.

**Del proceso de formación del profesional a la formación docente del jurista.
Reflexiones desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente.**

**From the professional training process to the lawyer teacher training. Reflections
from the *Facultad de Derecho* of the *Universidad de Oriente*.**

María Julia Rodríguez Saif* (mariajuliars@uo.edu.cu) Universidad de Oriente. (Cuba)

Resumen

La motivación principal de este artículo parte de la expectativa de si los profesores de Derecho de Cuba pueden asumir la docencia de grado para la formación de un jurista en otro país desde un régimen socio económico y político diferente. Por ello, es propósito demostrar que el proceso de formación del profesional del Derecho en Cuba aunque responde a los principios del Sistema de Educación Superior cubano no es óbice para que pueda ser viable, en cuanto a su concepción metodológica, para un proceso formativo independientemente del sistema económico en que se desarrolle y del sistema jurídico imperante. Trasladar experiencias no supone imponer sino sistematizar en contexto, requiere de conocer los fundamentos filosóficos y epistemológicos del proceso de formación que se pretenda desarrollar.

Describimos así, basados, en los fundamentos filosóficos, epistemológicos y jurídicos cubanos el transitar del proceso formativo a la preparación profesoral del claustro. Todo ello basado en la experiencia de la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, con más de 67 años de fundada y acreditada por la Junta de Acreditación Nacional en dos procesos de evaluación externa consecutivos con la categoría de carrera de Excelencia.

Palabras claves: proceso, formación, jurista, integral, profesor

Abstract

It is important to know if the teachers of Law in Cuba are able to teach in a law undergraduate program in another country from a different social, political and economical system. The aim of this work is to show that the training process of the Law professional in Cuba, while complying to the principles of the Cuban Higher Education System, does not represent an obstacle for a process independent from the economical system in which it develops and the prevailing judicial system. Transferring experiences does not imply imposing but systematizing in context, and it requires

knowing the philosophical and epistemological fundamentals of the intended training process.

This work describes the path from the professional training program to the teacher training program based on the philosophical, epistemological and judicial fundamentals. It is worth emphasizing that the Law program in the *Universidad de Oriente* has a long experience since it was founded 67 years ago and has been certified by the *Junta de Acreditación Nacional* in two external evaluative processes with the qualification of Excellent.

Key words: Process, formation, lawyer, integral, teacher

Introducción

El proceso de formación se asume en esta ponencia desde un concepto general de todo lo que implica la formación integral de un jurista y no desde la perspectiva de análisis de la pedagogía y la didáctica jurídicas propiamente dichas. Así siendo, no pretendemos abordar métodos ni técnicas de enseñanza jurídica en especial sino visualizar cómo a través de dicho proceso en general conseguimos consolidar una cultura jurídica general desde el aprendizaje de los diversos sistemas jurídicos que permiten al profesional de derecho formado en nuestras aulas no ser un mero reproductor de leyes sino un jurista culto e integral preparado para sumir la profesión y la ciencia desde los diferentes modos y esferas de actuación.

La motivación principal de este artículo parte de la expectativa creada internacionalmente de si los profesores de Derecho de Cuba pueden asumir la docencia de grado para la formación de un jurista en otro país desde un régimen socio económico y político diferente. Por ello, es propósito demostrar que el proceso de formación del profesional del Derecho en Cuba aunque responde a los principios del Sistema de Educación Superior cubano no es óbice para que pueda ser viable, en cuanto a su concepción metodológica, para un proceso formativo independientemente del sistema económico en que se desarrolle y del sistema jurídico imperante. Trasladar experiencias no supone imponer sino sistematizar en contexto, requiere de conocer los

fundamentos filosóficos y epistemológicos del proceso de formación que se pretenda desarrollar.

La secuencia lógica de la exposición para fundamentar la respuesta a tal expectativa asume la utilización, como guía metodológica, de todo nuestro proceso de formación del profesional transmitiendo cultura general integral y asumiendo como metodología la pedagogía de la formación del profesional del derecho, que transitará por los principales elementos que componen y determinan la formación de un jurista de acuerdo con los fundamentos teóricos y legales de la Educación Superior cubana y de la preparación de los docentes que contribuyen a dicha formación. De manera que en un primer epígrafe, se caracteriza nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, de lo general a lo particular, así como, en un segundo momento, la preparación pedagógica y científica del claustro que asume ese reto, tanto en el nivel de pregrado como de posgrado. Todo ello basado en la experiencia de la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, con más de 67 años de fundada y acreditada por la Junta de Acreditación Nacional en dos procesos de evaluación externa consecutivos con la categoría de carrera de Excelencia y la de la propia autora que durante 30 años se ha desempeñado como miembro del claustro docente y ha asumido diferentes responsabilidades metodológicas (académicas) y administrativas dentro de dicha Facultad y de la universidad en general.

1. De los fundamentos del modelo de formación general a la formación específica del jurista.

Con la reforma universitaria en 1962 se inició en la educación superior cubana un proceso de perfeccionamiento de sus estudios de los cuales no escaparon los de Derecho, dando inicio así a lo que Fidel Castro plasmara en su histórico alegato de defensa La Historia me Absolverá como reforma integral de nuestra enseñanza.(1)

La universidad cubana de hoy ha sido el resultado de todo un proceso continuo de mejoramiento de los planes de estudio y con ello el proceso curricular ha transitado hasta asumir posiciones contemporáneas de su desarrollo pero contextualizado en el

marco teórico de la enseñanza en nuestro país que ha aportado en toda su metodología a nivel mundial.

Desde entonces para la carrera de Derecho se planteó la necesidad de que (...) en vez del abogado tradicional, apareciera la formación de un abogado al servicio de la nación del pueblo y de la administración revolucionaria. Serán técnicos de muy sólida formación jurídica, y a la vez, de muy clara proyección política (...). (2)

De ahí, que la formación de un jurista (3) se haya caracterizado igualmente por el tránsito desde diferentes planes de estudio buscando el perfeccionamiento del proceso de formación adecuado a las principales tendencias en cada momento. Por eso, la enseñanza del Derecho transita hoy en todas las carreras en el país por el Plan de Estudios, el "D" (4) en todas sus modalidades. (5)

Si entendemos que la misión de la educación superior cubana hoy se concreta en: Preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos (Formación, Investigación y Extensión universitaria) y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad (Horruitiner, 2006:12), en el orden de la formación del profesional del derecho estamos hablando entonces de que ello se concreta en su plan de estudios(6) a través del modelo del profesional donde se enfatiza en la necesidad de la formación científica básica de nuestro egresado; en su pertrechamiento con los principios, regularidades y técnicas que están en la base del sistema latino, con el convencimiento de que cualquier tendencia de renacimiento positivista o normativista constituiría un serio peligro para la perspectiva profesional de que debíamos dotar a nuestros egresados. En el plano de la formación jurídica esto se expresaba, se expresa y tiene que seguirse expresando en una firme y consciente voluntad de cerrar el paso, en la formación profesional, a cualquier tendencia pragmatista, puramente empirista o mimética.

El modelo de formación general de un profesional de perfil amplio se sustenta en dos ideas rectoras: 1 – Unidad entre la educación y la instrucción, 2 – Vinculación del estudio con el trabajo, (Horruitiner, 2006:22). El nexo entre esas dos ideas principales que guían el modelo pedagógico de formación del profesional del Derecho en Cuba

también encuentra su expresión en la caracterización de nuestra carrera y más explicitado aun desde su maya curricular que conforman el Plan de Estudios.

Así, en la descripción de la carrera, desde la definición de su objeto de estudio que en términos muy generales y abstractos, se concreta en trabajar sobre “el sistema jurídico y político del país, en la dirección de integrarlo, aplicarlo, desarrollarlo y perfeccionarlo para alcanzar la justicia social y la libertad de cada uno en el armónico ejercicio de la libertad de todos”. Con lo cual, el jurista no puede ser un ciego representante inconsciente de una clase revolucionaria, a la cual aspire a servir cargado de buena voluntad. Tiene que ser un hombre que domine las leyes objetivas del desarrollo social, de la construcción del socialismo y pueda y sepa aplicarlas de modo creador en la organización, perfeccionamiento y desarrollo de su expresión jurídica, en el sistema de Derecho, como su objeto de trabajo profesional. Esta definición del objeto de trabajo del jurista conduce también a que seamos “capaces de vertebrar todo perfeccionamiento continuo manteniendo la lucha contra toda sobrevivencia del viejo normativismo *kelseniano*”.

Todo ello se hilvana durante el desarrollo del proceso docente educativo, que va encaminado a formar, como lo exige el reglamento, un profesional de perfil amplio con profunda formación básica que le permita resolver con independencia y creatividad los problemas(7) más generales y frecuentes que se presentan en el objeto de La profesión, en nuestro caso el sistema jurídico y político del país desde los campos de acción en las “áreas fundamentales en que se expresan las relaciones jurídicas, como son: las constitucionales; las civiles; las familiares; las administrativas; las empresariales; las laborales y de seguridad social; las internacionales en los ámbitos público y privado; las penales; y las procesales y cuyas esferas de actuación se desarrollan en: Organismos, instituciones, empresas y otras entidades; Bufetes colectivos; Fiscalías; y, Tribunales. También podrán trabajar como docentes en actividades académicas de la educación superior”(8), para que al culminar sus estudios esté en condiciones de desempeñarse en cualquiera de los siguientes modos de actuación: a) la asesoría, b) la representación, c) el control y preservación de la lega-

lidad, d) la impartición de justicia, así declarado en el Modelo del Profesional de la carrera de Derecho(9).

Toda esta concepción se articula en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la maya curricular (10) concebida para lograr estos propósitos. Así, las disciplinas de formación básica general contribuyen al objetivo declarado y perseguido de obtener un Jurista con irreprochable capacidad de comunicación profesional, tanto oral como escrita, que pueda manejar la información científico técnica actualizada, que pueda hacerlo además, al menos en una lengua extranjera y que para todo su trabajo profesional pueda apoyarse exitosamente en los aportes de la computación en general y, en particular en sus ricas aplicaciones al campo del Derecho.

La formación en el llamado ciclo de las Ciencias Sociales es asumido con todo el rigor que exigen los propósitos científicos de la Carrera. Ni la Filosofía, ni la Economía, o la Historia, o la Metodología de la Investigación, para sólo mencionar algunos ejemplos, son adornos culturales para el Jurista, sino indeclinables instrumentos de su formación tanto humanista, como profesional en particular.

“La formación humanística de los estudiantes universitarios, en todas las carreras, constituye una cualidad esencial de la formación para lograr un desempeño profesional integral. Desde el proceso de formación hay que lograrlo, no incorporando nuevas materias sino asegurando que todas las disciplinas contribuyan, desde sus propios contenidos, a tales objetivos” (Horruitiner 2006:23).

De lo anterior se infiere la conformación del sistema de contenido de las asignaturas por tres elementos fundamentales: el sistema de conocimientos, la formación de habilidades y la formación de valores, lo cual debe estar expresado en cada uno de los programas de las asignaturas del currículo según el Reglamento Docente Metodológico en la educación superior. Por otra parte, en los planes de Derecho no puede faltar la asignatura de Filosofía del Derecho que estudia la dimensión valorativa-axiológica del Derecho y “primordialmente, aunque no exclusivamente, del problema de la justicia”(11) valor que le es consustancial a todas las disciplinas y asignaturas de la carrera y

que forma parte de la estrategia para la labor educativa de los estudiantes con sus objetivos en cada año de la carrera.

Partiendo de la experiencia acumulada en la ejecución de los diferentes planes de estudio, del examen de la legislación vigente, y de la consulta a los órganos y organismos que reciben al recién graduado se determinaron los problemas que se le plantean en el nivel primario de la profesión; los campos de acción; las esferas de actuación, las competencias exigidas para la solución de aquéllos; así como los objetivos y los contenidos necesarios para su satisfacción. Esto permitió definir un currículo básico que cubriera estas expectativas en el tercer nivel, cuidando que no se introdujeran elementos de especialización que corresponden a la enseñanza posgraduada. Asimismo, tomando como pivote esta delimitación se conformó un currículo optativo y electivo que representa el diez por ciento del total, el cual incentiva al estudiante a adoptar una postura activa en su formación, al permitirle elegir por otras materias propias de la carrera o de otra área del saber universitario.

Al currículo básico pueden realizarse modificaciones previstas en el reglamento, siempre que no implique modificar los objetivos generales de las disciplinas, ni la distribución del total de horas destinadas a las diferentes formas organizativas, ni la cantidad de horas clases por semanas, ni la cantidad de exámenes por año. La instancia competente podrá autorizar la modificación de hasta un 10% del total de horas de las asignaturas, siempre que no se alteren sus objetivos y contenidos.

Siguiendo la segunda idea rectora de nuestro modelo de formación desde el modelo del profesional del jurista se continua considerando indispensable proveer a nuestros egresados de las habilidades prácticas correspondientes para transitar con éxitos sus primeros pasos en la vida profesional, sin traumas deformadores y sin ignorancias inadmisibles. Esa práctica tiene que seguir siendo vista - y sólo puede serlo de esa manera - como la plasmación y el contraste de la formación teórica y científica que tiene que tener el estudiante, y nunca como sustituto pedestre de esa formación.

La filosofía que subyacía en la concepción de la práctica laboral de los anteriores planes de estudios y que hemos tratado de elevar aún más en el actual Plan D, supone

esa práctica vinculada a los principios teóricos y doctrinales, sin desdeñarlos o minimizarlos como secundarios, es decir, no en la exaltación de la práctica por la práctica y la relegación de la teoría (premisa de la mezquindad teórica del positivismo, el neopositivismo o el pragmatismo en las Ciencias Sociales en general) sino en la certeza de que si bien la práctica posibilita rechazar todo el conformismo de una educación que pudiera calificarse de “intelectualista”, sólo una correcta formación teórico-doctrinal puede ofrecer una adecuada valoración de esa práctica. Ha sido una pretensión permanente en nuestros planes de estudio el coadyuvar al objetivo de la formación del jurista como humanista, más que como un técnico del Derecho, de manera que el estudiante adquiera las habilidades de la práctica, no como instrumentos o herramientas técnicas en sí mismas, sino vinculándolas en todo caso con los fundamentos teóricos, científicos y doctrinales en que se deben sustentar. Es además la única manera que nos asegura que el jurista no sea un simple repetidor pragmático de lo que se hace, sino un corrector de lo que se hace mal y un proyectista de lo que hay que hacer mejor.

La noción actual de integración de los componentes (docente-investigativo y laboral) preserva en términos generales los rasgos que cualificaron a la versión antecesora del plan de estudios que se ejecuta y muestra otros que - en lo didáctico y pedagógico – la elevan a un peldaño superior de su desarrollo. Entre ellos, los más significativos son: mayor coincidencia de los objetivos que rigen los ejercicios integradores con los previstos horizontalmente para los distintos años académicos; incremento del trabajo independiente; énfasis en la formación de habilidades; inserción de actividades teóricas, prácticas e investigativas dirigidas a la consecución del perfil pedagógico; e incorporación de contenidos relacionados con modos de actuación profesional antes agrupados en otras disciplinas, específicamente los correspondientes a las acciones y modos de proceder de un jurista en las áreas en que puede desempeñarse recién concluido sus estudios. Estos nuevos atributos han conllevado la sustitución de su nomenclatura por la de *Fundamentos teóricos y prácticos del desempeño jurídico*. La Disciplina se imparte a lo largo de toda la carrera, lo que permite una adecuada

dosificación del sistema de contenidos, de habilidades y de valores a formar con los estudiantes en correspondencia con el currículo de la Carrera.

En esta Disciplina quedan también articulados los *Ejercicios de Culminación de Estudios* tradicional y reglamentariamente conocidos, es decir, el *Examen Estatal* y el *Trabajo de Diploma*. El primero como variante generalizada y ordinaria de culminación de estudios y el segundo como forma excepcional, de acuerdo con las posibilidades de oferta que presenten las carreras en los Centros de Enseñanza Superior del país.

La prioridad conferida al *Examen Estatal* obedece esencialmente a que éste – por su flexibilidad – permite medir las habilidades y competencias prácticas e investigativas requeridas por el egresado para su desempeño en el nivel primario de las diferentes esferas de actuación del Derecho.

Inspirados en los paradigmas pedagógicos de avanzada de *aprender- hacer* y *aprender a aprender* se han concebido y articulado las categorías esenciales del proceso docente que se proyectan a nivel curricular. De este modo, los objetivos han sido formulados evitándose los puramente reproductivos a favor de aquéllos que requieren un esfuerzo creador por parte del estudiante; las formas de enseñanza se han instrumentado sustituyéndose en lo posible las tradicionales conferencias por actividades lectivas que desplieguen la acción y el desarrollo de habilidades profesionales en los educandos; y las evaluaciones han sido previstas reemplazándose progresivamente el examen final por otras formas más sistemáticas, permanentes y activas de evaluación.

En pos de esa filosofía de enseñanza se afronta todo lo relacionado con la literatura docente: en términos esenciales, sin abandonar el uso indispensable aún de manuales y textos básicos, se intenta que los mismos sean imperativos ineludibles en los primeros años, pero que en la medida en que se avanza en la formación profesional, el estudio se apoye en una gama variada y variable de la literatura científica, que rebasa los límites materiales y científicos de los textos básicos y manuales, y que debe abreviarse en artículos, ensayos, ponencias y en general, en el manantial constante y fluido del trabajo jurídico científico contemporáneo incluido por supuesto el que sólo puede conseguirse en soporte digital o electrónico lo que es expresión de un

aseguramiento bibliográfico desde su presencia en la red interna de la carrera donde los profesores colocan una importante cantidad de materiales disponibles de su propia elaboración o textos relevantes para consulta lo que contribuye en gran medida al cumplimiento del plan director de computación como parte de la estrategia curricular que a continuación detallaremos .

El proceso de formación de los profesionales cubanos se caracteriza además por la presencia de estrategias curriculares (12) que como ejes transversales atraviesan todos los años y asignaturas de las carreras, de ello no escapa el estudiante de derecho. Así, aparecen integradas en las disciplinas, asignaturas y años las referidas a: labor educativa, informatización (13), la de comunicación en idioma extranjero, la medioambiental, técnicas de dirección, formación pedagógica, etc. Otras, como la de formación jurídica por obvias razones le corresponde desarrollarla a la carrera de derecho hacia otras de la universidad.

Como bien define el Dr. Horruitiner (2006:17) la universalización de la educación superior cubana es un concepto estructurador, “La universalización, por tanto, caracteriza el sistemático proceso de transformaciones de la educación superior, dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y a la multiplicación de los conocimientos, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento paulatino de los niveles de equidad y de justicia social.” (Horruitiner 2006:18)

La expresión de este concepto se expresa en nuestro plan de estudios con la visión de que universalizar la enseñanza universitaria es hacer desbordar sus estudios de los tradicionales muros institucionales y hacer llegar su savia de saber y educación a todos los rincones del país, a todos los que aspiren legítimamente y con las condiciones académicas requeridas, a alcanzar esos estudios, sin limitaciones geográficas, sociales, y menos económicas. De ahí, que la carrera de Derecho se haya expandido a todos los municipios del país dirigida metodológicamente desde las sedes centrales de los centros de educación superior.

Concretando la aplicación de los conceptos más generales del modelo de formación de la Educación Superior cubana expuestos a la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, ello se ha materializado de la siguiente forma:

En la existencia por definición de un modelo pedagógico de formación de un jurista integral y de perfil amplio en perfeccionamiento continuo, basado en leyes, principios, categorías, dimensiones y componentes que ha sido regularizado y generalizado desde el Ministerio de Educación Superior como organismo del Estado cubano rector de la actividad y que se expresa en la concepción de Planes de Estudios articulados por sus elementos esenciales, dígame: modelo del profesional, plan del proceso docente y programas de las disciplinas donde las carreras en cada Facultad elaboran el programa de las asignaturas y deciden los contenidos esenciales de cada una de ellas según las particularidades de su territorio e intereses de los grupos estudiantiles lo que respalda su consonancia con las exigencias actuales de la educación superior a nivel mundial y propicia altos índices de egreso con calidad;

En una adecuada concepción de la actividad académica articulada en sistema como gestión de la didáctica, mediante los tipos de trabajo docente-metodológico y científico-metodológico estructurada en diferentes niveles y formas que expresado concretamente en la Comisión Nacional de la Carrera(14) de Derecho con funcionamiento estable y donde se sistematizan los principales resultados del proceso formativo de sus respectivos colectivos de carrera en cada una de la Facultades del país, llegándose a la generalización de aquellas prácticas pedagógicas y resultados científicos más loables al perfeccionamiento de la enseñanza del Derecho como ha sido el caso de nuestra carrera respecto a sus experiencias metodológicas en la concepción de las prácticas laborales en todos los años de la carrera y en el aporte de un sistema de valores a formar en el jurista lo cual ha permitido verla como un paradigma a partir de la contribución a la estrategia para la labor educativa de nuestros estudiantes.

En una concepción lógico-metodológica adecuada de la disciplina integradora por el nivel de contextualización al territorio a partir de las experiencias y los resultados

alcanzados en la aplicación de los planes de estudios anteriores que le hacen diferente de la aplicación que tiene hoy en las carreras del resto del país. (15)

En una continua y creciente labor educativa desde la instrucción fortalecida por excelentes relaciones con las organizaciones estudiantiles que permiten el vínculo entre los estudiantes y los profesores basados en el respeto mutuo y en la participación activa de los docentes en todas las actividades extracurriculares de los estudiantes: proyectos sociales, culturales, deportivos, investigativos, entre otros.

En una relación de trabajo permanente con el sector jurídico de la provincia que ha permitido la realización exitosa de la práctica laboral de los estudiantes dirigidas y orientadas sus actividades por los profesionales categorizados como docentes a tiempo parcial desde esos organismos que a su vez han sido categorizados como Unidades Docentes o entidades Laborales de Base, todo lo cual contribuye a que el estudiante aprenda haciendo y al perfeccionamiento continuado de los planes de estudio y programas de las asignaturas y disciplinas a partir de la participación activa de esos profesionales en los colectivos de años(16) y la consecución de sus objetivos.

En un vínculo estrecho con la sociedad a través de la realización de proyectos de investigación donde participan de conjunto tanto estudiantes como los profesores en líneas y tareas cuyos resultados tienen como salidas los trabajos de curso, trabajos de diplomas, trabajos extracurriculares, así como para el postgrado en tesis de especialidad y maestrías y tesis de doctorados, con resultados reconocidos a nivel social por la Academia de Ciencias Provincial y Nacionalmente y publicados en editoriales nacionales. Es notoria la diversidad de trabajos presentados en eventos de carácter nacional e internacional sus publicaciones en diferentes revistas de prestigio nacional e internacional. Así mismo, la oferta de un currículum de asignaturas optativas que responden a las necesidades del territorio a partir de sus requerimientos. En la impartición de algunas de ellas participan profesionales categorizados de los organismos e instituciones jurídicas.

En que desde la disciplina integradora se ha logrado articular dos materias importantes que no aparecen como asignaturas del currículum base de la carrera, las de Derecho

Comparado, parte de la estructura de la Ciencia del Derecho, y la de Sociología del Derecho, lo que pudiera apreciarse como una insuficiencia en la formación del jurista, ya que, estarían faltando dos componentes importantes de la trilogía que integran los saberes jurídicos en sus dimensiones normativas y social, pero ello se convierte más que en una debilidad en una oportunidad pues obliga al claustro docente a crecerse y buscar en las principales categorías pedagógicas las vías y métodos de integración que desde el proceso de enseñanza aprendizaje permitan alcanzar esa estructuración. Así, con la flexibilidad que supone la elaboración de los programas de las asignaturas del currículo por las carreras encontramos reflejado el estudio comparado de los diferentes sistemas jurídicos de las diversas instituciones e institutos jurídicos como parte del sistema de conocimiento de los contenidos de cada una e igualmente constituye una exigencia de la metodología de la investigación en los trabajos de curso y de diplomas el análisis del derecho comparado de la materia objeto de investigación, lo que también supone la integración de los contenidos de la Teoría del Derecho. De igual forma sucede con la Sociología Jurídica donde cada trabajo de investigación parte del análisis sociológico del fenómeno jurídico que vaya a ser estudiado como expresión de la relación Derecho y sociedad en una relación recíproca a partir de investigar “tanto la influencia de los factores sociales sobre el Derecho, como la influencia del Derecho sobre la sociedad” (17) desde la asignatura Metodología de la Investigación Jurídica.

Excelente concepción de integración lógica a los contenidos de las disciplinas y asignaturas de las estrategias curriculares que como ejes transversales son articuladas con los objetivos de los años donde se imparten dichas asignaturas y solo en aquellas donde es posible lograrlo.

En la contextualización de la estrategia de formación jurídica a cada una de las carreras de la universidad ha sido reconocida por la vicerrectoría académica del centro.

En experiencias muy positivas en la transformación del proceso educativo con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación o virtualización del proceso de formación en nuestra carrera de derecho lo que se ha evidenciado en

altos resultados alcanzados en las habilidades de computación, incluyendo la mayoría de las habilidades más deprimidas. Existe un Plan de Desarrollo de Computación que está concebido, organizado y se desarrolla con la pretensión de adecuarse a los intereses del ejercicio de la profesión. Todas las asignaturas del plan de estudio vigente para el CD tienen presencia en la red y existe la correspondiente plataforma interactiva docente.

En que la universalización de la carrera de Derecho en nuestra universidad llegó a los nueve municipios de la provincia y ha sido atendida metodológicamente por la Facultad para lo cual se preparó al claustro docente de cada una de las sedes municipales y con todo rigor y exigencia en su formación se han graduado los juristas en esos territorios con participación integrada de profesores de las sedes centrales y municipales, los que hoy se desempeñan en los organismos jurídicos o pasaron a formar parte del claustro de dichas sedes.

Existen algunas limitaciones que se constatan en insuficiencias en el aprendizaje de idiomas extranjeros, poco avance en la articulación desde los contenidos del vínculo con la sociedad y los proyectos comunitarios con salida en los trabajos de curso, lo que pudiera estar condicionado por la estatalización de contenidos de los programas de las disciplinas.

2. Del Jurista Profesor al Profesor Jurista: la formación continua para consolidar la integralidad.(18)

El aspecto anteriormente abordado se convierte en la contrapartida (19) y al propio tiempo en los fundamentos de lo que pretendemos desarrollar en este epígrafe, téngase en cuenta que todo aquello no hubiera sido posible sin la existencia de un claustro que respaldase esos resultados. Ahora bien, porqué empezar por aquel y no por este, pues la respuesta se encuentra en el propio subtítulo.

El ingreso al claustro ha transcurrido con sus particularidades por diferentes modalidades según el momento histórico concreto desde la fundación en 1947(20), lo que sí es una regularidad es que a las aulas universitarias ha llegado a impartir clases los juristas egresados de la carrera, primero, un profesional del Derecho en ejercicio

que con el decurso del tiempo se ha ido formando como profesor, y segundo, un jurista recién graduado que a partir de las plazas otorgadas y de un proceso de selección decide hacer su período de adiestramiento laboral dentro de la Facultad, con lo cual podemos responder que la principal fuente ha sido la cantera de profesionales del ejercicio jurídico que voluntariamente accedieron a integrarse al claustro docente. No obstante, debemos explicitar sucintamente como de forma gradual se ha alcanzado este proceso de formación y de transformación pues no supone que para ser profesor universitario sea condición *sine quom* tener una trayectoria de experiencia en el ejercicio de la profesión, sin embargo, tampoco puede dejar de tenerse en cuenta dicha experiencia para ser un profesor y no es un contrasentido lo que planteamos, ya se explicará.

Si bien los primeros profesores fueron profesionales consagrados, con capacidad profesional, experiencia y reconocido prestigio social, sobre todo en el período 1947-1961(año en que fuera clausurada la Escuela de Derecho de la UO), los que debían someterse a rigurosos concursos de oposición.(21) En este período se connotaban “en general, (...) deficiencias pedagógicas en muchos casos “(De Agüero 2009:47).

En la década del 70 del pasado siglo comienza a gestarse lo que posteriormente sería el claustro de la Escuela de Derecho que reinicia sus labores en el curso 1972-73. Aquel Grupo de Apoyo docente como lo llamara el Dr. Edmundo Larramendi se capacitó para trabajar con estudiantes de Derecho que cursaban la carrera en la Universidad de La Habana en cursos dirigidos o por encuentros“verdadero claustro de juristas experimentados, capacitados e inteligentemente seleccionados, muchos de los cuales pasarían posteriormente a formar parte del claustro de la Escuela de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Humanidades”, según caracterización que hiciera De Agüero (2009:118).

A partir de 1976 comienzan a incorporarse al claustro recién graduados de la carrera, primero de los trabajadores formados por el MININT y luego los egresados del curso regular diurno. Comenta el Profesor De Agüero(2009:125) que “de los alumnos más destacados que iban graduándose, con un criterio muy severo de selección se fueron

incorporando a la plantilla de la Facultad como nuevos profesores, algunos de ellos, luego de pasar dos años de adiestramiento en distintas dependencias del Ministerio de Justicia, la Fiscalía o la organización de Bufetes Colectivos” y esto si constituyó requisito *sine quanon*, para la permanencia en el claustro y transitar por las categorías docentes. Fruto de esa selección, en el año 1985 (22), es la autora de esta ponencia, quien a partir del curso 1985-1986 comenzó a alternar su preparación docente con el ejercicio profesional en períodos de entrenamientos por los diferentes organismos jurídicos, en mi caso en materias civiles.

Resulta importante señalar que en la década de los 80 las normativas jurídicas que regulaban la actividad de la educación superior preveían la constitución de un Movimiento de Alumnos Ayudantes (23) (posteriormente se conoce con el nombre de Alumnos de Alto Aprovechamiento) que desde los primeros años de la carrera eran captados y se trabajaba con ellos con vistas a su preparación como profesores para apoyar el proceso docente en las diferentes modalidades de estudios. Estos estudiantes se graduaban con una categoría simbólica de Instructor No Graduado y fue la cantera de la que se iría nutriendo el profesorado de la carrera sin desechar, por supuesto, el acceso voluntario, previa la realización de los ejercicios de oposición previstos en la legislación vigente, de aquellos profesionales que aspiren a formar parte a tiempo completo del claustro.

Otra parte importante la componen los profesores a tiempo parcial (PTP) con los que contamos tanto para la docencia directa en las aulas como la atención a los estudiantes en las instituciones jurídicas durante la realización de sus prácticas laborales o ejercicios jurídicos.

Entonces, cómo se alcanza esa formación continua de todo el claustro y la transformación del jurista profesor al profesor jurista, sin menosprecio de alguna de las dos, especialmente en los profesores a tiempo parcial? Amén de las especificidades en cada momento, en general todo profesional que se inicia como profesor comienza con la categoría docente de profesor instructor, la cual es transitoria y en tiempo mínimo de 3 años y máximo de 5 debe someterse a los ejercicios de oposición

previstos y optar por la categoría de profesor asistente. Ahora bien, esto transcurre con esa normalidad si el profesor proviene directamente del ejercicio jurídico pero, si es un recién egresado de la facultad debe transitar primero por sus dos años de adiestramiento laboral bajo la tutoría de un profesor de categoría docente y científica superior en la propia facultad donde se le conforma su plan de trabajo en correspondencia con esta condición y preparándolo para que pueda asumir una plaza de profesor instructor al terminar este período siempre que haya ofertas por la universidad en ambos casos deben presentarse ante un tribunal propuesto por la Facultad y emitido por resolución rectoral para la realización de un ejercicio como clase de comprobación.

En general, el camino hacia la formación del profesional del Derecho como docente de la facultad transita por dos vertientes fundamentales. Una, de formación básica; y otra, de formación superior y en ambos casos en dos direcciones paralelas: la formación docente y la formación científica, todo ello reflejado en sus planes de resultados, controlado sistemáticamente y con una evaluación al final del año.

Así, deben cursar algunas acciones de postgrado (24) pertinentes, como: entrenamientos, diplomados o cursos básicos de pedagogía, informatización, idioma, y de la especialidad e incluso se incorporan, según las materias del departamento docente donde esté laborando, a las especialidades o maestrías de Derecho que se convoquen, igualmente, se les exige su vinculación a las líneas de investigación de los proyectos que se estén desarrollando en el departamento o disciplina con vistas a la delimitación de un tema para la investigación doctoral y su participación en eventos científicos nacionales e internacionales con trabajos que sean el resultado de sus investigaciones tanto pedagógicas como vinculadas a su ciencia y con publicaciones en revistas de prestigio nacional e internacional. Al mismo tiempo participan como sujetos activos en todas las actividades de carácter metodológico de las disciplinas, departamento y facultad. De manera, que en dos años aproximadamente hayan completado una formación que les permita a unos, aspirar a plazas de instructores y al otro grupo prepararse para enfrentar los ejercicios para el cambio de categoría docente.

“Los profesores universitarios, de modo sistemático, participan en tareas de investigación como parte de su quehacer académico. Al igual que el ejercicio docente, la investigación científica forma parte consustancial del trabajo cotidiano de los mismos, incorporados a diferentes proyectos de investigación, los cuales responden a una política científica coherente, basada en prioridades y conducida por Consejos Científicos quienes evalúan periódicamente sus resultados como parte de un Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica a escala de todo el país. Como consecuencia de ello, es creciente el número de profesores con el grado científico de Doctor en Ciencias, requisito de primera importancia para alcanzar las categorías docentes principales de Profesor Auxiliar y Profesor Titular, las más altas del sistema cubano de educación superior.” (Horruitiner 2006:123).

Conforme a la proyección y estrategias de formación del claustro(25) se diseñan los planes de resultados por el Jefe del Departamento docente teniendo en cuenta la categoría docente y científica del profesor y mantiene un estricto control de su cumplimiento en cuanto a las áreas de resultado clave vinculadas a la preparación docente-metodológica, educativa, investigativa, de postgrado, etc., y termina con una evaluación anual sobre la base de los resultados en cumplimiento de los objetivos propuestos, para esa evaluación también se tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes.

No puede obviarse que en el proceso de gestión de la didáctica en cada uno de los niveles organizativos del trabajo metodológico se realizan actividades en las que todos los docentes participan en mayor o menor medida como sujetos según las categorías que ostentan. Dichas actividades realizadas sistemáticamente y con un enfoque en sistema permiten la preparación de los docentes en los aspectos más generales y específicos de la didáctica de las asignaturas, De este trabajo de forma individual y colectiva ha sido un ejemplo nuestra facultad con reconocimiento de la vicerrectoría académica.

“Tampoco vacilamos en afirmar que nuestro claustro actual goza de una formación profesional más integral, que incluye un constante tratamiento de los aspectos

pedagógicos y una concepción científica del mundo, lo que permite a los estudiantes arribar a conocimientos y conclusiones más válidas y acertadas.”(De Agüero 2009:49). En palabras de Horruitiner (2006:53), esto solo es posible lograrlo “(...) cuando el claustro se ha formado bajo principios de este tipo, basados en la colaboración, el colectivismo, la disposición de poner en función del beneficio de todos los resultados de su trabajo académico individual. Esa conducta caracteriza hoy el accionar de los profesores de la educación superior cubana.”

En síntesis todo lo anterior se expresa en:

La Facultad exhibe hoy resultados docentes e investigativos relevantes reflejados en que su composición es de 47 profesores a tiempo completo. De ellos, 25 doctores en Ciencias Jurídicas(26) para un 53% del total, 14 profesores Titulares, 10 profesores Auxiliares, 12 profesores Asistentes, 11 profesores Instructores y 4 Adiestrados. De ellos, 30 Máster en Ciencias o Especialistas y 23 profesores a tiempo parcial con diferentes categorías docentes y especialistas en determinadas materias de Derecho. Es un claustro caracterizado por su estabilidad, dotado de capacidades científicas y pedagógicas y en constante proceso de formación y de renovación continua.

La existencia de una relación de retroalimentación estable y permanente con los organismos y organizaciones del sector jurídico de las provincias orientales y otras del país que han reconocido la excelencia de nuestra carrera en sentido general y ha sido tomada en cuenta para la proyección del postgrado a través de la creación de una escuela territorial que responde a las necesidades de dichas instituciones.

Se verifica una participación activa, como miembros investigadores, de las docentes en todos los eventos de las diferentes Sociedades cubanas de Derecho adscritas a la Unión Nacional de Juristas. Hacemos énfasis en el Capítulo provincial de la sociedad Cubana de Derecho Informático para los avances de la TICs en nuestra ciencia y para la enseñanza del Derecho, pues en general, todos los eventos convocados dedican parte de sus ejes temáticos al proceso de formación del jurista donde se socializan los resultados y se intercambian con las principales entidades que reciben al egresado para retroalimentar el proceso.

La gestión de la didáctica del proceso formativo en la carrera se hace desde el trabajo metodológico individual mediante la autopreparación del docente hasta el trabajo colectivo según las funciones de los profesores que realizan dicha gestión en la diferentes instancias y donde los principales gestores son aquellos docentes de mayores experiencia científica y laboral, y/o de categoría docente principal y extendido a través de proyectos de carácter didáctico sobre la enseñanza del Derecho a todos los profesionales que imparten docencia a tiempo parcial en la Facultad.

Ha constituido una exigencia medible y cumplida para todos los miembros del claustro de la carrera el vínculo permanente con la profesión jurídica. Así, la carrera exhibe un claustro que ha permanecido insertado en los principales organismos jurídicos como: abogados y jueces en las áreas fundamentales en que se expresan las relaciones jurídicas, notarios, fiscales y asesores de empresas, lo que constituye una fortaleza para la aplicación de los métodos en la enseñanza del Derecho.

Reconocido prestigio del claustro en la impartición de docencia en las carreras que así lo requieren en su plan de estudios, como son: Contabilidad y Finanzas, Economía, Sociología, entre otras con integración de contenidos lógicos para cada una de ellas. Así mismo en los programas de formación jurídica de todos los estudiantes universitarios.

No obstante, existen insuficiencias en la concepción de la formación pedagógico-jurídica dentro de la formación del jurista, así también, en el cuarto nivel donde no se ha logrado la concreción de los estudios de la pedagogía y didáctica jurídicas general y cubana en especial.

A modo de Conclusiones

A la formación de profesionales en Cuba y especialmente a la de los juristas no le son ajenas las actuales tendencias de la educación superior en el mundo y de la ciencia del Derecho en especial por tanto se manifiesta como un proceso de perfeccionamiento continuo. La carrera exhibe una adecuada estructuración lógica de los procesos sustantivos universitarios desde los componentes: docencia, investigación y práctica

laboral articulados en sistema en cada uno de los niveles metodológicos y formas organizativas del proceso.

Al proceso de formación profesional de los juristas cubanos lo distingue y particulariza la formación de un jurista integral dotado de los avances de la ciencia del Derecho en el mundo a través del estudio los diferentes sistemas jurídicos y de sus particularidades en cada país. Esto puede verificarse en dos sentidos, el primero, altos niveles de egreso de estudiantes competentes nacionales y extranjeros y en el desempeño exitoso del claustro en acciones de colaboración internacional.

La formación del profesional del Derecho en Cuba, desde la concepción general de la Educación Superior cubana, a lo específico concreto de la carrera de Derecho, se manifiesta como una guía metodológica para la enseñanza del Derecho dentro de cualquier sistema jurídico imperante.

Hablar de la existencia de una pedagogía y didáctica jurídicas cubana en general y en específico en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente requeriría de una investigación más seria y formal que me propongo realizar en breve, pero no sería desacertado decir que las bases están sentadas y a la espera de una sistematización que puede ser generalizada, incluso, internacionalmente.

Sería conveniente valorar mediante una investigación para un próximo perfeccionamiento o transformación curricular, con el propósito de acercar más la docencia a la realidad contextual que pudieran hacer las carreras, y en especial la de Derecho, por la experiencia y calidad demostradas, elaborar los programas propios de las disciplinas(27), logrando una articulación más contextualizada del vínculo formación-sociedad conforme a las funciones refrendadas en el artículo 35 del reglamento docente-metodológico y en su relación con el 68 del propio cuerpo legal y en el orden de lo didáctico-pedagógico contribuir al perfeccionamiento del currículo de la carrera.

Notas

* PhD. María Julia Rodríguez Saif. Doctora en Ciencias Jurídicas. Profesora Principal en la Disciplina de Derecho Civil y de Familia. Profesora Titular del Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran”

- (1) La Historia Me Absolverá, editora política, La Habana 1964, p. 93.
- (2) Rodríguez, C.R, *La Reforma Universitaria*. En Cuba Socialista, no 6 Año 2, febrero de 1962, p. 34.
- (3) El marco legal en que se soporta la enseñanza de la carrera de Derecho en Cuba parte de su reconocimiento como derecho en el Artículo 51 de la Constitución de la República donde se garantiza el derecho a la Educación, estatal y gratuita en todos los niveles de enseñanza. Desde la Educación Superior cubana el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior en Cuba en la Resolución 210/2007; la Resolución 120/2010, Reglamento de Organización Docente; el Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba lo regula la Resolución 132/2004; la Resolución 133/2004 contiene las Regulaciones para la ejecución en Cuba de programas de posgrado académico por instituciones extranjeras de Educación Superior; además las normas que regulan toda la actividad del Sistema de Evaluación Institucional, Acreditación de carreras y programas acciones de posgrado que tienen como norma rectora la Resolución 134/2004 creando la Junta de Acreditación Nacional.
- (4) Esto no es sólo exclusivo de la carrera de Derecho téngase en cuenta que el carácter estatal de la enseñanza supone que dicho plan se ha implementado gradualmente en todas las carreras de la Educación Superior cubana, a esos efectos véase el Documento Base para la elaboración de los Planes de Estudio “D” elaborado por el M.E.S. en septiembre de 2003.
- (5) En la Educación Superior cubana el proceso docente educativo se desarrolla a través de dos modalidades de estudio; la presencial que se desarrolla en los cursos regulares diurnos, cuya matrícula responde a un plan de ingreso aprobado por el gobierno que da respuesta a demandas de fuerza laboral calificada, con un ritmo de progreso común para todos los estudiantes matriculados que culmina en cinco años por lo general, está caracterizada por una alta carga docente semanal en los primeros años que disminuye en los últimos, las actividades lectivas se realizan bajo la dirección del profesor, aunque no es obligatorio, se desarrollan en las sedes centrales de las universidades en Facultades y Unidades Docentes; y la semipresencial, garantiza la continuidad de estudios de todas las personas que tengan nivel medio superior vencido sin límites de edad. Pueden o no tener vínculo laboral estable. Se caracteriza por tener menos carga docente, en la carrera de Derecho las asignaturas tienen un fondo de tiempo de 16 horas, se reduce la presencia profesor-estudiante y se desarrolla en las sedes universitarias municipales; se manifiesta a través de los cursos para trabajadores, enseñanza a distancia y la universalización.
- (6) Plan de Estudios “D” de la Carrera de Derecho está integrado por tres documentos de carácter estatal que son: Modelo del Profesional, Plan del Proceso Docente y los Programas de las Disciplinas. Debido a ese carácter estatal de dichos documentos asumimos como contenido inherente a la ponencia los principales enunciados de estos

que rigen oficialmente en todo el país y que han sido elaborados por la Comisión Nacional de la Carrera como máximo eslabón metodológico integrada por profesores-juristas con elevada experiencia docente y científica de la carrera en todas las Facultades del país, representantes de prestigio de los organismos y organizaciones del sector jurídico y también por representantes de los estudiantes en sus organizaciones estudiantiles conforme lo regulado en la Resolución 210 del 2007, Reglamento Docente Metodológico de la Educación Superior.

- (7) En el Modelo del Profesional del Plan de Estudios “D” de la carrera de Derecho han quedado definidos como problemas que debe afrontar y resolver el jurista en las diferentes esferas de acción del nivel primario del ejercicio profesional, los siguientes:
1. Ante cualquier caso que se presente hay que: a) determinar correctamente si se trata de una situación jurídica; y en caso de serlo b) identificar la rama o ramas del Derecho en la que se enmarca esa situación y en la que se encuentra la vía de solución pertinente;
 2. La protección de las personas y sus derechos;
 3. La tramitación de procesos constitucionales, administrativos, civiles, laborales, económicos, y penales, así como de expedientes de peligrosidad en los niveles correspondientes;
 4. La investigación y asesoramiento en la prevención de las ilegalidades;
 5. La asesoría, en las entidades de que se trate, sobre lo concerniente al cumplimiento y aplicación de la legislación correspondiente en el desarrollo de la actividad de las mismas;
 6. La representación de la entidad correspondiente en las negociaciones y en los procesos de solución de conflictos y cuando procediere;
 7. La elaboración de las disposiciones correspondientes en la entidad en la que desempeñe la profesión;
 8. La redacción de los instrumentos jurídicos que resulten necesarios y pertinentes en cada situación;
 9. La verificación, en el marco de su competencia, del cumplimiento y aplicación de la legislación vigente.
- (8) Valga hacer una aclaración en relación con la última esfera referida a la docencia, realmente debería incluirse no la actividad, lo que es propio de los modos de actuación, sino a los Centros de Educación Superior, las Facultades o los Departamentos donde se desarrolla ésta.
- (9) En nuestra consideración y en correspondencia con las esferas de actuación y con lo apuntado en la referencia anterior, se deberían incluir las actividades académicas en su trabajo como docentes tanto en sedes centrales como en las municipales, también en relación y como salida del objetivo número 5 de los generales del modelo del profesional.

Por otra parte, “puede que algunas de las maneras de actuar en la profesión jurídica no aparezca entre las identificadas aquí, así por ejemplo, la relativa a la función notarial. Empero, debe destacarse que no son todas las que deben plasmarse, sino sólo las más generales y presentes en el escalón inicial del desempeño profesional; y sobre todo aquellas que pueden y deben orientar el diseño curricular en el tercer nivel de enseñanza. Es cierto que *el ejercicio jurisdiccional*, por sus exigencias y requerimientos, encuentra mejores condiciones de desarrollo en la formación posgraduada. Sin embargo, por razones coyunturales hemos determinado su inclusión entre las maneras de desempeño a que debe tributar la carrera, pues el currículo

universitario no debe concebirse de espaldas a la realidad social para la que se proyecta”, según el modelo del profesional del plan de estudios.

- (10) Una particularidad de la formación profesional en nuestra carrera en el país consiste en que su proyección curricular se distingue por dos aspectos fundamentales: por una parte, que en la creación de las habilidades básicas del jurista están comprometidas todas las áreas del saber jurídico, por lo que la dosificación del currículo no debe realizarse en función de la discriminación o exclusión de aquéllas, sino de contenidos pertenecientes a ellas que no se requieren en la formación de dichas competencias, los cuales deben pasar a formar parte del cuarto nivel de enseñanza; y por otra, que los problemas más frecuentes y comunes que se presentan en el nivel primario del desempeño de la profesión son muy similares por su naturaleza y complejidad en todo el contexto nacional, lo cual no permite establecer la distinción y agrupación de los contenidos en básicos y generales (para todo el país) o en propios y particulares (de determinada provincia o región) todo lo cual se declara en el modelo del Profesional del Derecho como documento de carácter estatal y rector de la formación.
- (11) Colectivo de autores, Introducción a la Teoría del Derecho, Editorial Félix Varela, La Habana, 2006 p. 408.
- (12) Las estrategias curriculares aseguran el logro de objetivos que, por su alcance, rebasan las posibilidades de una disciplina, y por tanto, deben ser asumidos por todas o por una parte de estas. Se concretan en cada uno de los años de la carrera, como parte de sus objetivos.”(Horruitiner 2006:46)
- (13) ...“el alcance de esta nueva cualidad: no se trata, simplemente de introducir la computación en las asignaturas; se trata, en esencia, de transformarlas con el empleo de estos recursos. La palabra clave es transformar.”(Horruitiner 2006:171),
- (14) Máxima instancia metodológica “encargada de dirigir, a nivel nacional, los aspectos esenciales del trabajo metodológico de la carrera para asegurar la mejora continua de la calidad del proceso de formación”, Artículo 60 Resolución 210/2007 Reglamento Docente-Metodológico del MES.
- (15) Todo ello respaldado por modificaciones solicitadas por la Facultad y aprobadas por la rectora al Plan de Estudios D sobre la Disciplina Integradora en aras de mantener los resultados de la Práctica pre-profesional, que hacen a la Facultad paradigma en ese sentido, Vid. Plan de Trabajo Metodológico de la Facultad: http://intranet.fd.uo.edu.cu/fd/?page_id=180 .

La historia también respalda nuestra tradición: “En este sentido nos llama la atención una nota publicada el 21 de abril de 1948 en el periódico santiaguero Oriente, que transcribimos a continuación y refleja la concepción generalizada que se tenía sobre la joven universidad: “La Universidad no prepara entelequias ambulantes, sino hombres prácticos, ricos en conocimientos de utilidad, para nuestra economía y provecho industrial, y a la vez hace hombres humanos. Merece especial atención el hecho que la universidad mira al futuro, a la preparación integral del hombre, de su capacidad de trabajo, de nuevos horizontes. De ese modo las clases son de carácter práctico y de observación en el terreno, no de conferencias ni verbalistas” (SIC). “Por ejemplo, los estudiantes de Derecho, tienen para sus estudios e investigaciones, bufetes, juzgados y

- la audiencia" (SIC). Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, en: http://intranet.fd.uo.edu.cu/fd/?page_id=141, p. 33.
- (16) Es parte del subsistema para el trabajo metodológico. Agrupa a los profesores de las asignaturas del año, a los profesores guías de cada grupo, a los tutores y representantes de las organizaciones estudiantiles para lograr el cumplimiento con calidad de los objetivos del año propiciando la integración de los aspectos educativos e instructivos con enfoque interdisciplinario, según Art. 39 del Reglamento docente Metodológico.
- (17) Colectivo de autores, Introducción a la Teoría del Derecho, Editorial Félix Varela, La Habana, 2006, p. 149.
- (18) En opinión de esta autora, una crítica a la concepción del Plan de Estudio en general y de la carrera de Derecho en particular es que en su caracterización (debía recoger los principales recursos materiales y humanos con que se cuenta en general a nivel del país, elementos que están bien identificados) no hace referencia a las potencialidades que tiene el claustro de profesores, como parte de los recursos humanos con los que se cuenta, desde mi posición, constituye una fortaleza primordial para asumir la formación del profesional que se explicita en el Modelo. Es por ello, que en esta parte concretaremos los aspectos específicos desde la Facultad de Derecho de la UO
- (19) Contrapartida, porque esa es la misión y el reto que se le impone a los profesores continuamente; fundamento, porque constituye el resultado en la aspiración de alcanzar su visión.
- (20) El límite de cuartillas permitido no da posibilidad a referirnos exhaustivamente a ello por lo que, a tales efectos, remitimos a consultar la historia de nuestra Facultad de Derecho en el excelente trabajo realizado por el prestigioso profesor, recientemente fallecido, Ms Carlos de Agüero 2009. Disponible en: http://intranet.fd.uo.edu.cu/fd/?page_id=141
- (21) "Se fue instrumentando desde la fundación y consistía en todo un proceso de mucho rigor y estrictas formalidades, mediante los cuales se pretendía lograr la incorporación de profesores con las óptimas cualidades posibles, tanto desde el punto de vista de su capacidad, formación profesional y experiencias, como del prestigio ciudadano y reconocimiento social que tuvieran." http://intranet.fd.uo.edu.cu/fd/?page_id=141.
- (22) Para 1985, casi a los 10 años de haberse creado el Ministerio de Educación Superior (MES), ya se notaba cierta estabilidad en el claustro de la Facultad de Derecho que dirigía su formación hacia los aspectos básicos superiores de la pedagogía, la computación, el idioma y el vínculo con el ejercicio de la profesión que nos permitió asumir con una visión más profunda la imperiosa necesidad de formar a los estudiantes desde el currículo en los modos de actuar profesional y en cada una de las esferas de actuación a partir de identificar los problemas esenciales de la profesión.
- (23) "Se desarrolla un bien pensado plan de Alumnos-ayudantes, a quienes se asignan como tutores profesores con mayores experiencias en la docencia y la investigación, con lo que se estimulan sus potencialidades al incluir en sus planes de desarrollo la confección de ponencias, la participación en los Foros Científicos Estudiantiles, la

- elaboración y publicación de materiales de interés para los juristas o general. Dichos estudiantes son evaluados sistemáticamente.”(De Agüero 2009: 159)
- (24)“Otra cualidad esencial es el incremento en los últimos años de la educación posgraduada. Un modelo de formación de amplio perfil como el descrito anteriormente, sólo puede ser viable si está acompañado de un amplio sistema de opciones de posgrado, que le aseguren al egresado de la universidad su constante actualización, en un sistema abierto de estudios para el resto de su vida profesional, incorporando constantemente a su quehacer nuevas competencias, en correspondencia con la velocidad de evolución de los conocimientos y los constantes cambios de la tecnología” (Horruitiner 2006:53) De esto ha sido ejemplo nuestra facultad con el funcionamiento estable y permanente de una Escuela Territorial de Postgrado que abarca a todas las provincias orientales y otras del país que han reconocido su calidad en la formación de cuarto nivel.
- (25)En palabras del profesor De Agüero (2009: 160) (...) “el claustro de la Facultad se iba renovando, ¿y por qué no?...se iba fortaleciendo, no sólo por la selección de los docentes que eran incorporados al colectivo, sino por el espíritu de superación constante, apoyado en los planes de Actividades Metodológicas, la participación en Eventos Científicos y la Investigación.”
- (26)Hay que reconocer que no ha sido prioridad de la carrera la formación de doctores en Ciencias Pedagógicas pero precisamente por el plan de desarrollo que debemos cumplir todos, los ejercicios de cambios de categorías docentes, la participación en proyectos de investigación en enseñanza del Derecho, la publicación de trabajos de este corte, la participación activa en eventos nacionales e internacionales de este carácter y las propias exigencias y tendencias de la educación superior hoy, todos los docentes de la facultad de una u otra forma han cursado estudios de Pedagogía y se encuentran capacitados para asumir los retos que el desarrollo de la enseñanza terciaria nos va imponiendo. De hecho, hay tres profesores cursando una Maestría en Gestión de Procesos Formativos Universitarios, varios han cursado y cursan el Diplomado de Didáctica Básica, otros hemos cursado diferentes diplomados de educación superior, una docente trabaja en su tesis de doctorado en ciencias pedagógicas contextualizada al Derecho, 4 profesoras nos formamos como gestores científicos en ciencias pedagógicas de la universidad, entre otras acciones.
- (27) Comentarios en la web a raíz de una reciente visita del Ministro de Educación Superior, Dr. Rodolfo Alarcón Ortiz, a la Universidad de Oriente, reunido con autoridades de todos los centros de estudios de educación superior convocó: “A despojarse del inmovilismo y a evitar prácticas verticalistas en la Educación Superior cubana” La Educación Superior tiene que transformarse y no puede esperar mucho tiempo” “Yo no creo que todos estemos persuadidos de la necesidad del cambio, de que no podemos seguir haciendo más de lo mismo”, comentó tras asegurar que, hasta ahora, los métodos de trabajo se han caracterizado por una estructura vertical, centralizada y; con las nuevas propuestas, se procura que la Universidad Cubana gane en flexibilidad y creatividad, independencia, innovación y excelencia en todos los órdenes de la investigación y la enseñanza.”“Somos paquidérmicos para cambiar de un

año para otro. Hay que acercar el proceso docente educativo a las necesidades de los estudiantes, para que ellos sean protagonistas de su propia formación, aunque sin hacer concesiones al rigor o a la exigencia”, <http://latablilla.uo.edu.cu/titular-del-mes-la-educacion-superior-tiene-que-transformarse-y-no-puede-esperar-mucho-tiempo/>

- (28) Para Horruitiner (2006), a quien seguimos, “la disciplina académica es un concepto integrador cuya organización asume la respuesta a diferentes sistema de influencias pedagógicas, más allá de las ciencias que la integran. Se diseña en términos de programas de disciplina y constituye un elemento esencial de la sistematicidad de la carrera.”

Referencias bibliográficas:

CASTRO RUZ, F. 1964, La Historia me Absolverá. Editora Política, La Habana.

COLECTIVO DE AUTORES. 2006. Introducción a la Teoría del Derecho. Editorial Félix Varela. La Habana.

DE AGÜERO PRIETO, C. 2009. Historia de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente, disponible en http://intranet.fd.uo.edu.cu/fd/?page_id=141. Consultado el 1 de julio de 2015.

HORRUITINER SILVA, P. 2006. La Universidad Cubana: el modelo de formación, editorial Félix Varela, La Habana.

LARRAMENDI, E. 1997, “La formación del Jurista: Experiencia de articulación de los componentes docentes, laborales e investigativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las materias penales.” Revista Barco de Papel, Mayagüez, 1997 Puerto Rico.

RODRÍGUEZ, C.R. 1962. “La Reforma Universitaria.” Cuba Socialista, No 6 Año 2.

Documentos consultados

C.N.C. Documento Plan de Estudios D de la carrera de Derecho.

C.N.C. Documentos de la Comisión Nacional de la carrera de Derecho para la propuesta de elaboración de los planes D ,2004-2005.

FACULTAD DE DERECHO. Informe para la acreditación de la carrera de Derecho de la Universidad de La Habana, mayo 2004.

FACULTAD DE DERECHO. Informe para la acreditación de la carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, mayo 2005.

GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CUBA. Resolución 210/07 de 31 de julio, Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico de la educación superior; Resolución 128/06 de 12 de julio, Reglamento para la aplicación de las Categorías Docentes de la Educación Superior. Resolución 132/04 de 6 de julio, Reglamento de Posgrado de la República de Cuba y Resolución 134/04 de 6 de julio Reglamento de la Junta de Acreditación Nacional.

JUNTA DE ACREDITACIÓN NACIONAL. Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras universitarias (SEA-CU).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MES). 2003 Documento Base para la elaboración del Plan de Estudios D de la Dirección Docente Metodológica del MES, septiembre.

M.E.S.2004. Documento “La Universidad que Queremos”, circulado por vía electrónica.

Encuadre de la intervención didáctica y sus variables en la enseñanza disciplinar

Didactic intervention frame and its variables in the disciplinary teaching

Beatriz María Suriani* (beatrizsuriani@yahoo.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

El presente trabajo aborda los componentes del proceso de mediaciones que intervienen en la transmisión del conocimiento, en cuanto a la selección y legitimación de los contenidos por enseñar, concebidos como saberes de las áreas curriculares que involucran conceptos, procedimientos, normas y valores.

En este proceso de mediaciones los materiales didácticos y orientaciones pedagógicas, en particular los libros escolares y los documentos oficiales, definen aquello que ha de enseñarse según determinadas prescripciones curriculares relativas a formas, métodos y contenidos.

En suma, en este estudio se trata de esclarecer la lógica que rige los criterios de exigibilidad y transmisibilidad para ordenar, delimitar y definir los conocimientos socialmente válidos, esto es, los que deben ser aprendidos por los alumnos.

Palabras claves: intervención didáctica, saberes, mercado editorial, disciplinar, actividades.

Abstracts

This paper addresses the mediation process components involved in the transmission of knowledge in relation to the selection and legitimization of the teaching contents, conceived as knowledge of curricular areas which involve concepts, procedures, regulations and values. In this mediation process, didactic tools and pedagogic guidelines, especially textbooks and official documents, define the content to be taught, according to certain curricular requirements relative to forms, methods and content. This study tends to clarify the logic governing the enforceability and transmissibility criteria in order to arrange, frame and define the socially valid knowledge that has to be acquired by the students.

Keywords: didactic intervention, knowledge, book market, discipline summary, activities.

Introducción

La enseñanza pone en juego un complejo mecanismo relacionado con la producción y selección de los conocimientos que involucra “campos sociales”, (Bourdieu, 1988) entre los que sobresale el cultural, conformado por las universidades y los centros de investigación, encargado de delimitar los conocimientos constitutivos de la disciplina escolar; el del estado que a través del currículum oficial determina la selección y organización de los contenidos por enseñar; y el del mercado con la industria editorial como agente económico interviniente en la divulgación de los conocimientos socialmente válidos.

En relación con lo arriba expuesto, Bernstein (1993) profundiza en la dupla conocimientos-industria editorial, desde la llamada “lógica de la transmisión cultural”, a partir de la distinción entre el “contexto primario”, referido a la producción científica y académica, y el “contexto secundario”, referido a la reproducción y transmisión de contenidos mediante instituciones y agentes de enseñanza. Entre ambos se encuentra el “contexto recontextualizador”, que organiza los elementos del contexto primario para que sean transmitidos en el contexto secundario. Así, las editoriales y los documentos oficiales actúan como agentes recontextualizantes porque relocalizan el conocimiento y dan forma al contenido por enseñar.

El modelo de Bernstein, se completa con la noción de “trasposición didáctica”, propuesta por Chevallard (1997) para referirse a la distancia que media entre los conocimientos científicos y lo que los docentes efectivamente transmiten a sus alumnos, es decir, las adaptaciones de los contenidos, considerados necesarios y pertinentes, en pos de su enseñanza.

En suma, desde estas perspectivas trazadas se abre una propuesta de trabajo que indaga en torno a las variables que afectan la transmisión de ciertos postulados teóricos en instrumentos pedagógicos.

Sobre las actividades: Noción y alcances

Las actividades se constituyen en un dispositivo pedagógico dispuesto en torno a un problema que requiere una serie de acciones estratégicas para su resolución.

Entre los sustentos teóricos relativos a las prácticas de enseñanza, se destacan, siguiendo a Davini (2008), dos grandes enfoques: el primero concibe la enseñanza como instrucción dada por la mediación de un adulto o profesor; el segundo la aborda como una guía del adulto o profesor y coloca en primer plano las actividades que implican la observación directa de fenómenos, la búsqueda, la inventiva, la reflexión

crítica, la investigación y la respuesta a problemas: “La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones” (Davini, 2008: 30). En relación con este último enfoque, se distinguen tres clases de actividades, de acuerdo con la situación en que estas se inscriben:

- De aplicación: suponen acciones de identificación y reconocimiento. Las más frecuentes son aquellas en las que a partir de una pregunta determinada se solicita una respuesta.
- De demostración: implica la exposición del producto resultante y el procedimiento que llevó a cabo para su producción.
- De validación: son las que exigen un mayor compromiso cognitivo, porque se basa en el análisis del proceso mediante el cual se llegó a una solución, con las correspondientes dificultades y decisiones que surgieron durante el transcurso de la actividad.

Con respecto al nivel cognitivo que demandan los tipos de actividades descriptas, Stodolsky (1991) distingue cuatro categorías: recibir y recordar información, aprender conceptos y destrezas y comprender, aplicar conceptos y destrezas y otros procesos mentales de alto rango. Además, puede haber segmentos no cognitivos en el sentido de que no involucran un verdadero desafío epistémico.

En el diseño de las actividades de aprendizaje se debe evaluar su coherencia y consistencia interna: “la experiencia indica que muchas veces los profesores plantean verbalmente estas intenciones educativas, seleccionan contenidos de enseñanza apropiados para desarrollarlas y, luego, las actividades en el aula representan todo lo contrario” (Davini, 2008: 179).

A modo de síntesis, las actividades didácticas se constituyen en un dispositivo central de las prácticas para alcanzar determinadas intenciones educativas, en tanto regulan la organización de la tarea áulica y generan procesos interactivos entre los sujetos y el conocimiento conducentes al aprendizaje.

Acerca del libro escolar: Antecedentes y características

En la época de la Revolución Francesa comienza a considerarse al libro escolar como una herramienta para la educación del ciudadano a través de la instrucción pública. En Argentina el libro escolar surge a fines del XIX con el Sistema Educativo Nacional y masivo: “El origen de los manuales se vincula con el desarrollo de las clases. De ahí su rasgo pedagógico: es un texto que acompaña y/o ‘compendia’ los conceptos dados por el profesor” (Cubo de Severino, 2005: 337).

A mediados de los ‘90, en el marco de la reforma educativa argentina, se acrecienta y diversifica la entrega de libros escolares gratuitos a los establecimientos educacionales que reciben subvención estatal. No obstante, en la actualidad es prioritario atender a la promoción de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de tales materiales pedagógicos y un empleo por parte de docentes y alumnos que redunde en mejores prácticas.

La definición de libro escolar remite necesariamente al concepto de producción editorial, que comprende los objetos lingüístico-discursivos fabricados por la industria bibliográfica para un grupo de consumidores en el mercado económico de bienes materiales y simbólicos. De modo tal que este tipo de libros se constituye en un bien de consumo que atiende a la selección y jerarquización de lo que debe ser aprendido por los alumnos, en tanto adapta contenidos científicos a los niveles de escolaridad según corresponda. En tal sentido, las editoriales traducen los saberes oficializados; esto es, materializan el contenido fijado por el currículum que establece qué y cómo se enseña en las escuelas, según lo legitimado por los grupos dominantes de una época.

Dado que los libros escolares atañen al aprendizaje de contenidos disciplinares comparten ciertas características con otros textos científicos del campo académico. En este sentido, Slater y Graves (1991) destacan tres requisitos que debería reunir un libro escolar:

- Ser informativo y explicativo: esclarece las relaciones entre hechos, conceptos y teorías. La correspondencia entre la cantidad de conceptos que se introducen en un texto y la definición y explicación de estos varía en función de sus potenciales destinatarios y del contexto de uso de los libros.

- Ser instructivo: incluye las ayudas textuales y paratextuales que favorecen la comprensión lectora, tales como prólogos o introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes, recapitulaciones. claves perceptuales y conceptuales.
- Tener fragmentos narrativos: abarca los relatos que ilustran ideas y relaciones entre conceptos o hechos para atraer al lector y facilitar la construcción del significado.

A partir de lo expuesto, el libro escolar se define como un texto expositivo académico e instructivo de apoyo del Sistema Educativo formal, con determinados propósitos didácticos, empleado por docentes y alumnos para favorecer los resultados de las prácticas de la enseñanza de una determinada disciplina, de acuerdo con el nivel de escolaridad, las políticas educacionales y los diseños curriculares vigentes.

Si bien la riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros, en la acepción bajtiniana (Bajtín, 1985), dificultan la posibilidad de establecer una clasificación exhaustiva, los libros escolares pueden concebirse como prácticas discursivas correspondientes a los géneros secundarios e inscriptas en la esfera de lo académico, junto con los exámenes, informes, ensayos, monografías, tesis, entre otros.

Los libros escolares contribuyen con el proceso educativo cuando respetan la naturaleza del saber que se pretende transmitir, esto es, si el material mantiene cierta coherencia interna entre los marcos teóricos subyacentes y las propuestas de abordaje.

Lo expuesto da cuenta de que estos materiales didácticos están enmarcados por otros procesos sociales que intervienen en la producción, trasposición y legitimación de los conocimientos: "Los manuales funcionan –de alguna manera– como un currículum paralelo que presenta todos los temas incluidos en los documentos curriculares (...) A la vez, el manual es un producto del mercado y responde a las necesidades empresariales" (Sardi, 2006: 40). Al respecto, se enfatiza la importancia de que los docentes, al utilizar estos materiales, conozcan primero con detenimiento los marcos teóricos necesarios para reflexionar sobre sus prácticas y el complejo entramado que media entre el saber y su enseñanza. Cabe destacar que esta reflexión

puede verse obstaculizada si en el ámbito educativo no se cuenta con instrumentos políticos, técnicos y administrativos adecuados. Pero también, en este mismo sentido, se trata de que, además de valerse de criterios que sustenten la selección y el empleo de libros escolares, los docentes propicien en sus alumnos, especialmente en el Nivel Secundario, el análisis crítico para evaluar su calidad, teniendo en cuenta variables tales como la autoría o fuente de datos entre otros requisitos que determinan su confiabilidad y selección. En este caso sería óptimo que los alumnos adquieran gradualmente la capacidad de realizar indagaciones con mayor eficacia y autonomía que acrecienten su aprendizaje.

En torno al estudio de libros escolares: Criterios de abordaje

Para llevar a cabo el análisis de libros escolares conviene adoptar una perspectiva interdisciplinaria, con aportes del Análisis del discurso –en adelante A. D.–, desde la Lingüística textual de orientación comunicativa y la Psicología cognitiva, y del Análisis de contenido –en adelante A. C.– Este criterio se sustenta en el hecho de que el plano textual, como unidad de uso de la lengua, no se puede basar en determinaciones exclusivamente lingüísticas sino en mecanismos de regulación comunicacional heterogéneos, que implican un tratamiento intencional de los fenómenos del lenguaje vinculado a lo psicológico, cognitivo, sociológico, entre otros.

Dado que se toma como objeto de análisis una práctica social discursiva compleja y heterogénea se suman variables tales como recursos gramaticales y expresivos, factores contextuales, componentes paratextuales, macro- y superestructurales.

En el marco de la Lingüística textual de orientación comunicativa y de la Psicología cognitiva se realizan importantes contribuciones y empiezan a surgir investigaciones que se ocupan de las propuestas de producción editorial. Con respecto a este enfoque, se desagrega la organización que caracteriza a los textos en general, entendidos como unidades de uso de la lengua propios de una determinada situación comunicativa que responden a algún propósito, y aquellas funciones específicas del discurso pedagógico a los fines de reconocer las modalidades adoptadas por los textos escolares para propiciar el aprendizaje.

A partir del modelo de Van Dijk (1980 y 1983), se destaca la noción de coherencia, referida a las conexiones de significado no solo de la superficie textual, mediante los nexos cohesivos léxicos y gramaticales –repetición, sinonimia, referencia, sustitución, elipsis–, sino también de significado implícitas y dependientes de los saberes que poseen los usuarios de la lengua respecto de determinadas convenciones. A su vez, para la asignación de la coherencia del texto se conjugan diversos niveles: el sintáctico, que se corresponde con la “superestructura”; el semántico, con la “macroestructura”; y el pragmático, con la “función textual”.

En el modelo de Van Dijk sobresale la categoría función textual, desde los aportes de Martínez (2001) posicionada en el A. D. Esta autora aborda los textos académicos expositivos teniendo en cuenta las funciones del discurso pedagógico que organizan y regulan la lectura de acuerdo con tres niveles de significación: “proposicional”, “contextual” e “interaccional”. La misma función puede abarcar diversos enunciados que transmiten diferentes conceptos o bien un solo enunciado sobre un mismo tópico puede incluir varias funciones:

- Funciones autónomas: no están sujetas al contexto, esto es, se reconocen más allá del texto en el que se incluyen. Entre estas, se destaca la definición, la clasificación y la descripción. La definición se utiliza para introducir un concepto nuevo y contribuye a la comprensión de los elementos centrales del texto; la clasificación se introduce para confrontar las propiedades de categorías o clases vecinas, a partir de algún criterio previo que sustenta aquello que se clasifica. Por lo general la clasificación se continúa con una descripción de los grupos. En cuanto a esta última función, puede incluir variadas categorías de información sobre un determinado elemento o suceso, referidas, por ejemplo, a sus propiedades, atributos, utilidades.
- Funciones dependientes del contexto: están en relación con las precedentes o con todo el texto. Aquí se incluyen la ejemplificación, que permite comprobar un hecho o ilustrar un determinado tema recurriendo a la exposición de un caso particular; la explicación, que aclara el tema tratado para que sea más accesible al lector; la hipótesis, que implica una suposición generalmente demostrada o

fundamentada *a posteriori*; la conclusión, que finaliza un determinado tema integrando sus puntos centrales.

- Funciones dependientes de la interacción: atienden a la relación entre el escritor y el lector. Se distingue la invitación, consigna, sugerencia, advertencia y felicitación. Se visualizan en los textos de estudio dirigidos a niños y adolescentes, porque apuntan a una comunicación más directa para contribuir al logro de los aprendizajes.

Por último, en lo que atañe a la organización del discurso pedagógico, la escritura de los textos escolares, entendidos como un género con sus propias particularidades e intencionalidades, se adecua a una estructura interna propia que responde fundamentalmente a un objetivo institucional pautado. Sin embargo, este objetivo puede variar según las decisiones que toma el escritor de acuerdo con sus saberes – teóricos y didácticos–, intenciones y presupuestos sobre las competencias de sus potenciales lectores, lo que explicaría, por ejemplo, por qué los libros de una determinada disciplina difieren en la presentación de la información, aunque estén destinados al mismo público: “Los textos escolares pueden reproducir, completar o reinterpretar las orientaciones oficiales. Pueden abrir posibilidades o cerrarlas, generar espacios para otras interpretaciones o limitarse a extender lo que ya está fijado”. (Gvirtz y Palamidessi, 1998: 48).

Ahora bien, y tal como se expuso más arriba, a estos aportes de la Lingüística textual se añaden otros del campo de la Psicología cognitiva que también contribuyen al establecimiento de categorías teóricas pertinentes.

A partir de los trabajos de Ausubel (1978), psicólogo educacional abocado al estudio de los procesos de aprendizaje derivados de la relación entre los alumnos y el texto escrito, la psicología cognitiva comienza a ocuparse de las características que debieran reunir los materiales didácticos para propiciar un aprendizaje significativo, entendido este último como aquel que favorece el establecimiento de vinculaciones sustanciales, no arbitrarias, entre la información conocida y la nueva. Además, tal aprendizaje prevé la posibilidad de revisar, modificar y ampliar la información continuamente.

Los conceptos nuevos pueden ser subordinados a otros o supraordinados (...) El aprendizaje significativo puede ser también combinatorio, es decir que puede integrarse un concepto nuevo a otro ya existente, por analogía. Es decir que los conceptos se relacionan entre sí de muy diversas formas, y van conformando un complejo entramado, una red a la cual es posible acceder desde múltiples entradas (Sanjurjo, 2006: 34, 35).

Al respecto, Ausubel destaca cuatro criterios necesarios para que los materiales de estudio respondan a una lógica interna:

- *Uso del lenguaje:* conviene que el lenguaje sea sencillo, claro y preciso, por lo que se deben definir y explicar previamente los términos desconocidos, suprimir las ambigüedades y evitar el uso de distintas nomenclaturas para designar un mismo concepto.
- *Incorporación de apoyos empíricos en el desarrollo de los temas:* se refiere a la inclusión de recursos –tales como ejemplos, analogías, imágenes, metáforas– que simplifican y esclarecen la información.
- *Estimulación de un enfoque activo durante la lectura:* implica que los materiales didácticos se elaboren previendo que los alumnos deben reformular los conceptos con términos propios, de acuerdo con los criterios referidos al uso del lenguaje (precisión, claridad y sencillez). Esta reformulación es clave a la hora de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los previos que resulten necesarios.
- *Tratamiento de los contenidos:* alude a aquellos procedimientos que contribuyen a la selección y organización de los contenidos del texto, tales como el uso de organizadores, la diferenciación progresiva de los conceptos, de acuerdo con su nivel de generalidad o abstracción, la reconciliación integradora de nociones en esquemas mayores y la secuenciación de contenidos. En el caso del libro escolar, el contenido “se estructura por facetas y se adapta al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar (curso). (...) contiene referencias al mundo real (...) instrucciones o aspectos que regulan su lectura” (Selander, 1990: 350, 351). Al respecto, Ausubel destaca la necesidad de

atender a la lógica y filosofía específicas de cada disciplina, sus problemáticas y principios epistemológicos implícitos.

Los aportes de Ausubel se continúan con el surgimiento de investigaciones más aplicadas que añaden otros criterios para analizar los textos escolares y perfeccionarlos (Rinaudo y Galvalisi, 2002), atendiendo a la estructura y el contenido del texto.

- *Adaptaciones sobre la estructura del texto:* en los estudios sobre libros escolares el concepto de estructura puede ser empleado en un doble sentido. Uno de ellos alude a la forma en que se dispone la información en las partes que responden a un mismo tópico (macro- y microestructura), a partir de seis tipos de estructuras típicas de los textos expositivos: de causalidad, enumerativas, de secuencias, descriptivas, comparativas y de problema-solución; el segundo se refiere a aquellos elementos que conforman la organización global, esto es, el paratexto: índices, glosario, apéndice, títulos, organizadores perceptuales, entre otros.
- *Adaptaciones sobre el contenido del texto:* intervienen en el plano conceptual y permiten al lector activar sus conocimientos previos para integrar la información desarrollada. Incluyen:
 - Organizadores: secciones introductorias con ideas abarcadoras para que los lectores puedan entablar relaciones entre sus saberes previos y la nueva temática.
 - Diferenciación progresiva: orden de los contenidos, preferentemente desde ideas más generales hasta los atributos particulares.
 - Reconciliación integradora: comparaciones entre conceptos según sus similitudes y diferencias.
 - Organización en secuencia: distribución de contenidos atendiendo al grado de concordancia entre los distintos temas de una disciplina.
 - Recursos de apoyo empírico-concretos: inclusión de anécdotas, frases familiares, metáforas.

- Interrogantes: preguntas que requieren recuerdo de la información puntual; que atienden a las relaciones entre diferentes partes del texto y activan procedimientos tales como resumir, contrastar, clasificar, etc.; que requieren planteo de hipótesis, inferencias, generalizaciones o evaluación de información.

Por último, y tal como se adelantó al comienzo de este apartado, el A. D. se enriquece con los aportes del A. C., que es una técnica de investigación abocada al establecimiento de las relaciones existentes entre los niveles sintáctico, semántico y pragmático de un texto estructurado –tales como respuestas a preguntas abiertas de un cuestionario o una entrevista dirigida– o no estructurado –tales como notas de campo, biografías, documentos– . Así entendido, y al igual que el A. D., esta técnica permite recoger información mediante la descripción de los mensajes que conforman la comunicación, de modo objetivo y sistemático, por lo que su aporte resulta sumamente pertinente al momento de valorar la lógica de trasmisión conceptual de los libros escolares y su consistencia interna: “el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un *meta-texto* analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada.” (Navarro y Díaz, 1995: 181).

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí se destaca la idea de que todo aprendizaje significativo está directamente afectado a la secuencia de contenidos fundamentados y adecuados a cada contexto particular, junto a la selección de actividades coherentes con tales contenidos, esto es, que realmente contribuyan con el proceso cognitivo de los alumnos. Desde este planteo, si bien no cabe duda de que las instancias de estudio, reflexión y toma de decisiones de los equipos docentes inciden notablemente en la calidad de la enseñanza, también se ponen en juego instrumentos políticos y administrativos que pueden favorecer u obstaculizar las prácticas áulicas,.

**Consideraciones respecto de los lineamientos curriculares del Sistema Educativo Nacional:
Ley de Educación y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**

Una de las cuestiones centrales de la llamada reforma educativa argentina de mediados de los '90 es la que se refiere a los cambios curriculares con nuevas corrientes teóricas que, en el caso de algunas disciplinas, se concretan en otros abordajes del objeto de estudio con sus correspondientes propuestas de trabajo.

Como parte del proceso antes descrito y frente a la necesidad de desagregar y, en muchos casos, perfeccionar o completar los Contenidos Básicos Comunes (*CBC*, 1995) en el marco de una nueva Ley de Educación Nacional 26206/06, que reemplaza y pretende subsanar los problemas derivados de la Ley Federal de Educación 24195/93 hasta entonces vigente, a partir del 2006 comienzan a divulgarse en las distintas instituciones educativas del país los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (*NAP*, 2006) para el Nivel Inicial, Primario (antes denominado Primer y Segundo Ciclo de EGB) y Secundario (antes Tercer Ciclo de EGB y Polimodal). Cabe acotar que la nueva Ley Nacional de Educación deja al arbitrio de las provincias la decisión de primarizar o secundarizar 7º grado, aunque en la primera edición de los *NAP* éste forma parte del Nivel Medio.

Así, entre un trasfondo político, económico y social que va marcando nuevas agendas en materia educativa, nacen los *NAP* y con ellos un nuevo intento de hacer frente a las críticas, demandas y sobrecargas que viene sorteando, las más de las veces sin éxito, la educación argentina en los últimos tiempos. En relación con lo expuesto, una serie de valores enunciados en la nueva Ley de Educación inspira los procesos educativos e identifica la formación integral con la idea de buena calidad educativa, tal como queda de manifiesto en estos dos artículos:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 8).

Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (art.11-b).

Se trata entonces de que efectivamente la educación pueda dar respuesta a las necesidades cada vez más complejas y cambiantes de la sociedad actual, de modo tal que la formación de las personas se oriente a un desempeño satisfactorio en múltiples situaciones sociales.

La Ley de Educación actual se instituye como un marco normativo nacional de referencia general y básico para el ordenamiento del Sistema Educativo. Como los puntos más destacables de esta Ley se desprenden la extensión de la escolaridad obligatoria –ahora hasta el último año del Nivel Secundario– y la formulación de un documento que estipula los núcleos de aprendizajes prioritarios para los distintos niveles y áreas curriculares. Asimismo, uno de los cambios más importantes en el aparato educativo es la revisión de la noción de alfabetización y su alcance en el mundo actual, y en el caso del documento *NAP* una actualización de los saberes por ser enseñados y aprendidos, ambos puntos considerados como fuertes principios de política educativa. Al respecto, y de acuerdo con Muscará (2010: 5- T. 1), hay una serie de bases doctrinarias que sustentan la política educativa actual, entre las que sobresalen:

- a) El imperativo de la educación masiva.
- b) El continuado servicio a la formación y al mantenimiento de la conciencia nacional.
- c) La capacitación práctico-técnica de todos y cada uno de los habitantes.
- d) La conversión de todo el país en una inmensa escuela.

En este contexto ¿cómo se gestan los *NAP*? Las agencias estatales encargadas de los diseños curriculares recurren a los especialistas de cada Área de conocimiento para que diseñen propuestas de contenidos socialmente válidas y vigentes, según las diferentes perspectivas en las que estos se inscriben, de modo tal que la selección del conocimiento académico basado en el conocimiento científico valida los lineamientos curriculares:

El Estado se hace presente sólo a través de la prescripción de contenidos mínimos. Instalados en un contexto de transformación educativa, la lógica de la academia se presupone representada en el discurso curricular innovador (Monti, 2003: 100).

Asimismo, también los libros escolares se hallan supeditados a los temas y enfoques prescriptos por el currículum oficial; esto es, la selección y tratamiento de los saberes obedece a la normativa ministerial que se constituye en uno de los principales mecanismos de control de la educación por parte del Estado, lo que haría presuponer que los contenidos de los libros

deberían ser relativamente homogéneos. A su vez, no se debe perder de vista que los contenidos del ámbito estatal no solo ingresan en el circuito editorial sino que además dependen del recorte y tratamiento derivados del contexto provincial e institucional y de la decisión de cada docente en particular.

A comienzos del 2006, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, en el marco del Proyecto de Ley de Educación Nacional, propone los *NAP* para las distintas áreas disciplinares a través de una serie de documentos curriculares, supervisados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que está integrado por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, los representantes de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres Consejeros de las universidades nacionales. Dicho Consejo, de acuerdo con lo expresado en el Artículo 116 (Capítulo III) de la nueva Ley de Educación, se crea como un “organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional”. El hecho de que los *NAP* hayan sido aprobados en la Asamblea del Consejo les otorga validez para los diferentes lugares del país. Están destinados al Nivel Inicial, Primario y Secundario, y, tal como su nombre lo indica, compendian los contenidos escolares necesarios, pertinentes para cada etapa educativa.

Según se expresa en la presentación de los *NAP*, estos surgen como un intento de acompañar a las escuelas y docentes en la mejora de las condiciones de enseñanza mediante la integración del Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con las particularidades de cada Jurisdicción, y de asegurar las mismas posibilidades para todos los alumnos del país en lo que respecta al plano de los saberes.

Especificaciones relativas a los *NAP*: contexto de producción y componentes organizativos

Los *NAP* corresponden al primer nivel de concreción curricular y pueden definirse como el marco regulatorio y normativo por medio del cual se establecen los saberes relevantes, según áreas, niveles y años, que deben incluirse en todas las escuelas del país. A partir de estos contenidos, y en un segundo nivel de concreción curricular, se elabora en cada jurisdicción el Diseño Curricular Provincial que supone mayores especificaciones y adecuaciones, de acuerdo con las características y necesidades propias de cada región, aunque respeta criterios centrales con el fin de que los diseños sean compatibles en las diversas jurisdicciones. En un tercer nivel

cada institución educativa propone un Proyecto Educativo Institucional, entendido como el conjunto de prácticas singulares propias de la gestión pedagógica de una determinada escuela. Estos niveles formalizan el proceso de transmisión cultural escolar, a partir de la selección de los saberes necesarios y relevantes en un marco político, histórico y social:

El contenido de los currículos y el proceso de toma de decisiones que lo rodea no puede ser el resultado de un simple acto de dominio. El “capital cultural” declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de *compromisos*; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. (...) En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un “agente recontextualizante” en el proceso del control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de “conocimiento para todos” (Apple, 1996: 87).

Los NAP se publican en 2006, es decir, corresponden a la presidencia del Dr. Néstor Kirchner y, según consta en su primera hoja, están avalados por las principales autoridades nacionales del ámbito educativo, entre las que se destacan el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus.

El Documento está encabezado por un Índice que adelanta su organización, alusivo a la página que se corresponde con cada apartado y/o subapartado. En la Presentación Filmus dirige unas breves palabras a los lectores para la promoción del nuevo material, entendido como una herramienta didáctica que intenta acompañar las prácticas de enseñanza e integrar el Sistema Educativo Nacional con el fin de revertir las injusticias propias de un Sistema hasta ahora heterogéneo y fragmentario.

Seguidamente, la Introducción se subdivide a su vez en tres ítems: el primero funciona como una reseña sobre el contexto del Documento, en tanto alude a la identificación de aprendizajes prioritarios, esto es socialmente válidos, en el marco de un acuerdo federal; el segundo, a manera de justificación, explicita el sentido que adquiere el establecimiento de tales aprendizajes, en tanto saberes claves que por su relevancia promueven desafíos cognitivos; el tercero refiere el alcance de los núcleos, desde la concepción del aprendizaje como un proceso y no como una posesión cerrada y acabada.

El último apartado contiene el Área disciplinar, según el Nivel y los años, cuyo desarrollo se subdivide en apartados menores para cada sección, grado o año.

Se concluye con la idea de que los núcleos propuestos no tienen validez por sí mismos, de forma aislada, sino que suponen una adecuación a nivel jurisdiccional, un acompañamiento institucional y la contemplación de las motivaciones y necesidades de los alumnos, una apertura al plano familiar y a las demandas sociales.

Por último, cabe subrayar que no se consignan los especialistas que elaboraron los *NAP* ni la bibliografía, lo cual dificulta la tarea de búsqueda de fuentes de “primera mano”, a la vez que quedan en el anonimato todos aquellos estudiosos que contribuyeron con las perspectivas teóricas adoptadas e incluso los responsables de la organización y formulación de los núcleos de aprendizajes.

Conclusión

Retomando lo expuesto, en este estudio cobra protagonismo el complejo proceso de mediaciones que interviene en el establecimiento de la forma que adoptan los contenidos por enseñar, lo que abre el juego sobre la problemática de la trasposición didáctica y sus posibles efectos.

Por un lado, la implementación de los *NAP* en el marco de una nueva política educativa se complementa con un mercado editorial que acompaña a los documentos de divulgación oficial y en muchos casos compite con ellos.

Por otro lado, frente a la complejidad de la trasposición didáctica se pueden suscitar tergiversaciones o bien banalizaciones que atentan contra la naturaleza del saber que se intenta transmitir. Esto impone un abordaje crítico y reflexivo de las propuestas editoriales, particularmente las de los libros escolares. De ahí la importancia de que el docente intervenga en los procesos de análisis, organización y secuenciación de los contenidos educativos, seleccione cuidadosamente los recursos didácticos y genere propuestas de intervención alternativas, atendiendo a las características de los potenciales destinatarios.

Finalmente, aunque se sabe que hoy los llamados contenidos mínimos están cada vez más abiertos a las posibilidades de decisión del docente, para generar propuestas autónomas e innovar es necesaria una preparación y un acompañamiento que no

siempre se concreta, fundamentalmente por razones económicas y de tiempo. En suma, no se trata solo de voluntad o de plantear situaciones que las más de las veces se quedan a mitad de camino, en un mero formulismo. Se trata de que los agentes estatales abocados a la educación ofrezcan a nivel político, técnico y administrativo verdaderas oportunidades de mejora, esto es, situaciones y herramientas tendientes a una optimización de las prácticas de enseñanza que se extiendan a todos los miembros del Sistema Educativo.

Notas

*Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura. Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Doctora en Educación. PROICO 4-0114 (Proyecto de Investigación Consolidado) *Desarrollo del lenguaje y prácticas discursivas*.

Referencias Bibliográficas.

Apple, M. 1996. *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. 1978. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

Bajtín, M. 1985. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bernstein, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. 1988. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Chevallard, Y. 1997. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cubo de Severino, L. (comp.) 2005. *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso científico*. Córdoba: Comunicarte.

Davini, Ma. C. 2008. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dijk, T. Van 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

-----1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. 1998. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Martínez, Ma. C. 2001. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Monti, C. 2003. La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos coherentes. *Revista Lulú Coquette*, (2), 87-101.

Muscará, F. y otros 2010. *Transformación Educativa* (T. 1 y 2). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.

Navarro, P. y Díaz C. 1995. Análisis de contenido. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Rinaudo, Ma. C. y Galvalisi, C. 2002. *Para leer mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Sardi, V. 2006. *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Selander, S. 1990. Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, (293), 345-354.

Slater, W. y Graves, M. 1991. Investigaciones sobre el texto expositivo. En Muth, D., *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.

Stodolsky, S. 1991. *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Documentos ministeriales

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. 1995. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional. Ley Nº 26206/ 2006. En *Boletín Oficial* Nº 31062. Poder Legislativo de Buenos Aires.

Ley Federal de Educación. Ley Nº 24195/1993. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

El lenguaje tecnológico en las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado. Algunas consideraciones iniciales.

The technological language in the teaching practices in teacher training. Some initial considerations

Mariela E. Zuñiga (mezuniga@unsl.edu.ar) María Fernanda Pahud (fernandapahud@gmail.com). Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales y Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito exponer una serie de consideraciones en torno a las prácticas de enseñanza que involucran al lenguaje tecnológico. Estas consideraciones surgen del proceso llevado a cabo para la construcción e implementación de propuestas que incluyen el uso del lenguaje tecnológico en las prácticas de formación del profesorado de Educación Especial.

Los aspectos a mencionar emergen del análisis acerca de las diferentes actividades desarrolladas en el marco de la línea de investigación PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. Lenguaje Tecnológico y comprensión en espacios de formación en la carrera del Profesorado de Educación Especial del PROICO 4-1316 "*Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial*" de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis.

Nuestro eje central de estudio se basa en cómo el espacio de investigación y la relación interdisciplinar de sus miembros promueve la realización de prácticas de investigación y de formación que favorecen la construcción del lenguaje tecnológico y su integración significativa en las prácticas de enseñanza dentro del aula universitaria.

Palabras claves: Lenguaje tecnológico – Prácticas de enseñanza- Investigación–

Abstract

This work aims to present a series of considerations around teaching practices involving the technological language. These considerations arise from the process carried out for the construction and implementation of proposals that include the use of technological language in the teacher training program of Special Education, and they are derived from the different activities developed under the research line "TEACHING PRACTICES. Technological language and understanding in training

environments in the Special Education teacher training program” belonging to PROICO 4-1316 “Teaching for Understanding Practices. Its impact in student training in Preschool Education and Special Education Teacher Training programs” in the Human Sciences College in the National University of San Luis. The main purpose of this study is to analyze how the research environment and interdisciplinary relation of its members promote the development of research and teacher training practices which favor the construal of the technological language and its significant integration in the teaching practices in the university classroom.

Key Words: technological language- Teaching practices- Research-

1- El lenguaje tecnológico en las prácticas de enseñanza en la formación de formadores

Los procesos de educación y comunicación no pueden pensarse de manera aislada, sino como procesos dialécticos que se nutren mutuamente y estructuran a las sociedades que los comprenden.

Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados en gran medida por los lenguajes que se utilicen, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo. Por ello abordaremos a la educación y a la comunicación desde esta profunda y mutua relación, también conocida como educomunicación. (Giordano, M. 2008:5)

En este sentido, las prácticas educomunicacionales son las formas concretas, múltiples y particulares en que estas relaciones entre educación y comunicación se materializan.

Siguiendo a Vygotsky (1995) entendemos al lenguaje como un sistema de signos socialmente construido, donde los signos son entendidos como instrumentos de la actividad psicológica que modifican a la persona que los utiliza y posibilitan la interacción de la misma con el entorno. A su vez, este autor refiere que el lenguaje “no depende de la naturaleza de su material. El medio da lo mismo; lo que importa es

el uso funcional de los signos, sean cuales sean” (p.102). Desde esta mirada, la educomunicación implica la alfabetización de sus actores en los múltiples lenguajes que atraviesan y configuran la sociedad de la que forman parte. Estos lenguajes constituyen redes complejas de mediaciones que se establecen entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

A los efectos de este trabajo, nos focalizaremos en el lenguaje tecnológico y su carácter de instrumento de mediación en las prácticas educomunicacionales, partiendo de la premisa que el lenguaje tecnológico -como cualquier otro lenguaje- puede contribuir a desarrollar nuevas capacidades de pensamiento y nuevas herramientas que favorezcan el aprendizaje y la enseñanza.

Teniendo en cuenta el impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, es posible entender que las prácticas de enseñanza propuestas por los profesores hoy, responden a una compleja trama de aspectos que relacionan diferentes y variados factores como por ejemplo, la inmediatez de los avances tecnológicos, las características de los procesos de formación particulares y el conocimiento propio sobre el manejo y utilización efectiva de los nuevos recursos didácticos disponibles en esta nueva sociedad del conocimiento (Pahud y Zuñiga, 2014). En este contexto, es posible identificar la configuración de un nuevo lenguaje involucrado en las prácticas educomunicacionales, el Lenguaje Tecnológico. Luis Sosa Grajales (2011) entiende que este lenguaje es producto del consumo de la tecnología y lo define como un sistema comunicativo surgido de la adquisición, la apropiación y el uso de la tecnología digital por parte de las personas.

En el sentido vygotskiano que entendemos el lenguaje, éste es un instrumento que regula el pensamiento y la acción. El lenguaje como instrumento de comunicación se convierte en instrumento de acción. Por esta razón, desde nuestro lugar de formadores de formadores, consideramos que el dominio del lenguaje tecnológico puede ser un instrumento que aporte a la cualificación de las futuras intervenciones pedagógicas de nuestros alumnos.

2- Algunas apreciaciones acerca de la construcción del lenguaje tecnológico en las prácticas de formación

A partir de las prácticas de investigación realizada en el marco de la línea de trabajo *PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. Lenguaje Tecnológico y comprensión en espacios de formación en la carrera del Profesorado de Educación Especial* del PROICO 4-1316 “Prácticas de Enseñanza para la comprensión. Su impacto en la formación de los estudiantes de las carreras de Profesorados de Educación Inicial y Especial” de la UNSL, nos proponemos exponer sobre aspectos que a nuestra consideración encuadran y favorecen el desarrollo de experiencias de formación que enriquecen la construcción del lenguaje tecnológico y su integración significativa en las prácticas de enseñanza.

Cabe destacarse que el discurso que construimos es resultado del proceso realizado durante más de diez años de investigación, en el cual nuestro objeto de estudio se ha visto transformado y enriquecido por las experiencias llevadas a cabo.

2.1 Concepciones y supuestos docentes

Reconocemos en los estudiantes universitarios de hoy la necesidad de contar con múltiples propuestas en su proceso de formación. Los alumnos buscan adaptarse a las mejores opciones en relación a sus intereses y posibilidades y creemos que las tecnologías tienen el potencial de contribuir en este desafío educativo. Una integración de las tecnologías bien orientada permite favorecer propuestas comunicacionales alternativas, posibilitando el trabajo en colaboración y contribuyendo a la construcción del conocimiento (Litwin, 2005). Asimismo, los estudiantes muestran cierta naturalidad frente al uso de los recursos digitales y evalúan positivamente las propuestas que las integran, destacando su importancia en el proceso de formación.

Sin embargo, a pesar de entender a estos nuevos estudiantes como nativos tecnológicos, debemos advertir que es ingenuo suponer que los mismos desarrollan espontáneamente habilidades de búsqueda y selección eficaces de información y de recursos, sin necesidad de una enseñanza intencional (Monereo, 2004). En este sentido destacamos el rol del docente como mediador en el proceso de formación, en

tanto motivador y generador de prácticas que favorezcan la construcción de una postura crítica de los estudiantes frente al uso e integración de las tecnologías en sus futuras prácticas docente.

Otro aspecto a tener en cuenta es la inmediatez de los cambios, no solo los relacionados con el avance tecnológico sino también con los que atraviesan el ámbito educativo, político y social. En este contexto, enseñar en la sociedad del conocimiento requiere de la habilidad de acompañar los procesos de cambio. Enseñar a aprender, implica formar a los estudiantes para que sean capaces de transferir los conocimientos construidos a nuevos entornos. El estudiante debe aprender a investigar, a comunicarse e interactuar; lo importante no es el volumen de contenidos que se ofrezca sino la forma y el sentido en que éstos son trabajados.

En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente (Giordano, M. y Silva, J. 2008:9)

Al definir al lenguaje tecnológico adherimos a Sosa Grajales (2011) considerándolo como un sistema comunicativo surgido de la adquisición, la apropiación y el uso de la tecnología digital por parte de las personas. Entendiendo esta definición no en su sentido netamente instrumental, sino desde una concepción más amplia donde el dominio de este lenguaje no se alcanza con el sólo uso de la tecnología digital sino que implica un uso crítico de la misma por parte de los sujetos, que los posicione en un rol activo que le permita, a través del desarrollo de nuevas herramientas y capacidades de pensamiento, transformar su entorno.

2.2.- Sobre la elección de los recursos

En el marco de la formación de formadores nos encontramos frente a dos caminos que se transitan, por momentos, de manera paralela: por un lado nuestras

prácticas proponen *enseñar acerca de la tecnología* a los futuros educadores, con la intención de desarrollar en ellos la capacidad de identificar las diferentes tecnologías, caracterizarlas e incluso alcanzar, por medio de procesos de abstracción, conocimientos más generales en la temática que les permitan luego aplicarlos en otras situaciones.

Por otro lado, *enseñamos con tecnología*, cuando como docentes de futuros docentes usamos diferentes recursos tecnológicos en pos de favorecer la comprensión de las temáticas de distintos campos disciplinares, en la convicción de que *la forma, también, es contenido* (Eldestein, G. 2011).

Dentro de este marco, creemos que una de las tareas más complejas al momento de planificar las propuestas de intervención es la selección de los recursos a utilizar. En esta decisión intervienen fundamentalmente interrogantes acerca de la accesibilidad al mismo, sus características técnicas y el dominio del docente sobre el mismo. Luego, a un nivel de mayor profundidad, se analiza el potencial pedagógico del recurso, sus características como potenciador de propuestas que favorecen la generación de conocimientos o incluso como alternativa superadora frente a las acciones ya implementadas. En este proceso es importante identificar los diferentes condicionamientos, analizando la forma más conveniente de implementar la integración de la tecnología a la propuesta didáctica sirviendo de apoyo en la construcción de un lenguaje tecnológico más rico que promueva un dominio problematizador del mismo.

2.3. La evaluación de recursos digitales como competencia para el desarrollo del lenguaje tecnológico

Decíamos al comienzo de este trabajo que, desde nuestro lugar en la formación de formadores, nuestra intencionalidad en la construcción del lenguaje tecnológico en los estudiantes está relacionada con la convicción de que es un instrumento que aporta a la cualificación de las futuras intervenciones pedagógicas de nuestros alumnos. En este sentido y a partir de nuestra experiencia, consideramos que una competencia que es necesario desarrollar es la evaluación de los recursos digitales.

La actividad de evaluar está presente en cualquier orden de la vida, de hecho, estamos constantemente tomando decisiones y para ello necesitamos comparar, valorar según determinados criterios y, en función de los datos obtenidos, elegir lo que consideramos más acertado.

A su vez, los docentes están constantemente tomando decisiones acerca de los diferentes elementos del curriculum (qué, cómo y cuándo enseñar) que deben estar fundadas en valoraciones lo más exhaustivas posibles sobre los mismos. Puntualmente, en lo que respecta a los recursos didácticos, creemos que, tan importante como incorporar nuevos materiales y recursos para apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es la evaluación sistemática de los mismos. En este sentido, evaluar significa estimar en qué medida el elemento evaluado tiene unas características que se consideran deseables y que han sido especificadas a partir de determinados criterios.

Sin embargo observamos en nuestra experiencia, tanto con estudiantes del profesorado como con docentes en ejercicio, que cuando se trata de evaluar recursos didácticos digitales la presencia simultánea de distintos medios (sonido, imagen, texto, video), así como el movimiento, los colores, etc. provocan -muchas veces- que los criterios que usan los docentes para la selección pedagógica de los mismos, se desdibujen enmascarados por la presencia de otros estímulos que no aportan demasiado a la finalidad didáctica buscada. En otras palabras, pareciera que estos recursos produjeran un “deslumbramiento” vinculado a las características materiales propias (movimiento, sonido, posibilidad de hipervinculación, etc.) que soslaya la valoración de las condiciones didácticas que un docente tendrían en cuenta al evaluar cualquier recurso didáctico de otra naturaleza.

Por esta razón, creemos que el desarrollo de la competencia de evaluación de recursos digitales, redundaría en un doble beneficio. Por un lado, porque posibilita un incremento en el dominio del lenguaje tecnológico. Glabán y Ortega (2004) señalan las ventajas de la evaluación de estos recursos, entre ellas, mencionan que el evaluar supone un acercamiento al objeto, una aproximación a su modo de funcionamiento, por lo que es una forma interesante de conocer a las TICs. En este sentido, el

conocimiento en profundidad y detalle de los diferentes recursos redundará en aprovechamiento mayor de sus potencialidades didácticas por parte del profesor y, por ende, en un aprendizaje más significativo por parte de los alumnos.

Por otro lado, la evaluación de recursos digitales a partir de criterios que tomen en cuenta tanto elementos técnicos de estructura y funcionamiento, así como las consideraciones pedagógicas que deben reunir estos recursos como el ajuste a las características de los destinatarios, al objeto de conocimiento, al objetivo de trabajo, entre otros. Es decir, que la resultante del proceso de evaluación sea una síntesis entre los aspectos técnicos y pedagógicos que reúne el material sujeto a valoración. De esta manera, consideramos que esta competencia redundará en una mejora en las posibilidades de integración significativa del lenguaje tecnológico dentro de sus futuras prácticas docentes y, simultáneamente, en una cualificación de las mismas.

2.4 El trabajo interdisciplinario como soporte de la construcción del lenguaje tecnológico en la formación del profesorado.

El trabajo de investigación que reúne entre sus integrantes a docentes con formación en distintas disciplinas, nos permitió abordar el estudio del lenguaje tecnológico en las prácticas de enseñanza desde un enfoque interdisciplinario.

Este abordaje del objeto de conocimiento desde diferentes miradas nos permitió ir forjando una perspectiva más integral del mismo, dando lugar a la construcción dialógica de las propuestas ofrecidas en pos de lograr el objetivo común. Dicha construcción implicó un proceso dinámico de avances y retrocesos en la búsqueda de una producción colectiva pero sin perder los matices propios de cada perspectiva disciplinar, basada en el intercambio y cooperación de los integrantes que redundó en un enriquecimiento de las propuestas ofrecidas en los diferentes órdenes en que el lenguaje tecnológico fue planteado a los estudiantes.

3- Reflexiones finales

Incorporar el lenguaje tecnológico a las prácticas de enseñanza, reconociendo su carácter de mediador entre los sujetos y los conocimientos a ser comprendidos, permite encontrar un punto de interés común entre profesores y estudiantes.

Teniendo en cuenta que parte de las actividades cotidianas se encuentra atravesada por la tecnología, reafirmamos la necesidad del dominio de este lenguaje como instrumento de acción en las futuras prácticas docentes. Asimismo, permite compartir el proceso de aprendizaje de las nuevas herramientas disponibles fortaleciendo la construcción de estrategias de integración más pertinentes a los objetivos educativos.

En este sentido, formar a los futuros docentes en su rol de evaluador de recursos digitales es una práctica que redundará en una mejora de la intervención educativa, ya que contribuye a la cualificación de los criterios de selección e integración de los mismos y profundiza el dominio del lenguaje tecnológico.

Finalmente resaltamos la importancia del trabajo interdisciplinario, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la formación de formadores, como soporte para la superación de los desafíos educativos actuales en esta sociedad del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.
- Giordano, María F. Compiladora (2008) *La prácticas educomunicacionales. Avances y desafíos*. Ediciones LAE. San Luis. Recuperado de : http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Indice%20y%20Edicin_L_P_E.pdf

Consultado el 25 de junio de 2016

- Giordano, María F. Silva, Jorge Omar. (2008) Capitulo 1 La investigación de las prácticas educomunicacionales. ¿Qué debates actualiza en la Formación Docente? en “*La prácticas educomunicacionales. Avances y desafíos*”. Ediciones LAE. San Luis. Recuperado de : http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Indice%20y%20Edicin_L_P_E.pdf Consultado el 25 de junio de 2016
- Glabán Lozano, S. & Ortega Barba, C. (2004) *Evaluación Didáctica de software educativo*. Revista Panamericana de Pedagogía. 5, 71-80.

- Litwin, E.(2005) (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Recuperado de : http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1GNWMM0B7-1L1N1LP-P7D/NT_Litwin.pdf<http://ebookbrowse.net/gdoc.php?id=163007904&url=cc845026305ea5b5cbe0ff6fae4ce5f> Consultado el
- Monereo, C (2004) *La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas*. Dpt. Psicología Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20CONSTRUCCION%20VIRTUAL%20DE%20LA%20MENTE%20-%20MONEREO.pdf> Consultado el 25 de julio de 2016.
- Pahud, F y Zuñiga, M (Marzo, 2014). El aula virtual como una herramienta para la comunicación y el aprendizaje en el curso optativo Educación Especial y evaluación de materiales digitales. *Taller de análisis de experiencias de innovación en la enseñanza universitaria*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Sosa Grajales, L. (2011) “El Lenguaje Tecnológico”. Recuperado de: <http://www.inidedelaui.org/2011/03/el-lenguaje-tecnologico-por-lic-luis.html>. Consultado el 15 de julio de 2016
- Vygosty, Lev (1995) “Pensamiento y Lenguaje”. Edit. Paidos. Barcelona.

**Cine, Filosofía y Educación: experiencias de formación,
de la historia y del arte en films de F. Truffaut, V. de Sica y G. Tornatore**

**Cinema, Philosophy and Education: experiences of learning, history and art in
films by F. Truffaut, V. de Sica and G. Tornatore**

Liliana J. Guzmán (lilianaj.guzman@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Interpretamos aquí tres films clásicos del cine italiano y francés, en consideración a la Infancia y sus modos de formación y pensamiento: *Los Cuatrocientos Golpes* (Truffaut), *Ladrones de Bicicletas* (De Sica) y *Cinema Paradiso* (Tornatore). Realizamos una inversión de una hipótesis de Giorgio Agamben, según la cual *en nuestro tiempo la Infancia no accede a la posibilidad de una experiencia* (Agamben). A través de relatos donde *la Infancia hace una experiencia con la historia, con la formación y con el arte*, emergen cuestiones tales como *la experiencia de formación, la experiencia histórica, la experiencia del arte*. En este caso abordamos el tema desde el nexo entre Cine y Filosofía.

De la lectura de los tres films, se concluye otra premisa agambeniana: la *afirmación de la experiencia* en los tres filmes confirman otra premisa del autor, a saber, que *la política constituye la vida, y que toda experiencia (de formación, de la historia, del arte) deviene tal en un acontecimiento estético por el cual quien piensa y vive la experiencia, lo hace en un dispositivo de vida y poder con el que construye con el que participa de la Historia*.

Palabras Claves: Experiencia – Formación – Historia – Arte – Subjetividad

Abstract

In this work we interpret three classical films from Italy and France, in which we focus on infancy and its ways of thought and learning: *Les Quatre Cents Coups* (Truffaut), *Ladri di biciclette* (De Sica), and *Cinema Paradiso* (Tornatore). Giorgio Agamben holds that *nowadays, infancy does not have access to experiences*. Issues such as experiences of learning, of history and of art arise from narrations in which infancy generates experience with history, learning and art. In this case, we address this issue from the link between cinema and philosophy.

From the analysis of these three films, we conclude another agambenian premise: *the assertion of experience* in all three films we confirm another premise proposed by the autor, namely that politics constitute life, and that all experience (of learning, of history, of art) becomes so in an aesthetic occurrence through which the person who

thinks and lives the experience, does it in a device of life and power with which he construes and takes part in history.

Keywords: Experience – learning – history – art – subjectivity

I. Sobre Cine y Filosofía: un evento noético-ontológico, ser y pensamiento

En cuanto a la relación entre Cine y Filosofía, sitúo mi interpretación en la analítica de Gilles Deleuze (1925-1995), quien afirma que *el cine construye el pasaje de una idea*, y proporciona las condiciones de posibilidad para una experiencia en y por la cual el espectador se piensa con los conceptos de la imagen, con otro tipo de imágenes del pensamiento. Dice: *“la filosofía si ocupa di concetti: li produce, li crea. La pittura crea un certo tipo d’immagini, linee e colori. Il cinema crea un altro tipo d’immagini di pensiero. Comprendere un concetto non è né più difficile, né più facile che guardare un’immagine”* (Deleuze: 2010).

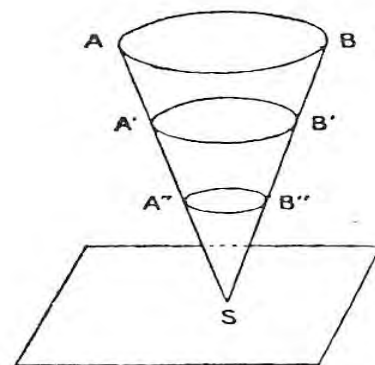
A partir de lo que Deleuze considera una taxonomía o un “ensayo de clasificación de las imágenes y de los signos”, y comprendiendo a la filosofía como *saber de creación de conceptos*(1)¹, establece dos categorías: *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo*, cara y cruz del arte del cine. En el primer caso, y estudiando las tesis de Henri Bergson (1859-1951), Deleuze considera al cine como “falso movimiento”: la *imagen-movimiento* es un “corte móvil” en la duración del tiempo. Así: a) no hay cortes inmóviles del movimiento; b) hay *imagen-movimiento*, que son cortes móviles de la duración; y c) hay *imagen-tiempo* más allá del movimiento mismo.

En la comprensión del cine como *imagen-tiempo*, Deleuze indaga las formas de composición de la imagen *como construcción y duración de movimiento y de tiempo*, pero de un tiempo en movimiento por la que se *ex-pone algo del ser*. Esa *trama de tiempo y movimiento* de que está hecho el cine es el *pasaje de una idea* que abre la

¹ “Deleuze crea conceptos a partir de una imagen metafórica que crea lo metaforizado, y la notable precisión de esas metáforas, de esas imágenes, residen en que conciben el concepto a partir de algo concreto o sensible, palpable o visible como el “rizoma” o el “cristal”, resonante como el “ritornelo”, gestual como el “pliegue” que esboza una imagen-movimiento del pensamiento.” La cita es de María del C. Rodríguez, “Imágenes del tiempo en el cine”, en Yoel, G. (comp.) (2004) *Pensar el Cine I: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial, p. 94 Cfr. Deleuze, G. (2011) “Hacer filosofía es entonces construir conceptos. Del mismo modo que los arquitectos construyen casas, los músicos construyen sonidos, etc. la filosofía es la producción de conceptos”. Cfr. Cap. XXII “La luz, el movimiento intensivo y el tiempo. Lo sublime dinámico en Kant”, *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus, p. 463.

posibilidad de superar las condiciones de lo imaginario: la condición del cine consta de la posibilidad de hacer *mundo* y hacer *experiencia*. El cine es condición de la memoria ya que recuerda, retiene, conserva, libera, y construye modos específicos de darnos a pensar “lo inolvidable”(2)²: “su virtud consiste no en imaginar un mundo alternativo sino más bien en revelar y conservar el mundo que registramos en un presente” (Choi: 2009). El cine nos da condiciones de posibilidad para una *experiencia del pensamiento*, en un presente y en la forma de tiempo en movimiento. El cine construye *imagen y tiempo*, en un relato o trama discursiva que es caja de herramientas tecnológicas, artísticas, estéticas, e hilvanadas en *cronosignos* y *noosignos*: imágenes indirectas del tiempo y del pensamiento. ¿Cómo construye el tiempo las condiciones de posibilidad del pensar? El cine, trama de tiempo y pensamiento, instala lo que Michelangelo Antonioni definía como “*horizonte de los acontecimientos*” en el cual algo acontece en un exceso de tiempo y movimiento, y manifestación de *algo que es con la imagen*. Ese acontecimiento de *imagen-movimiento* e *imagen-tiempo* funda una experiencia y un mundo en el que *algo es* y se revela en la obra cinematográfica.

Deleuze diferencia distintas imágenes del tiempo: *directas e indirectas*. El tiempo es puesto en acto, dicho aristotélicamente, bajo cuatro formas *indirectas* o signos (potencias): *el tiempo de movimiento extensivo* (desplegado en el espacio) tiene forma de **intervalo** o de **inmenso** (Todo), es el modo del tiempo que acontece en imágenes móviles que, en la relación sujeto-objeto, producen *que el alma piense*; *el tiempo de movimiento intensivo* (desplegado en su intensidad) tiene forma de **orden** o de **instante**, es el modo del tiempo que acontece en la imagen-luz, y que produce la *recuperación de experiencias vividas o de relaciones vitales*. Pero también hay imágenes *directas* del tiempo: *imagen-recuerdo* y *presente actual*. Ambas se sintetizan en la figura del cono. El cono representa la *imagen-recuerdo* (Bergson: 2012). A esa *imagen-recuerdo* Gilles Deleuze le añade otra imagen: la del *presente actual*,



² La metáfora del cine como “lo inolvidable” pertenece a Jacqu en Yoel, G. (comp.) *Pensar el Cine I: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires, Imaginario.

bellamente denominado “cristal de tiempo”, o de presente desdoblado. Por la metáfora del cono vemos que la imagen cinematográfica acontece en situación, y en ella los personajes del relato realizan un “salto metafísico”: el salto consta de elevarse de los datos de la situación a la pregunta metafísica por el ser de algo o alguien, por sus experiencias, por su pasado, por su deseo, por sus sueños, por su temporalidad, por su muerte(3)³. El cono se compone de *imagen-recuerdo* (memoria) y de *presente actual* (duración). El cono (acontecimiento de la imagen) se posiciona en punto S (centro de indeterminación, la memoria) del plano o imagen-movimiento (P): entre S y P, en virtud de los elementos que constituyen a P, quien piensa el tiempo actualiza la memoria en un presente que va siendo pasado, y que es *recuerdo puro* o *presente desdoblado*. A medida que el cono crece hacia arriba, sucede una experiencia de *presente actual o desdoblado* que es el encuentro con distintas capas del pasado que o actualizan lo vivido en un estado de *paramnesia*: la memoria actualiza lo vivido por la duración de ese *presente que pasa*, que contiene el pasado y que se hace pasado.

Una de las imágenes con las que Deleuze sintetiza la noción de *imagen-tiempo* es la figura de los *cristales de tiempo* (o *imagen-cristal*)(4)⁴. En efecto, la experiencia del cine nos posibilita esta condición del tiempo como *cristal* o estado de simultaneidad *actual-virtual*: el cristal, en efecto, *es la unidad irreductible de actualidad y virtualidad*. Lo actual es siempre un presente, que tiene que pasar para que llegue otro presente. La imagen es pasado y presente al mismo tiempo: “*el presente es la imagen actual, y su pasado contemporáneo es la imagen virtual, la imagen en espejo... La imagen virtual del cristal es un nuevo presente “del que ella es el pasado absoluta y simultáneamente”* (Deleuze: 2011) La imagen virtual existe fuera de la conciencia, en el tiempo, y no tendría que darnos más trabajo admitir la insistencia virtual de *recuerdos puros* en el tiempo que la existencia actual de objetos no percibidos en el espacio que viene a la memoria. Lo que nos engaña es que las *imágenes-recuerdo*, o imágenes-sueño, o

³ “Elevarse de los datos de la situación a los datos de la pregunta es un camino que yo llamaría de naturaleza “metafísica”. Que permitiría atribuirle a los rusos y a los japoneses –a algunos- una metafísica vecina, común: “Denme los datos de la pregunta.” Cap. XIX “Paréntesis sobre el cine experimental. Kurosawa y la acción”, en Deleuze, G. (2011) *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus.

⁴ La imagen “cristal de tiempo” es de F. Guattari, a la que obviamente Deleuze le da un uso específico al tiempo del cine. También la toma de Jean Epstein, de sus tratados para una *ontología del cine*.

imágenes-ensoñación, habitan la conciencia dándole un ritmo intermitente, pues se actualizan según las necesidades momentáneas de esa conciencia. La *imagen-recuerdo*, entonces, toma el signo de una *virtualidad* original. Un cristal.

La *imagen-cristal* es *imagen-recuerdo* y *presente actual*: límite interior de todos los circuitos relativos y envoltura variable del tiempo presente. Es un instante de doblez de *presente desdoblado* en “dos direcciones heterogéneas, una que se logra hacia el futuro y otra que cae en el pasado. Es preciso que el tiempo se escinda al mismo tiempo que se afirma o desenvuelve: se escinde en dos chorros asimétricos, uno que hace pasar todo el presente y otro que conserva todo el pasado” (Deleuze: 2001). En la situación del *cristal de tiempo* la vida entera se vuelve espectáculo en una unidad cinematográfica.

¿Pero qué ocurre con nosotros en ese doble punto de *imagen-recuerdo* y *presente que pasa*? A partir de esa figura directa o cristal del tiempo, acontece una *experiencia de desdoblamiento o reduplicación*. Es decir, en el presente que es y qué pasa, se actualizan todos los presentes de la memoria que son interrogados o sensibilizados por la situación del punto S, del centro de indeterminación en el que se sitúa el efecto de la imagen cinematográfica. De ese modo, los puntos A y B del cono y sus puntos en línea de oscilación vinculante, son afectados y actualizados en el presente con puntos similares pero no idénticos (A' y B', A'' y B''). Esta afección de nuestros centros de la memoria abre espacios o “regiones del pensamiento” en tanto acontece el presente de la duración. En ese *presente actual* y de *recuerdo-puro*, a medida que se actualizan los diversos puntos compuestos por A y B, entre esos puntos (entre A-A'-B'-B) se configura “circuito de pensamiento”: “los circuitos de pensamiento penetran cada vez más en el tiempo, a la vez que nos son descubiertos aspectos cada vez más profundos de la realidad” (Deleuze: 1984). Por esa identidad de presente y pasado, *puedo ver el pasado en función del presente que ha sido*. Esas regiones ente los distintos puntos del cono en los que sucede la duración en un presente actual, allí la imagen cinematográfica encadena esos cortes configurando *regiones noéticas-ontológicas* (Deleuze: 2011). Cada uno de esos cortes es una región de *pensamiento-ser*, de *ser-pensamiento*. En cada corte o región acontece el *pensar*: en el acto puro de la memoria presente que se instala en una de esas regiones y se entrega al riesgo, allí el “salto

metafísico”: la apuesta del hombre a las preguntas en situación, y que exceden la situación, “no saben lo que van a pensar, no saben lo que buscan” (Deleuze: 2011).

II. Infancia, Cine y Educación: pensar la experiencia

En un ensayo bellissimo, *Infancia e Historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Giorgio Agamben afirma: “en la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de la biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la capacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (Agamben: 2001). Veremos en tres films de distintos momentos históricos de la segunda mitad del Siglo XX una refutación de esa premisa agambeniana, especialmente de cara a afirmar la posibilidad de pensar la experiencia como uno de los desafíos pendientes del pensamiento filosófico sobre la educación en nuestros días.

1. Una experiencia de formación: Antoine Doinel

Primera inversión de la premisa de Agamben. En *Los Cuatrocientos Golpes* (1959) primer largometraje de Francois Truffaut (1932-1984) y una de las primeras obras de la *Nouvelle Vague*, encontramos un relato cuasi autobiográfico de su autor y el debut del adolescente Jean-Pierre Léaud (quien fuera luego actor fetiche en el mismo personaje con que comienza su trayectoria cinematográfica con Truffaut): el personaje de Antoine Doinel. *Les Quatre Cents Coups* muestra la historia de un púber no deseado por su madre, no querido por su padrastro ni por su maestro, y que vive situaciones de desamparo, de iniciación en el delito y de castigos cada vez mayores o que son para un adulto cuando él aún se encuentra en pubertad(5)⁵.

La experiencia más denotativa del film es, quizás, la experiencia de formación que realiza su protagonista, el púber Antoine Doinel. Antoine cuenta con un dispositivo constituido por *la escuela, la familia, la calle y las instituciones de encierro*. En efecto, la historia comienza mostrando a Antoine en una clase estrictamente disciplinada donde es descubierto dibujando sobre el calendario con foto de mujer. Desde ese

⁵⁵ *Les Quatre Cents Coups* alude a dos sentidos del relato: al exceso de picardías de un niño (“hacer las mil y una”) como también al hecho doloroso por el cual a un niño la vida le golpea.

momento sólo se verán reprimendas para Antoine, del maestro de Lengua Francesa, y suspensiones permanentes por mentir o falsificar la firma de su madre. En su casa las cosas no son mejores, Antoine no es querido, y agrava a ello que descubre a su madre en la calle con un amante, experiencia tras la cual no se repone y más acentúa su vía de transgresiones, cada vez mayores. Deambulando en las calles y amparado en casa de su amigo René, Antoine finalmente (a instancias de René) roba una máquina de escribir de la oficina de su padrastro y es descubierto al devolverla. Tras ello su padrastro lo denuncia y lo deja en la Comisaría, comenzando así un período de encierro donde Antoine va del calabozo al correccional fuera de París y, finalmente, en lo mejor de un partido de fútbol, Antoine se da a la fuga y corre al mar.

Son constantes en la vida de Antoine, en los cuatro espacios del dispositivo de formación que presenta el relato (escuela, familia, calle, correccionales) estas situaciones: violencia, desamparo, disciplinas, castigos, mentiras, pequeños hurtos, imposturas de adultos que o mienten y extorsionan o le exigen al niño cosas típicas de un adulto (desde dejarlo sin recreo hasta comenzar a trabajar con dureza, en castigo a sus pequeños delitos). Hay un texto de Antoine, escrito a mano en la pared posterior al pizarrón donde es castigado por su maestro, que dice: *“aquí sufrió el pobre Antoine Doinel / un castigo injusto de un profe cruel / por culpa de una vampiresa dibujada en un papel”*. Los castigos escolares son extensivos también a su escritura e imaginación, en efecto, ante una copia casi literal de un fragmento de Balzac, el maestro le descalifica y suspende como si hubiera cometido un crimen, situación agravada en casa porque la redacción de Lengua era un acuerdo con su madre y porque el altar a Balzac prende fuego por la vela encendida por Antoine para que el poeta le diera inspiración.

Ante las reiteradas suspensiones en el colegio, y el enojo de sus padres que incluyen golpizas al niño frente a sus compañeros, Antoine decide fugarse de casa y continuar su formación lejos del colegio y la familia, por su propia cuenta. La carta que escribe a sus padres refleja esa experiencia: *“Queridos padres: lamento la gravedad de mi orgullo. Luego de esto, la vida juntos ya no es posible. Probaré suerte en la capital o en donde sea. Quiero demostrar que puedo hacerme un hombre. Entonces volveré y les podré explicar todo. Los recuerda y abraza, Antoine.”* Definitivamente, el casi

adolescente Antoine busca salir de la niñez de la mejor forma posible pero las condiciones de que dispone en su medio no le favorecen: es castigada su creatividad y autonomía en la escuela, es engañado y tratado con dureza por sus padres, y es descubierto robando la máquina de escribir. Esto agrava su vida y de la libertad de movimientos en la calle, Antoine pasa a ser confinado en correccionales de menores, con adolescentes mayores. En ese momento Antoine pasa a ser un “expediente”, y alguien que no puede decidir sobre sus visitas ni comprender un entorno de jóvenes más grandes que ya son expertos en fugarse de toda institución de castigo. En la desesperación, Antoine se ingenia una fuga hacia su propia libertad y hace lo que siempre: corre todo el tiempo, sin descanso, hasta llegar a un momento solitario frente al único espacio que no lo coarta ni castiga: el mar. Vuelve el rostro a la cámara y vemos un Antoine lleno de pasado pero que anhela en su mirada una vida nueva, sin violencia ni castigos. Antoine deja su formación disciplinaria para entregarse a otra experiencia donde elija formarse como quiere y sin los golpes que ha tenido en su corta vida. En efecto, Antoine Doinel hace una experiencia de formación de sí y Truffaut es quien convierte esa experiencia en pensamiento cinematográfico, donde da su propia historia de vida, con un pasado del que busca librarse.

2. Una experiencia de la historia: Bruno Ricci

Segunda inversión de la premisa de Agamben. En otro género cinematográfico, como una de las grandes obras del neorrealismo italiano, *Ladri di Bicicleti* es una de las mayores expresiones de la infancia en el cine. Filmada en 1948 e inspirada en la novela homónima de Luigi Bartolini, Vittorio de Sica filmó *Ladri di Bicicleti* en un contexto gris para el pueblo italiano: protagonizada por Lamberto Maggiorani y Enzo Staiola, padre e hijo respectivamente, en el papel de Antonio y Bruno Ricci, la película nos sitúa en una de las mayores crisis de postguerra de Italia. En un contexto de cruel desempleo, la familia Ricci hace lo imposible por sobrevivir, al punto que cuando consigue excepcionalmente un empleo, Antonio debe presentarse con su bicicleta puesto que consta de pegar carteles de cine. Efectivamente, Antonio y María venden sus sábanas para conseguir la bicicleta y con ella, un ingreso fijo. Desafortunadamente unos ladrones dejan a Antonio sin bicicleta en su primer día de trabajo, por lo que él y su

pequeño hijo Bruno se arrojan a las calles a buscar la bicicleta, luego de no encontrar ayuda en la Policía (por falta de testigo) y tras fracasar con el rescate de la bicicleta en el barrio del ladrón, defendido por su madre y vecindario. Desesperado, Antonio manda el niño a su casa y decide robar una bicicleta, los vecinos salen en su búsqueda y están por denunciarle, sólo se detienen ante los llantos de Bruno por su papá. Desesperanzados y luego de todo el fin de semana buscando la bici, Antonio y Bruno regresan a casa y se pierden en la muchedumbre mientras a Roma llega el crepúsculo.

Si los espacios disciplinarios e institucionales constituían el dispositivo de formación de Antoine Doinel, en este film de algo más de una década antes, el dispositivo del relato es la ciudad, es Roma en uno de sus momentos más críticos de posguerra. Es un dispositivo compuesto por *el desempleo, la policía, la delincuencia y la mentira*. En este contexto de pobreza vigilada, la familia Ricci atraviesa una experiencia plenamente constituida de la historia social, política y económica en la que se sitúan las historias singulares de una familia corriente. En este particular dispositivo está la vida de Bruno atravesada de pobreza, de esperanzas, de expectativas por encontrar primero un lugar de trabajo para su padre y luego el medio de movilidad al cual él ayuda a reparar. También su vida está atravesada por la violencia, no escolar ni familiar sino social, en este caso. Una violencia marcada por una historia real donde el pequeño Bruno trabaja expendiendo nafta y donde acompaña a su padre buscando la bicicleta en toda la ciudad, especialmente en Piazza Vittorio y Porta Portese, los lugares de mayor aglutinamiento de masas y de reunión de objetos rotos o robados.

Durante toda su travesía del fin de semana con su padre, Bruno atraviesa no sólo los lugares de exposición a la delincuencia y también los lugares recorridos por los trabajadores a sus puestos, los jugadores a la cancha, y los desposeídos en sus espacios comunitarios o de beneficencia social (iglesias, comedores). De todo su tránsito, Bruno y Antonio no obtienen otra cosa sino experiencia: la del barrio de ladrones, la de las mentiras de la vidente, la de la compañía relativa de los compañeros del partido, en fin, padre e hijo regresan de camino a su morada sin hallar la bicicleta, habiendo perdido nuevamente un trabajo y en el caso de Bruno, acompañando a su padre en una travesía llena de desolación, angustia y desamparo. No hay en la experiencia de Bruno una formación educativa o familiar disciplinaria, como en el caso de Antoine

Doinel, pero la historia del film nos los muestra desbordado en una experiencia de la historia que le arroja a la esperanza y la tristeza, y que lo abandona al mayor desamparo social de un contexto político de ruinas, crisis y sin rumbo de crecimiento o salida hacia una mejor situación. Pleno de experiencia con su historia social y su momento, Bruno es *presente puro* colmado de un pasado social que ha sufrido la guerra y que lo testimonia en su mirada triste, pensativa, de a ratos sonriente, y su andar gracioso y esperanzado por encontrar un mejor camino en mejores condiciones de vida.

3. Una experiencia del arte: Salvatore Di Vita (Totó)

Quizás entre una de las mayores producciones de los últimos 20 años, se encuentra *Cinema Paradiso* (1988). Dirigida por Giuseppe Tornatore, la película *Il Nuovo Cinema Paradiso* nos pone de cara ante una experiencia del arte, donde un cineasta en su realidad de adulto, Salvatore Di Vita, recibe la noticia en su casa de Roma sobre la muerte de su mentor y amigo de la vida, Alfredo, un proyccionista del cine del pueblo Giancaldo, en Sicilia. En ese cine Salvatore ha vivido una infancia sin padre en los últimos tiempos de la Segunda Guerra. Del disciplinamiento escolar y de los rituales religiosos, el pequeño Salvatore (Totó) se fuga permanentemente refugiándose en el cine. Allí conoce la mayor cantidad de películas de su tiempo, sin comprender el corte en el celuloide a los besos filmados. Con la muerte de Alfredo, Totó regresa a un pueblo del que hace 30 años se despidió a instancias de Alfredo, quién le prohibió regresar. De regreso a su tierra, Salvatore recuerda cada fragmento de su infancia, cada momento vivido con Alfredo, cada lección en la sala de proyección, cada cita de films, las escenas inolvidables del blanco y negro de la primera mitad del siglo XX, su primer gran amor, su familia en espera del padre fallecido en la guerra, la vida del pueblo y cada rostro de quienes habitaron el Cinema Paradiso. Como en un film, la vida de Salvatore va y vuelve desde un presente de adulto a todos los momentos de su vida con Alfredo, como niño y como adolescente formado entre imágenes del cine, entre accidentes incendiarios con la sala de proyección y ahora, la demolición del viejo cine para construirlo en parque de estacionamiento de un Giancaldo moderno.

La experiencia del arte de Salvatore Di Vita se constituye en un doble momento reflexivo: la del regreso a su pasado, con cada *imagen-recuerdo* que vive en su memoria reviviendo los instantes y huellas que el cine del pueblo dejó en su niñez y juventud; y por otro lado, la recuperación en el presente de toda una historia emotiva cargada de su admiración y amistad por Alfredo y por cada momento vivido en su pueblo natal. En su vida en el Cinema Paradiso, Totó descubre un mundo de imágenes, sensaciones, sonidos y relatos filmados y descubre las formas de relaciones construidas entre miembros sobrevivientes de familias con hombres muertos en la guerra. En cada recuerdo a su vida en el cine del pueblo, Salvatore revive sus vivencias como Totó, el pequeño travieso y curioso que aprende a los 8 años a proyectar películas. En cada rostro del pasado, Salvatore encuentra fragmentos de su historia en una simultaneidad de pasado y presente, fundidos en la historia de sí mismo, una historia marcada por las enseñanzas de vida de Alfredo, una historia constituida en el amor a la vida y la pantalla.

Dentro y fuera del cine, la vida de Totó transcurre como una experiencia constituida de una historia social padeciente de la postguerra y de una historia familiar sufriente, donde se refugia en pequeñas travesuras y escapes al cine y donde construye mundos imaginarios y relatos ficticios a partir de fotogramas desechados de la sala de proyección de Alfredo. Totó vive su experiencia del cine como quien habita “el país de los juguetes”, apelando a una metáfora de Agamben. En ese país del cine como un mundo de juguetes, Totó aprende a vivir y soñar. Su formación educativa, cultural, histórica y social se dará en conjunto con una formación técnica y estética sobre el arte de proyectar y disfrutar películas. Un arte que colma de sentido, alegría y esperanzas a un pueblo destrozado por la guerra. Pasado y presente vuelven a los pensamientos de Salvatore, al saber de la muerte de Alfredo, y toda su vida transcurre como una película llena de películas, todas las que formaron su historia. Toda su vida en este instante simultáneo de tiempos recobra un sentido diferente, especialmente al descubrir la herencia de Alfredo, que consta de un rollo donde el hombre ciego ha empalmado los fotogramas censurados del viejo cine: tras un recorrido por los viejos lugares del pueblo, Salvatore regresa a Roma, proyecta la película de Alfredo y ante su

rostro aparecen todos los besos del cine. La mirada de Alfredo indica allí que ha recobrado su experiencia con el cine, con la vida, con el amor y con su propia historia.

III. Conclusiones

He procurado interrogar en este texto cómo el cine constituye una experiencia de ser y pensamiento que, por un lado, permite pensar nuevamente la relación entre Cine y Filosofía, en perspectivas a abordar la experiencia del cine como una experiencia estética que hoy tiene mucho por aportar a la enseñanza de la filosofía. Por otro lado, procuré que tres nociones centrales de la Filosofía de la Educación, como son las nociones de experiencia de formación, experiencia de la historia y experiencia del arte, pueden ser pensadas nuevamente a la luz de obras clásicas del séptimo arte, y en un espacio de diálogo entre las teorías del cine y las teorías educativas, para pensar por la experiencias del cine otras posibilidades de mediación de la subjetividad y de la experiencia de sí.

En suma, sobre Cine y Filosofía aún hay tanto por descubrir como filmes haya por filmar. Lo mismo vale para el campo de la Filosofía de la Educación, que puede abrir su mirada a la mirada del cinematógrafo (y al cinematógrafo interior, *dixit* Deleuze), a la mirada históricas de las subjetividades atravesadas por la historia del cine, y renovar sus conceptos de experiencia, formación y constitución estética como hecho educativo. De alguna manera, esa posibilidad de la experiencia del cine como mediación de sí, en el tiempo, la imagen y el lenguaje, es lo que nos enseña cada Infancia relatada en estos films, que hacen sus experiencias y abren su camino de vida abriéndonos otros modos de pensar con la pantalla, un pensar donde la vida desborda la experiencia y la experiencia desborda a quien piensa. Pues como escribió Bergson: *“nosotros no pensamos el tiempo real, pero lo vivimos, porque la vida desborda a la inteligencia”*.

Algo de esa vida desbordada de estos tres dispositivos aquí interpretados en esas tres películas es, quizás, algo del desafío a pensar de manera renovada con eventos de ser-pensamiento del séptimo arte el vasto universo de la Filosofía de la Educación como pensamiento para la vida, para otra experiencia del mundo, para una

“profanación” (Agamben) de los dispositivos de poder y para que el poder (de pensarnos y liberarnos) honre la vida y la particular experiencia del hombre contemporáneo, que vive su vida, su presente e historia, con el cine.

Notas

1.-“Deleuze crea conceptos a partir de una imagen metafórica que crea lo metaforizado, y la notable precisión de esas metáforas, de esas imágenes, residen en que conciben el concepto a partir de algo concreto o sensible, palpable o visible como el “rizoma” o el “cristal”, resonante como el “ritornelo”, gestual como el “pliegue” que esboza una imagen-movimiento del pensamiento.” La cita es de María del C. Rodríguez, “Imágenes del tiempo en el cine”, en Yoel, G. (comp.) (2004) *Pensar el Cine 1: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial, p. 94 Cfr. Deleuze, G. (2011) “Hacer filosofía es entonces construir conceptos. Del mismo modo que los arquitectos construyen casas, los músicos construyen sonidos, etc. la filosofía es la producción de conceptos”. Cfr. Cap. XXII “La luz, el movimiento intensivo y el tiempo. Lo sublime dinámico en Kant”, *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus, p. 463.

2.- La metáfora del cine como “lo inolvidable” pertenece a Jacques Rancière (2004) “Lo inolvidable”, en Yoel, G. (comp.) *Pensar el Cine 1: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial.

3.- “Elevarse de los datos de la situación a los datos de la pregunta es un camino que yo llamaría de naturaleza “metafísica”. Que permitiría atribuirle a los rusos y a los japoneses –a algunos- una metafísica vecina, común: “Denme los datos de la pregunta.” Cap. XIX “Paréntesis sobre el cine experimental. Kurosawa y la acción”, en Deleuze, G. (2011) *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo* (Seminarios de Gilles Deleuze 1982/1983), Buenos Aires, Editorial Cactus.

4.- La imagen “cristal de tiempo” es de F. Guattari, a la que obviamente Deleuze le da un uso específico al tiempo del cine. También la toma de Jean Epstein, de sus tratados para una *ontología del cine*.

5.- *Les Quatre Cents Coups* alude a dos sentidos del relato: al exceso de picardías de un niño (“hacer las mil y una”) como también al hecho doloroso por el cual a un niño la vida le golpea.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2011) *Infancia e Historia, destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bergson, H. (2012) *La evolución creadora*, Buenos Aires: Cactus.

Bergson, H. (2012) *Materia y Memoria*. Buenos Aires: Cactus.

Choi, Domin (2009) *Transiciones del cine*, Buenos Aires: Santiago Arcos Editor

Deleuze, G. (1984) *La Imagen-movimiento. Estudios sobre Cine 1*, Barcelona: Paidós

Deleuze, G. (2009) *Cine I. Bergson y las imágenes*, Buenos Aires: Cactus

Deleuze, G. (2011) *Cine II: Los signos del movimiento y del tiempo*, Benos Aires, Editorial Cactus

Deleuze, G. (2010) *Che cos'è l'atto di creazione?* Napoli: Cronopio

Deleuze, G. (1984) *Imagen-movimiento*. Barcelona: Paidós

Rancière, J. (2005) *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*, Barcelona: Paidós

Tirri, N. (2012) *El transeúnte inmóvil. La perspectiva urbana en el cine*. Buenos Aires: Paidós.

Yoel, G. (comp.) *Pensar el Cine 1: imagen, ética y filosofía*, Buenos Aires: Manantial

Las Escuelas Públicas Digitales: algunos supuestos epistemológicos Digital public schools: some epistemological assumptions

Oscar Ojeda (oscarojedasl@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis (Argentina)

Resumen: Este trabajo tiene por objeto indagar sobre los supuestos que rigen en las concepciones pedagógicas de algunos sistemas educativos que ponen en juego nuevas prácticas pedagógicas apoyadas en el uso de tecnologías. Teniendo en cuenta los principales ejes desde los que se abordan estos planteos, nos propondremos ponerlos en cuestión para reflexionar sobre sus aportes reales al mundo educativo. Frente a la vigencia de algunos modelos que se presentan como antagónicos, intentaremos pensar qué supuestos epistemológicos están presentes.

Palabras Claves: Educación, innovación, Política

Abstract

This paper aims to investigate the assumptions governing the pedagogical ideas of some educational systems that bring into play new pedagogical practices supported by the use of technologies. Considering the main concepts on which these arguments are based, we propose to reflect about their real contributions to the educational world. Despite the current existence of opposite models, we attempt to think about their epistemological assumptions.

Keywords: Education, innovation, Politics

A modo de introducción

No existe registro preciso que dé cuenta de la fecha o temporalidad exacta en la que el ser humano comenzó a educar-se, por otro lado la enseñanza estuvo acompañando siempre el propio desarrollo de las sociedades, por necesidad ante la supervivencia como así también porque así lo exigen las relaciones humanas en sí.

Los métodos, procesos y formas con los que se educaba fue variando hasta a actualidad a partir de los rasgos epocales y culturales. Si bien algunas culturas albergan formas específicas, la mayoría de las personas se encuentran bajo un modelo similar. Maestros que enseñan a sus alumnos en escuelas, separados por aulas que dependen de la edad y conocimiento alcanzado. Teniendo en cuenta que la escuela no existió siempre, al menos bajo la forma convencional nos arriesgaremos a preguntar. ¿Se necesitan de maestros para enseñar? Al margen de parecer irrisoria, esta inquietud, que no se encuentra en el ceno del debate pedagógico, está cobrando fuerza en otros círculos.

De la mano de las nuevas tecnologías, (que rápidamente se convierten en viejas tecnologías) se vienen orientando debates que dan cuenta de la curiosidad que ha despertado la rápida circulación de información.

Nos detendremos particularmente en este caso sobre una propuesta específica que nos permitirá reflexionar luego sobre elementos más generales. La provincia de San Luis desde hace un par de años ha desarrollado un modelo denominado Escuelas Públicas Digitales (a partir de ahora EPD) que se presenta como superador frente a la Escuela Tradicional en vigencia.

El caso de las Escuelas Públicas Digitales (EPD)

Si bien podría tenerse en cuenta como primer antecedente de estas el Plan Maestro de la Autopista de la Información inaugurado en el año 1998 durante la gestión del Gobernador Adolfo Rodríguez Saá, es en realidad durante los últimos años de la gestión del Gobernador Alberto Rodríguez Saá, que la provincia emprendió un número importante de acciones con el objetivo de “la inclusión digital”. De hecho, fue este último mandatario quien la reconoció como un nuevo derecho humano constitucional.

En este contexto para el año 2010 un conflicto con el sector docente golpea la Gestión del Gobernador Alberto Rodríguez Saá. La paritaria salarial encuentra al Gobierno con un frente gremial conformado por distintas entidades sindicales de la educación pública y privada. El conflicto pone en jaque la confluencia sindical el 26 de Marzo cuando se declara ilegal el paro y se intima a los maestros a volver a las aulas en un plazo de 24 horas. El gobernador por su parte inaugura el viernes 1 de abril de dicho año, el XXIII período ordinario de sesiones bicamerales y el 86º período ordinario, en la Legislatura. En su discurso hace una referencia prolongada sobre dicho conflicto y seguidamente anuncia la creación de las EPD como una estrategia para no tener que lidiar con dichos conflictos docentes. Ese mismo año el Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis, sancionan con fuerza de Ley la ESCUELA PÚBLICA DIGITAL (EPD). (Ley N° II-0738-2012).

Cabe señalar entonces un primer aspecto, la inclusión de nuevas prácticas educativas involucra siempre elementos del orden económico que no necesariamente son explicitados. Por ejemplo la posibilidad de incluir reformas educativas que abaraten el costo en recursos humanos. La tecnología que había nacido para aliviar el trabajo del hombre, ahora lo

estaría reemplazando. En este sentido no están involucradas solamente las Ciencias Sociales en las reformas educativas.

En Argentina, así como en el resto del mundo, se instaló desde hace algunos años un paradigma que podríamos llamar “tecnológico social”. Si bien el avance tecnológico ha coexistido desde el surgimiento mismo de las sociedades humanas, actualmente se insiste en sostener que la tecnología está determinando las relaciones sociales. Quisiera preguntar ¿Y cuando no fue así? De todas maneras la insistencia en dicha impronta y la aceptación de la misma por una parte importante de la comunidad nos lleva a caracterizar este momento como una etapa de predominio de dicho paradigma. Para Thomas Khun (1996) la ciencia podía ser periodizada en una serie de épocas, cuyas fronteras se denominan revoluciones científicas, en donde existían los periodos de ciencia normal. En dichos momentos imperaba un paradigma. En este sentido habitamos un momento en el que existen ciertos supuestos aceptados que pueden y deben ser puestos en debate. Uno de ellos es la aceptación de la tecnología como herramienta pedagógica indispensable en las escuelas para mejorar la calidad educativa. ¿Estos supuestos evitan las discusiones de qué enseñar? ¿Para qué enseñar? e incluso el ¿Cómo enseñar?

Otro debate que se elude es el de la educación pública y privada, el artículo N°5 de la Ley de Escuelas Públicas Digitales establece que “Las Escuelas Públicas Digitales podrán ser de gestión Pública (provincial o municipal) o Privada (fundaciones, asociaciones, otras). Quien gestione la EPD será responsable de contratar el equipo docente y proporcionar la locación, como así también su mobiliario, mantenimiento, limpieza y todo lo que requiera para la correcta administración. Claramente cuando se establece que las Escuelas son públicas el ámbito que abarca dicha definición tiene en cuenta la iniciativa privada, en consonancia con la Ley de Educación Nacional,

La actual Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206) sancionada en el año 2006 es un factor importante a tener en cuenta, en este sentido la misma define al Sistema Educativo Nacional como “el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y Gestión Social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación”, dicha definición establecida en el Artículo N° 14 genera ambigüedades al introducir en igualdad, la gestión social y cooperativa con la privada, por lo que la dependencia jurídica para llevar adelante este tipo de experiencias está muy próxima a la educación privada.

Por otro lado existen también artículos que en forma directa alteran más aun el sentido de las diferencias entre público y privado, es el caso del Título III concerniente a la Educación de Gestión Privada en la que el Artículo Nº 63 establece que “Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas.” Aquí se coloca dentro de un mismo espacio un número importante de organizaciones que no tienen por sentido central la dirección pedagógica de establecimientos. El mismo artículo reza que los agentes tendrán “Derechos: crear, administrar y sostener establecimientos educativos; matricular, evaluar y emitir certificados y títulos con validez nacional; nombrar y promover a su personal directivo, docente, administrativo y auxiliar; formular planes y programas de estudio; aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.”

Lo que está en disputa claramente es el sentido de lo público como bien señalamos más arriba. La provincia de San Luis ha sido pionera en la implementación de políticas Neoliberales, uno de sus éxitos, fue la resignificación del concepto público como de gestión estatal y privado, incluso antes de la Ley Federal de Educación. Con esto queremos señalar que si uno toma los datos de la cantidad de escuelas privadas que hay en la ciudad en los últimos años podemos observar que no ha crecido significativamente el número de establecimientos. Sin embargo si se analizan las formas de gestión, el uso de los recursos y las lógicas instaladas, claramente el sector privado a avanzado sobre lo público, naturalmente este resultado ha sido posible gracias a que la legislación nacional le ha dado el marco legal necesario.

El surgimiento del Estado Nación Argentino consolidó un Sistema Educativo que debe ser puesto en discusión, a la luz de los procesos históricos puede observarse que la impronta Positivista como fundamento epistemológico aun está presente en las políticas educativas. En este sentido para algunos autores como Lindomar Wessler Boneti (2014) el fundamento epistemológico clásico de la escuela, debe ser puesto en cuestión a la luz de la llegada de nuevos procesos sociales en los que se involucran el rescate del sujeto, el discurso de la ciudadanía y la inclusión social. El problema es que las nuevas reformas que introducen el uso de las Tecnologías, no han superado dichos problemas.

Las Escuelas Públicas Digitales se presentan como una propuesta pedagógica que tiene como principal característica el trabajo personalizado, integral y colaborativo de cada

alumno. Se basa en la enseñanza y aprendizaje por competencias, a través de una metodología centrada en el proceso autorregulado del alumno. Esta perspectiva personalizada que parece innovadora es en realidad la continuidad del ideario Neoliberal que tiene como premisa a las libertades individuales en detrimento de las funciones del Estado. A partir de dichas premisas por un lado se coloca al individuo como elemento social sobre protegido por el Estado, y por otro lado se pone el acento en las capacidades y responsabilidades individuales de los sujetos para acceder a los bienes y saberes construidos socialmente. (L.W. Boneti, 2014).

La ley aprobada fue realizada bajo la transcripción textual de una serie de trabajos vinculados a las nuevas tecnologías de la Información. Fundamentalmente en lo concerniente a las cuestiones de la personalización, se tuvo en cuenta el trabajo desarrollado por Marcelo Cabrol y Eugenio Severin (2010)

La propuesta sostiene que en dichas escuelas los docentes trabajan en equipo en la formación integral de sus alumnos a través del uso de diferentes tecnologías como herramientas facilitadoras de los contenidos, incrementando las destrezas digitales para desenvolverse en la Sociedad de la Información y la Comunicación, cómo también las habilidades en el arte, juego y deporte.

En su oferta educativa se anuncia que los alumnos tendrán: Seguimiento personalizado y autorregulado de cada alumno, Enseñanza basada en competencias, Trabajo colaborativo de los estudiantes, plataforma que permite el aprendizaje colaborativo y el trabajo online, docentes capacitados en uso de TIC y liderazgo, equipamiento tecnológico adecuado a las necesidades educativas, formación en arte, juego y deporte, propuestas de trabajos abiertos a la comunidad, espacios abiertos de aprendizaje, etc. Ciertamente aparecen como una propuesta innovadora e interesante para pensar la educación.

No es menor que todas estas reformas educativas en la provincia se lleven adelante en nombre de la Calidad Educativa. En el año 2014 el Gobernador de la Provincia Claudio Poggi Inauguró el inicio del 27° período ordinario bicameral de sesiones de la Legislatura con un discurso en el que anunció la creación de un instituto de medición de la calidad educativa. “Nuestro objetivo en educación es ambicioso, queremos formar en niveles de excelencia a nuestros chicos. Para poder optimizar el desarrollo de nuestras políticas educativas, debemos hacerlo sobre mediciones estadísticas que se desarrollen de modo continuo y confiable. Es por ello que vamos a presentar ante esta legislatura, en los próximos días, un proyecto de ley en donde se crea el instituto de medición de la calidad educativa que permita desarrollar de modo confiable tales mediciones”.

Para Larry Laudan (1987) la historia de la ciencia está repleta de casos en los que soluciones cuya precisión y especificidad eran completamente adecuadas para una época, resultan ser completamente inadecuadas para otra. En este caso el primer aspecto que debemos mencionar está vinculado a la esterilidad de los mecanismos de medición cuantitativa para resolver los problemas educativos de fondo. La creación de un centro para la medición de la calidad educativa no solo cae en la ingenuidad de los resultados posibles sino que además delega en la cuantificación estadística la respuesta que mejore el proceso educativo.

Finalmente se introduce un concepto epistemológico que está vinculado a este tipo de propuestas, es el de la "racionalidad estratégica" desarrollada por Elster (en Pedroza, 2000) en su concepción de individualismo metodológico. Definida por él mismo como la doctrina de que todos los fenómenos sociales (su estructura y su cambio) sólo son en principio explicables en términos de individuos (sus propiedades, sus objetivos y creencias). Esta perspectiva se opone en lo que el Elster llama reduccionismos y determinismos de la sociología funcionalista y marxismo funcionalista, entrampados por un lado en la teleología objetiva (procesos guiados o determinados por la estructura o la clase dominante con un propósito sin un sujeto intencional) y por otro lado en la telenomanía (conducta social explicada en términos adaptativos en procesos de selección natural sin actor proponente).

Esta concepción claramente tiene un impacto en las políticas educativas. Para René Pedroza (2000) hay tres aspectos de la educación donde esto tiene impacto claramente visible en el desempeño como docentes: organización, práctica áulica y academia. En donde las decisiones estratégicas están mediadas por la maximización de los esfuerzos (siempre particulares/individuales)

Si bien esta mirada nos permite tener un abordaje interesante para pensar el espacio áulico, a la vez, obtura cualquier instancia estructural para la comprensión de los problemas educativos.

El flujo y la velocidad con la que circula la información no son directamente proporcionales al tiempo que esa información demora en ser procesada o aprendida. A su vez el supuesto de introducir la figura de mentores o tutores reemplazando la de los tradicionales maestros, no está asociada a la facilidad o dificultad de unos y otros para aprender. Pese a las observaciones que puedan realizarse sobre la implementación y los supuestos de las Escuelas Digitales, es necesario pensar colectivamente los desafíos actuales de la escuela. Porque si esta

se quedó pasada, vencida, obsoleta, antigua, ¿No le pasó lo mismo a las Ciencias que la involucran?

Los modos de pensar las políticas educativas que dieron lugar a las EPD se sostienen a partir de premisas como la “educación personalizada” entendiendo a las personas como individuos responsables de sus elecciones. Si bien esto genera una interesante forma de dar protagonismo a los estudiantes, a su vez, no permite reflexionar sobre las condiciones en las que se desarrollan dichas experiencias, y es la responsabilidad que debe cumplir el Estado se desdibuja. Las Ciencias Sociales (de la Educación) presencian el predominio de un paradigma que cada vez se instala con mayor fuerza, las Tecnologías de la Información como receta superadora de los “viejos” y “nuevos” problemas educativos. Es necesario cuando menos problematizar sobre sus formas de pensar “un problema” en educación y su “respuesta”. Algunos supuestos adelantamos en este trabajo, en cuanto a las concepciones que se tienen sobre los estudiantes. Quizás para futuros trabajo sería interesante indagar sobre la elección de los contenidos y su implementación, como así también sobre cómo se resuelven los tradicionales problemas de la democratización de las instituciones y la construcción de saberes escolares.

Referencias Bibliográficas

- BONETI, LINDOMAR W. (2014). O positivismo como fundamento epistemológico clássico das políticas educacionais e a institucionalização da prática escolar na contemporaneidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 395-418, jul./dez. Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- CABROL MARCELO Y SEVERIN EUGENIO (2010). *Revista Aportes*. Nº 2 - FEBRERO 2010. TICs en educación: innovación disruptiva. Banco Interamericano de Desarrollo. En: http://observatorio.relpe.org/wp-content/uploads/2012/02/bid_tics_educ_latam1.pdf
- KUHN, T. (1996) La tensión esencial: Tradición e innovación en la investigación científica (Pág. 248 /262) En *La Tensión esencial – Fondo de Cultura Económica – México*.
- LAUDAN, LARRY (1987). *El progreso y sus problemas*. Ed. Progreso, Barcelona,
- PEDROZA, R. 2000. Teoría de juegos e individualismo metodológico de Jon Elster. en *Revista Cinta de Moebio* Nº8: 149-158. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/08/pedroza.htm
- ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI. JARBAS DAMETTO. (2014). La producción del discurso en la política educativa: lugares y verdades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 485-501, jul./dez. Disponible en: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Aprender desde la autonomía en la Educación a Distancia **Autonomous learning in Distance Education**

Esp. María Cecilia Bellina (cbellina@unal.edu.ar) Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

Las tecnologías están cambiando radicalmente nuestras formas de interrelacionarnos. En la educación a distancia, el impacto de las mismas ha posibilitado profundas reflexiones teóricas en torno a la formación en el nivel superior, revalorizada cada vez más como modalidad de enseñanza y de aprendizaje. Desde un marco conceptual constructivista se promueve la interacción entre estudiantes y docentes favoreciendo aprendizajes autónomos, significativos y colaborativos en la formación en línea, lo que permite articular la experiencia vital del alumno con el conocimiento de manera permanente.

Palabras Claves: Educación a distancia – Aprendizaje autónomo – Aprendizaje colaborativo – Formación en Línea – Interacción.

Abstract

New technologies are radically changing our ways of relating to others. In distance education, their impact has prompted deep theoretical reflections, being increasingly appreciated as a form of teaching and learning at university level. From a constructivist framework, the use of new technologies promotes student-teacher interaction, favoring independent, meaningful and collaborative learning, and allowing for the constant articulation between knowledge and the student's experience.

Keywords Distance learning - Autonomous learning - Collaborative learning - Training Online - Interaction.

Introducción

El presente trabajo refiere al aprendizaje autogestionado. El objetivo del mismo es explicitar argumentos teóricos para promover la reflexión sobre la formación a distancia y la dinámica de interacciones que orientan el aprendizaje autónomo, revalorizando su presencia en los contextos educativos actuales.

Sabemos que la autogestión del aprendizaje, permite articular la experiencia vital del estudiante con el conocimiento de manera permanente, lo que va gestando una formación de sujetos autónomos, competentes, y comprometidos tanto con proyectos propios como sociales.

La Educación a Distancia favorece el aprendizaje autónomo de los actores involucrados, ya que conlleva un proceso activo que permite gestionar el conocimiento, organizarlo y elaborarlo para comprenderlo y asimilarlo de manera significativa.

El objetivo didáctico de este aprendizaje es lograr la comunicación interpersonal, la producción intelectual corresponsable, la deliberación, el diálogo y la interlocución que posibiliten la generación de un pensamiento crítico, reflexivo y transformador.

Es importante destacar que la Educación a Distancia, ha alcanzado una gran demanda en el mundo, debido a los nuevos estilos de vida, el acceso a la tecnología e internet casi masivo, la utilización del celular como dispositivo para enseñar y aprender, entre otros factores, lo que ha contribuido a la innovación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, reduciendo la brecha entre las regiones rurales y urbanas.

Esta realidad, amplía la posibilidad de compartir información, de producirla y de trabajar de forma colaborativa, en la que se valora la creatividad y la experimentación, por encima de la memorización y la repetición mecánica de los contenidos de la enseñanza.

La aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han penetrado en la forma de enseñar y de aprender. En tal sentido, uno de los objetivos más perseguidos y valorados de la educación de todas las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan más autónomos, independientes y autorregulados, o sea que aprendan a aprender (Díaz, F. Y Hernández, G.; 2010). Sin embargo en la interacción educativa, se observa que aún existe una alta dependencia de quienes aprenden, debido a las experiencias vividas por los estudiantes en la educación formal presencial pre universitaria, razón por la cual los alumnos cuentan con pocas herramientas cognoscitivas para enfrentar por si mismos nuevas situaciones de aprendizaje. Hablar de interacción en sentido amplio significa pensar en un proceso

de enseñanza y de aprendizaje que trascienda la relación docente-alumno; tutor-alumno; materiales didácticos-alumnos, para indagar en procesos educativos en donde todos los elementos cumplan una función relevante para la construcción del conocimiento en el marco de una propuesta en línea.

La modalidad educativa a distancia y el aprendizaje

Sin dudas que en estos últimos años, el avance comunicacional en Educación a Distancia entre docentes y alumnos, como entre estudiantes entre si es muy marcado, ya que estas interacciones se realizan tanto de forma “sincrónica” (en tiempo real) como “asincrónica” (en tiempo diferido), a través de diversos medios de manera simultánea (García Aretio, L; 2001).

Podría decirse que se están instalando otras lógicas de interacción y participación en cuanto al enseñar como al aprender, de allí que esta tendencia de la educación “en línea” requiera disponer de estrategias y recursos basados en un modelo altamente comunicativo.

El término interacción ha sido clave en los estudios acerca de la Educación a Distancia. Litwin, E. (1993), dice que los estudiantes al interactuar, al trabajar en grupo, aprenden además de contenidos, a negociar significados, a construir de manera solidaria los conceptos, a respetar opiniones divergentes y por ende, a visualizar convergencias y divergencias.

En tal sentido, se trata de evitar la superficialidad en la participación de actividades educativas en pos de que los estudiantes logren apropiarse de los contenidos y conocimientos. Al decir de Garrison, D. y Anderson, T. (2005) ese es su potencial comunicativo e interactivo, ya que el rasgo esencial del e-learning, no es solamente facilitar el acceso a la información sino que es ampliar las posibilidades de una comunicación interpersonal indispensable para aprender.

El aprendizaje y la enseñanza, desde una perspectiva sociocultural, en un contexto educativo en línea, problematiza el clásico triangulo interactivo: Docente-Alumno-Conocimiento, buscando evaluar la calidad de una propuesta de enseñanza por su grado de interacción. Al respecto y siguiendo a Barberá, E. (2004), se sostiene que existe una diferencia entre “interacción” que apunta a un cambio cognitivo y social lo

que conlleva un proceso complejo, y “participación” que supone simplemente intervenir en un espacio virtual sin interesar el cambio cognitivo.

En una plataforma virtual, mediada por el aprendizaje autónomo, se genera un compromiso por parte del estudiante que lo lleva a construir significados y a relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee, como también a tomar decisiones que le posibilite alcanzar los objetivos que se ha planteado interactuando con el profesor y los compañeros (lo que favorece el trabajo colaborativo), ganando así autonomía y desarrollando habilidades para el aprendizaje autogestionado. Esta modalidad de autodidactismo supone un alto grado de interés, responsabilidad y voluntad por parte del alumno, ya que le exige poner en juego capacidades de lectura comprensiva, de identificación y solución de problemas, de análisis, de crítica, de investigación y de comunicación-interacción permanentes. Se reconstruyen así, marcos referenciales a partir de elementos epistemológicos y metodológicos en una dialéctica conjugación de lo empírico y lo teórico. Es el constructivismo el soporte epistemológico que aporta a la transformación de la Educación a Distancia, básicamente desde la perspectiva socio cultural. Los nuevos entornos de aprendizaje abren múltiples posibilidades de planeación desde la autogestión del aprendizaje en el nivel superior, respondiendo a una de las exigencias fundamentales para la educación en el Siglo XXI.

El Aprendizaje autogestionado y colaborativo

La construcción del conocimiento es el resultado de una actividad conjunta experimentada por los sujetos y los elementos mediadores que participan tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje, alrededor de un sistema de actividades (Litwin, E. 1993).

Tradicionalmente, la enseñanza es quien ha llevado el papel fuerte, proceso en el que el docente es quién construye y desarrolla la instrucción del conocimiento, con el convencimiento de potenciar la transferencia del mismo. Esta mirada de la enseñanza, más no del aprendizaje, implica entender que el conocimiento está separado de la mente humana y por tal razón se transfiere al estudiante en un ambiente educativo centrado en el profesor quién es el experto y el portador de un contenido cognitivo, mientras el alumno toma el papel de receptor de lo que el docente quiere o desea transmitir, de manera pasiva.

En tanto el proceso de aprendizaje, tiene al estudiante como protagonista o actor principal, es decir que el conocimiento no es transferido, sino provocado en el estudiante quién logra cambios en sus experiencias de vida abarcando mucho más que estos aprendizajes cognitivos. En la educación a distancia de Nivel Superior, desde el paradigma constructivista, específicamente importa más el aprendizaje y que el alumno se convierta en su gestor, mientras que el docente actuará como un facilitador, rompiendo la relación profesor-alumno o enseñanza-aprendizaje.

De este modo, se corre el centro de la actividad educativa de la instrucción a las experiencias de aprendizaje; los docentes en la modalidad a distancia, se inclinan por aquellas didácticas que promuevan la generación de saberes y aprendizajes constructivos situados y significativos, que posibiliten el manejo creativo de los lenguajes de la cibercultura, tales como, la lectura crítica de medios, la elaboración de diseños y modelos innovadores, la participación en redes de conocimientos y foros virtuales, que faciliten el acompañamiento de los educandos en el desarrollo de su inteligencia y su responsabilidad social en este nuevo campo de la cultura.

El aprendizaje desde esta perspectiva es una actividad que realizan los estudiantes por ellos mismos de manera activa y autodirectiva mediante la cual, los alumnos transforman sus habilidades mentales en destrezas académicas que luego impactarán tanto en la vida profesional como en la propia vida del estudiante.

El aprendizaje autogestionado se sostiene en la metacognición, en hacer consciente los proceso de aprendizaje necesario para planear la solución de problemas, poniendo en juego el pensamiento crítico, el ensayo, la elaboración, la organización, la regulación del tiempo, el esfuerzo, la búsqueda de ayuda, el aprender de compañeros y todo lo necesario para direccionar el propio aprendizaje.

Se requiere además de una genuina motivación que guíe al estudiante hacia el automejoramiento, para lo que se requiere su compromiso, concentración, decisión y persistencia indispensables para alcanzar los objetivos intrínsecos y extrínsecos que cada estudiante se ha planteado. Esto requiere la capacidad de protegerse de múltiples distractores y de la ansiedad que genera aprender para apropiarse de los conocimientos que la formación demanda.

En este proceso de construcción de la autonomía intelectual, desde la perspectiva del aprendizaje sociocultural, planteado por Vigotski, la importancia de los otros es fundamental; el intercambio, la interacción, considerar el contraste de distintos puntos de vista y/o tomar como propias las ideas de los otros, fortalecen la actitud del aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva Piagetiana (que complementa la mirada Vigotskiana), se señala a la autonomía en el aprendizaje como aquella facultad que posibilita al estudiante ir decidiendo y regulando su aprendizaje en función de una determinada meta (Monereo, C y Castellio, M.; 1997). De allí que un alumno autónomo es aquel cuyo sistema de autoregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean (Bornas, X. 1994).

Este aprender a aprender, se constituye en el fin último de la educación, implica el enseñar a ser más conscientes para enfrentar metacognitivamente y de manera satisfactoria diversas situaciones de aprendizaje; a seleccionar de acuerdo a la temática de formación o al contenido de cada programa, las estrategias de aprendizaje adecuadas que le posibiliten al estudiante la apropiación y transferencia de estos procedimientos y conocimientos.

La educación a distancia, plantea al docente, el desafío de un trabajo conjunto, tanto con el responsable del diseño pedagógico como el responsable del tecnológico, para el desarrollo de la acción formativa, de un programa de educación a distancia.

El gran potencial de las TICs se evidencia en la posibilidad de interacción, de comunicación, de acceso a la información en una ambiente de aprendizaje y enseñanza a distancia con diferentes grados de virtualización.

Estas tecnologías integradas, ponen a disposición del docente canales de información y comunicación, para promover distintas formas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje autónomo.

El desarrollo de la autonomía, según Del Mastro, C. (2003), no solo va a depender de la interacción del estudiante con el contenido a través del uso de las TICs, sino también de las acciones tutoriales que motivan y ayudan al estudiante en la adquisición de creciente autonomía en el aprendizaje. La misma autora, resalta la importancia de las interacciones entre estudiantes, los cuales pueden ejercer una

influencia educativa sobre los compañeros (actuando como mediadores) promoviendo el intercambio, posibilitando la autonomía intelectual y la regulación recíproca entre los alumnos.

El estudiante es considerado un actor orgánico, el principal protagonista del aprendizaje y el conocimiento, es considerado la materia prima de la educación no transferido sino provocado para que al estudiar logre cambios en su experiencia de aprender.

En este paradigma constructivista, el papel tradicional del profesor pasa de simple transmisor a administrador de experiencias de aprendizaje para la consecución de objetivos enmarcados en un contexto de colaboración, de relevancia, de autodirección, de mejora continua, de uso de tecnologías y de formación integral. La autogestión del aprendizaje se refiere al proceso autodirectivo mediante el cual el estudiante transforma sus habilidades mentales en destrezas académicas. La metacognición es relevante en la medida en que los estudiantes, hacen conscientes sus procesos de aprendizaje. En la búsqueda del automejoramiento, el aprendizaje se va construyendo a través de ambientes colaborativos. En la teoría histórico-cultural, Vigotski dice que el estudiante requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, el docente será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y posibilite que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. A través de la educación, se transmiten los conocimientos acumulados, culturalmente organizados, donde se entretienen los procesos de desarrollo social, con los de desarrollo personal, tanto en lo grupal como en lo individual a través de un proceso de socialización.

Desde esta perspectiva, se puede conceptualizar al aprendizaje acordando que es un proceso continuo, significativo, activo, de promoción de desarrollo individual y grupal, de interacción, de establecimiento de contextos mentales compartidos y a su vez de un proceso de negociación; lo que permite verificar las conexiones entre el aprendizaje, la interacción y la colaboración.

Los individuos que intervienen en un proceso de aprendizaje colaborativo, se afectan mutuamente, intercambian proyectos, expectativas, metas, objetivos y se plantean un proyecto mutuo que los conduzca al logro de un nuevo nivel de

conocimiento que satisfaga intereses, motivos y necesidades. De ahí que el aprendizaje colaborativo haga referencia a metodologías de aprendizaje que surgen a partir de la colaboración con grupos que comparten espacios de discusión en pos de informarse o de realizar trabajos en equipo.

El aprendizaje colaborativo en contexto de aprendizaje a distancia, es altamente valorado; aprender con otros, entrar en zonas de desarrollo próximo, lleva a compartir y generar estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el crecimiento colectivo.

Aprender, es una experiencia de carácter fundamentalmente social, en donde el lenguaje juega un papel básico como herramienta de mediación, no solo entre el profesor y los estudiantes sino también entre compañeros. Se aprende cuando los estudiantes tienen que explicar, justificar o argumentar sus ideas con otros; se construyen así los aprendizajes conjuntamente con otros, empleando la tecnología que lo posibilite.

El equipo de trabajo colaborativo, es una estructura básica que permite la máxima interacción de sus miembros, para alcanzar los objetivos inmediatos.

La interacción que surge como fruto del trabajo, deja en cada uno de sus participantes un nuevo aprendizaje. La colaboración implica la interacción entre dos o más personas para producir un nuevo conocimiento, basándose en la responsabilidad por las acciones individuales en un ambiente de respeto por los aportes de todos y un fuerte compromiso por el objetivo común.

Los elementos básicos para potenciar el aprendizaje colaborativo, según Ferreiro, R. (1998) son la escucha, la coordinación de actividades, la participación, el liderazgo, el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje. Cada miembro del grupo desarrolla y potencia sus habilidades personales, a la vez que crece el grupo obteniendo habilidades grupales que se comparten con los demás, aprendiendo del compañero con el que interactúa día a día.

El aprendizaje colaborativo, como recurso didáctico acude al principio de la socialización del conocimiento, el desarrollo de la solidaridad, el uso de estrategias no convencionales, la claridad de los objetivos que se esperan lograr y el intercambio con un profesor creativo.

Este trabajo grupal y colaborativo requiere compartir la autoridad, aceptar la responsabilidad asignada y el punto de vista del otro, el consenso con los demás y la no competencia para construir un conocimiento grupal, poniendo en juego habilidades de pensamiento superior.

La autogestión del aprendizaje, pretende explicar la forma como un estudiante se desempeña en ambientes virtuales donde su aprendizaje es el centro de las actividades instruccionales.

Las múltiples interacciones entre estudiantes que se ven favorecidas por las TICs, encuentran en el aprendizaje colaborativo el soporte adecuado para concretar la creación de comunidades de aprendizaje en la pluralidad, para una formación de calidad en el nivel superior.

A modo de conclusión

Aprender desde la autonomía, en educación a distancia, posiciona al estudiante de nivel superior en un lugar activo desde el que construye saberes y conocimientos. Las posibilidades de aprendizaje que se generan desde una plataforma virtual, potencian la autogestión del mismo.

Esto exige una propuesta pedagógico-didáctica que aporte a la transformación de la educación a distancia, sostenida en reflexiones teóricas que la orienten en dirección de promover el aprendizaje colaborativo y autogestionado.

Se piensa en Profesores creativos y en estudiantes motivados a aprender a aprender en una dinámica que favorezca el crecimiento individual y colectivo que eleve la calidad de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

AEBLI, H. (1998) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid. Narcea.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1992). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas.

BANDURA, A. (1987) Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales. Barcelona. Martínez Roca.

BARBERÁ, E. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona:

ICEUB/HORSORI.

------(2004). La educación en la red: Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona. Paidós.

BORNAS, X. (1994). La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. España. Siglo XXI.

BROCKETT, R. HIEMSTRA, R. (1993). El aprendizaje autodirigido en la educación para adultos. Perspectivas teóricas, prácticas de investigación. Barcelona. Paidós.

CONTRERAS, M. Y OTROS (2001). Educación abierta y a distancia. Alternativa de autoformación para el nuevo milenio. Bogotá. Ediciones Hispanoamericanas.

DEL MASTRO, C. (2003) El aprendizaje estratégico en la educación a distancia. Lima. Fondo editorial PUCP. Serie: Cuadernos de Educación.

DIAZ, F. Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para el aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México. MC. GRAW HILL.

FERREIRO, R. (1998) EL ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional. MEXICO: SEP.

GARRISON, D.R. Y ANDERSON, T. (2005) El E-Learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. Barcelona. Octaedro.

JONSON, V. y BANNY, A. (1971) La dinámica de grupo en la educación. La Habana. Pueblo y Educación.

KAMII, C. (1992) La autonomía como finalidad de la educación: Implicaciones de la teórica de Piaget. Universidad de Illinois.

LITWIN, E. (1993). La educación a distancia: una perspectiva crítica. Bs. As. Educación II.

MONEREO, C. CASTELLÓ, M. (1997) Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona. Edebé.

La deserción estudiantil en el trayecto inicial de la formación académica de la carrera de Ciencias de la Educación (FCH- UNSL)

Student Desertion in the Initial Stage of Academic Formation in Educational Sciences (FCH- UNSL)

Carolina Piedecosas* (caritopiedecosas@gmail.com) María Fernanda Merlo** (fernandamerlomartinez@gmail.com) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. (Argentina)

Resumen

En el presente informe se narra la aproximación a la problemática de la deserción estudiantil en el trayecto inicial de los alumnos de la carrera en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis –Argentina-, desde la perspectiva de los actores en ella involucrados: alumnos actualmente en curso y ex – alumnos (desertores).

El trabajo de investigación fue realizado en el marco de la Asignatura Nivel IV de la Praxis: La práctica investigativa. El objetivo fue conocer cómo los diversos actores de la Universidad Nacional de San Luis percibían la deserción estudiantil universitaria en la trayectoria inicial de la carrera en Ciencias de la Educación, a partir del cual se adoptó la modalidad de entrevistas semi-estructuradas para la recolección de los datos. El foco ha sido la representación de la deserción desde la perspectiva de los actores, los motivos del abandono (condicionantes) y el accionar institucional y docente frente a la problemática.

Palabras claves: Deserción / Representación de la deserción / Accionar

Abstract

This work deals with the problem of student desertion in the initial stage of the Educational Sciences programs at the National University of San Luis, Argentina, from the perspective of the actors involved: current students and former students (dropouts).

The work was carried out within the framework of the subject *Nivel IV de Praxis: Research Practice*. The purpose was to know how the different actors from the

National University of San Luis perceived university student desertion in the initial stage of the Educational Sciences programs. Semi-structured interviews were used to collect data. The focus was placed on the representation of desertion from the actors' perspective, the reasons for dropping out and the institutional and teacher action when facing the problem.

Keywords: Desertion / Representation of desertion / Actuate

Introducción

La deserción en el trayecto inicial de la formación de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis no es un fenómeno desconocido por los sujetos que en ella se involucran, en un principio se informó que las cifras de la deserción en la carrera eran dramáticas: aproximadamente entre un 30 y un 40% de los alumnos que ingresaron han dejado sus estudios, lo que puede observarse en el bajo porcentaje de egresados, solo el 10% de los ingresantes obtiene el título de grado. Estas cifras han sido proporcionadas por una docente que trabaja en el tratamiento de la problemática dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. Además de los números mencionados, hay otras voces que afirman el problema, como la de los alumnos que se encuentran cursando la carrera – sin dejar de lado la propia experiencia-, los docentes de los primeros y los últimos años del trayecto académico; son estos algunos de los motivos por los cuales se determinó la elección de la problemática real, que derivó luego en el presente problema de investigación.

El objetivo del presente trabajo fue conocer como los diversos actores de la Universidad Nacional de San Luis percibían la deserción estudiantil universitaria en la trayectoria inicial de la carrera en Ciencias de la Educación. A partir de este objetivo de trabajo se procedió a la realización de entrevistas a alumnos y ex alumnos de la mencionada carrera, que arrojaron datos acerca de la percepción que estos mismos tenían acerca del fenómeno en cuestión, para luego poder ser analizado a la luz de diversas categorías, arrojando los resultados que serán expresados a continuación.

Representación del ser estudiante universitario

Esta categoría implicó una gran importancia para el análisis, ya que engloba los significados y sentimientos que los sujetos le atribuyeron al rol que ocupan dentro de la universidad –el ser estudiante-. Los testimonios brindados en las entrevistas fueron por dos caminos: “lo que se dice” y “lo que no se dice” de este deber ser.

En el primero, “lo que se dice”, constituye todo lo formal, para mencionarlo de alguna manera, es decir, todo aquello que ya se conoce acerca del ser estudiante universitario, lo académico en sí: el estudiar, las responsabilidades que conlleva la carrera –horarios, cursadas-, los sacrificios de cada día, el foco en el futuro, ya que afirman que “ser estudiante universitario” es estar preparándose para el desempeño laboral que se tendrá a lo largo de toda la vida, las presiones, la incertidumbre, los miedos, entre otras.

Y por otro lado, respecto a “lo que no se dice”, se puede visualizar un aspecto “no académico” de este rol, porque se mencionan otros aspectos de la vida del estudiante universitario, todo aquello que atraviesa los muros de la institución, lo que se encuentra fuera de ella, pero no deja de pertenecerle. En las entrevistas surgió que el ámbito universitario ofrecía otras oportunidades y perspectivas, nuevos lugares donde habitar, experiencias que van más allá de la formación, pero que son parte del rol del estudiante: salidas, bailes, peñas, espacios culturales y artísticos, etc.

Hay una diferencia percibida que no puede dejar de ser mencionada, porque estos dos caminos surgieron de las entrevistas, como ya se dijo anteriormente, pero lo curioso es que los testimonios de las ex alumnas surgió el sentimiento de la presión de lo que se va a ser/hacer para toda la vida, resaltando el trabajo y el esfuerzo, traducido en sacrificio, para llegar a cumplir las metas, pero a la vez la incertidumbre. Mientras que las alumnas, si bien tenían en cuenta el futuro profesional/laboral, plantearon que no puede ser dejado de lado todo aquello afectivo y cultural que brindaba la universidad, todo aquello que “no se dice” respecto a la vida del estudiante universitario.

Experiencia del estudiante en el trayecto inicial de la formación

Es en la experiencia del estudiante en el trayecto inicial de la formación donde comienza a formarse este universo de significaciones planteado en la categoría anterior, porque es el sujeto ya inserto dentro del ámbito universitario el que va formando su percepción, y a partir de allí, los significados acerca de su experiencia dentro de la universidad, pero más precisamente, en la carrera de Ciencias de la Educación.

El miedo y la incertidumbre en los primeros pasos dados en la formación fue una constante resaltada en cada una de las entrevistas, mencionando el peso de las responsabilidades, porque se comienza a producir una toma de conciencia de lo que implica cursar la carrera, de las obligaciones que conlleva.

En este trayecto, un estudiante va sintiendo, y a la vez forjando su identidad como estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, y esto, aunque no sea visualizado directamente, va influenciando en la permanencia o no dentro de la misma, ya que los sentimientos van oscilando entre miedos/incertidumbres y seguridad/comodidad. En este trayecto inicial, resultó fundamental conocer la experiencia de los sujetos, porque surgen los primeros motivos que llevaron –o no- a la deserción, los primeros sentimientos, los pasos iniciales en la carrera, los primeros planteos acerca si la carrera que habían elegido era la indicada o no.

Motivos de la deserción

No existe un solo camino que lleve a un estudiante a abandonar la carrera en Ciencias de la Educación durante el trayecto inicial de su formación. En las entrevistas realizadas a alumnos y exalumnos se resaltaron diversos motivos; están quienes no les gusta la carrera, expresando que no resultó ser lo que esperaban, o que ya habían ingresado con una baja convicción respecto a su elección; por otro lado, están aquellos para los que las condiciones del vigente plan de estudio de Ciencias de la Educación – Plan 020/99 – fueron devastadoras: una carga horaria demasiado grande, que resultaba difícil de cumplir, las exigencias dentro y fuera de la facultad, las correlativas que impedían avanzar al año siguiente, el exceso de documentos que cada una de las

cátedras contiene como bibliografía obligatoria, además de los trabajos prácticos para realizar fuera del horario de la cursada, entre otras. Aquí se resalta la cuestión del tiempo y las exigencias del plan principalmente, ya que resultan, para algunos alumnos, imposibles de cumplir, y determinantes a la hora de tomar la decisión de desertar de la carrera en el primer o segundo año. En otras palabras, se puede decir que tanto el factor tiempo, como las correlatividades se encuentran en una estrecha relación, porque el impedimento del tiempo para poder cursar una materia, lleva a que sus correlatividades no puedan ser cursadas al año/cuatrimestre que sigue; pero todo esto sin dejar de lado otro de los motivos que influyen en la deserción universitaria en el trayecto inicial de la carrera, y es el condicionante económico, ya que es la carga horaria, la que hace que algunos alumnos no puedan estudiar y trabajar al mismo tiempo; con esto se quiere llegar a que un porcentaje de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación necesitan obligadamente de un sustento económico para poder cumplir con las demandas de la carrera, los horarios no son flexibles –como tampoco las condiciones de aprobación de algunas materias- y demanda cierta cantidad de dinero para permanecer en la misma.

Es este último condicionante el que más pesa, el económico, tanto para quienes se quedan, como para quienes se van. Si bien la Universidad Nacional de San Luis es una universidad pública, esto no quiere decir que sea gratuita; no exige una cuota de matriculación o una anual para permanecer en la carrera –no al menos de una forma explícita-, pero si requiere de un cierto capital económico el cual no todos poseen para solventar ciertos gastos como fotocopias de los documentos exigidos por cada una de las cátedras, transporte, alquiler –en el caso de no proceder de la Ciudad de San Luis-, entre otras necesidades que resultan fundamentales para mantenerse dentro de la carrera. Una gran porción de los estudiantes necesitan trabajar para poder obtener este capital económico, ya que no todas las familias de los alumnos pueden solventar tal tamaño de gastos; y el trabajar y estudiar, dentro de este plan de estudios, no resulta compatible, por ende, las exigencias y obligaciones no pueden ser cumplidas, llevando a tomar la decisión de optar por una cosa u otra, resultando siempre el abandono de la carrera temporal, y luego definitivo.

Recapitulando, la UNSL es una universidad pública, que garantiza el ingreso de una gran cantidad de estudiantes a la carrera de Ciencias de la Educación –y un gran porcentaje de la población a las demás carreras que se encuentran en su oferta académica-, pero no se asegura la permanencia de quien ingresó, siendo de alguna manera “expulsado” del sistema universitario, tal vez de la forma más silenciosa posible, con alumnos haciéndose humo de la carrera. Los métodos son sutiles, y por esta misma razón la vivencia quienes se quedan está impregnada de tristeza.

Vivencias de la deserción

La vivencia es la experiencia que los estudiantes atraviesan a lo largo de su carrera, es en esta experiencia donde van formando un concepto acerca de su ser estudiante universitario, suponiendo una posibilidad de adquirir conocimientos e ir tomando una postura frente a lo que sucede a su alrededor, en este caso frente a la deserción estudiantil universitaria –propia o de sus compañeros-. Y esto fue lo que se pretendió observar en las entrevistas, a través del objetivo del trabajo de investigación, que consistía en conocer como los diversos actores de la Universidad Nacional de San Luis percibían la deserción estudiantil universitaria en la trayectoria inicial de la carrera en Ciencias de la Educación.

Se pueden observar dos perspectivas de la deserción, la mirada de quienes se quedan, y la de quienes se van. En el caso de quienes aún son alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación, ven la deserción como un fenómeno negativo, sobre todo si la decisión fue tomada a partir de un condicionante puramente económico o académico, porque perciben que el alumno fue, de alguna forma, expulsado del sistema universitario por no poder cumplir con los requisitos –considerados injustos- que ello conlleva. Pero a la vez, si quienes se van, deciden hacerlo porque la carrera no les gustó, lo consideran una decisión sana, ya que van a buscar un camino que realmente quieran.

Desde la mirada de los que desertaron, por un lado se ve cierta frustración, ya que sienten haber perdido tiempo haciendo una carrera que no les gustaba o por haber

cursado sin haber concluido nada, pero con el tiempo habían logrado comprender que fue lo mejor.

Resulta interesante conocer la vivencia acerca de la deserción en los primeros años del trayecto formativo de la carrera porque, sin dudas, para quien no lo haya experimentado, puede conocer a través del relato de los otros la experiencia, enriqueciéndose y considerando una búsqueda de herramientas para abordar a una solución en el futuro.

Acciones institucionales

En esta categoría se mencionan varias acciones llevadas a cabo por la Facultad de Humanas –FCH- de la Universidad Nacional de San Luis como respuesta a la problemática tratada en el presente trabajo de investigación. Desde el año 2003, funciona el Área de Ingreso, un espacio institucional que informa y forma a los ingresantes de las diferentes carreras de la FCH en las temáticas vinculadas a la alfabetización académica y la vida universitaria en el trayecto inicial de la formación, además de la promoción de espacios para el estudio de las problemáticas que atañen al ingreso universitario. Hoy, esta Área es ampliada al Programa de Fortalecimiento del Ingreso y la Permanencia de los Estudiantes –PIPE- ampliando el espacio para la formación de los estudiantes, para la reflexión, revisión y profundización de los conocimientos en las diversas áreas disciplinarias, la carrera y el futuro campo laboral, ayudándolos a superar las dificultades acompañándolos en el proceso de análisis y reflexión de sus propios procesos de aprendizaje, además de un análisis de las prácticas de enseñanza y de evaluación en el primer año, apuntando al mejoramiento de la calidad de formación de los estudiantes. Por otra parte existen dos servicios que tienen por finalidad atender y orientar a los estudiantes de la FCH, de los distintos años de la carreras en situaciones emocionales o crisis subjetivas que interfieren en sus estudios –Servicio de Orientación y Atención Psicológica-, y por el otro atender en situación orientadas a la alfabetización académica, aquellas que hacen a la pertenencia a la vida universitaria –Servicio de Orientación y Atención Pedagógica-; ambos funcionando dentro de la Facultad de Ciencias Humanas. Y por último, desde la

Universidad Nacional de San Luis en su conjunto, existen ayudas económicas como las becas del comedor, de transporte, de contraprestación, y otras ofrecidas por el Gobierno Nacional.

En los relatos recolectados a través de las entrevistas, se menciona que estas acciones por parte de la institución son muy productivas, que funcionan bien y son herramientas con buena valoración, pero sucede que no hay una buena difusión de las mismas, y por ende el alumno que ingresa no se encuentra lo suficientemente informado, dado que puede recurrir a ellas en el caso que lo necesite. Es necesario crear conciencia acerca de la importancia de los programas, servicios y becas, para que tengan un alcance más poderoso y aporten de una manera más productiva a la problemática de la deserción, en este caso, de la carrera de Ciencias de la Educación.

Accionar docente

Hay diferentes posturas respecto a las cartas que toman en el asunto los docentes, por un lado se explicita que no hacen nada de forma explícita para paliar la problemática de la deserción en los primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación, pero que si contienen dentro del aula; pero por otro lado opinan que al docente no le corresponde accionar ante esto, sino que es una tarea de jerarquías más altas de la Universidad. Una segunda postura es la de que los docentes de la carrera de Ciencias de la Educación pueden ser considerados “grandes investigadores de la deserción universitaria”, pero que no van más allá de eso; el fenómeno, entonces, no es desconocido por los docentes, pero que los esfuerzos no van más allá de eso, ya que no tomar medidas o acciones, lo que no quiere decir que todos tengan la misma actitud ante el problema. Respecto a esto último, existen algunos docentes que intentan ayudar en casos particulares en cuanto detectan un potencial caso de abandono de la carrera, informando al alumno acerca de los servicios y programas disponibles en la Facultad.

Y por último, cerrando la categoría, existen casos de deserción donde el principal motivo fueron conflictos con docentes de determinadas cátedras: algunos exámenes

finales se tornaron violentos, impidiendo el avance del alumno u otra posibilidad de rendir exitosamente. En este sentido, se puede decir que el docente en lugar de frenar una situación de abandono, la acrecentó.

A modo de cierre, si se piensa en una universidad pública, se ha de pensar una universidad que garantice la permanencia de cada uno de sus alumnos en la carrera, no se quiere decir que dentro de la Universidad Nacional de San Luis, principalmente en la Facultad de Ciencias Humanas, no se trabaje para hacerlo, pero aún queda mucho camino por recorrer, y es largo; las herramientas propuestas son necesarias y contrarrestan de alguna manera las características no favorables del plan de estudio de Ciencias de la Educación -020/99-, pero es necesario ir más allá, hay que buscar que se garantice genuinamente el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de Ciencias de la Educación. Y esto puede ir concretándose a través de una revisión de la estructuración del plan, intentando generar condiciones más flexibles, partiendo principalmente de la carga horaria –indicada como uno de los obstáculos más fuertes – y las exigencias insostenibles para el alumnado.

Notas

*Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH /UNSL

**Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. FCH / UNSL

Un acercamiento *de lege ferenda* al diseño curricular de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, Cuba.

A de lege ferenda approach to curriculum design of the criminal litigation as a professional competence in the law program at the University of Orient, Cuba.

Ramón Yordanis Alarcón Borges* (ryordanisab@gmail.com)

C. Lizette de la Concepción Pérez Martínez** (lizette@uo.edu.cu)

Grettchen Rivera Rodón*** (grivera@uo.edu.cu)

Universidad de Oriente (Cuba)

Resumen

El Movimiento de Reformas Procesales en América Latina desencadenado en los años '90 del siglo XX, determinó una dinámica en espiral del desarrollo del sistema de justicia criminal de los países que integran la mencionada región. Especial incidencia tuvo en la litigación penal, donde se concretiza la formalización del conflicto y existe un vínculo profundo entre las formas del juicio y la vida social. Ese tránsito, que tiene sus reglas, sus habilidades, su saber, sus compromisos políticos y su ética lo llamamos "litigar". Si bien el influjo fue fuerte para los sistemas criminales, también lo ha sido para su enseñanza en los predios universitarios; donde hemos tenido que actualizar nuestro diseño curricular en función de lograr formar un profesional con las competencias necesarias para afrontar los retos que impone la litigación en los juicios penales, en los que participará como parte de la relación jurídico penal.

El presente artículo tiene como brújula reconocer el significado didáctico y los requerimientos pedagógicos fundamentales que impone la reforma para el tratamiento curricular de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, y orienta los destinos de estas reflexiones al proceso formativo del este profesional.

Ello se realiza desde la gestión curricular como un proceso en continua construcción- desconstrucción-reconstrucción, cuyo fin es estar a la altura de los retos sociales actuales y futuros, para así buscar la permanente pertinencia de la formación; tomando como armazón teórica el enfoque socioformativo y la concepción holística configuracional.

Palabras Claves: Litigación Penal, Gestión curricular, Competencia, Argumentación, Interrogatorio.

Abstract

The Movement of Process Reforms in Latin America in the '90s determined a spiral dynamics in the development of the criminal justice system of the regional countries. The movement had special influence on criminal litigation, where the formalization of the conflict was concretized and a deep bond between the trial forms and social life appeared. This transition, which had its own rules, skills, knowledge, political commitments and ethics was called "litigate". The influence was strong not only for the criminal systems but also for its teaching at college level, where the curriculum design had to be updated in order to train professionals with the necessary skills to face the challenges of litigation in criminal trials, where they will participate as part of the legal-criminal relationship.

This article aims at identifying the didactic meaning and the fundamental educational requirements imposed by the reform for the curriculum treatment of criminal litigation as professional competence in the law program at the University of Orient, and guide these reflections towards the professional training process.

This is done from the curricular management as a process in constant construction-deconstruction-reconstruction, which aims to keep up with current and future social challenges in order to seek the continued relevance of training; taking the socio-formative approach and the Configurational holistic view as the theoretical framework.

Keywords: Criminal Litigation, Curriculum Management, Competence, Argumentation, Interrogation.

Palabras Introductorias

Cuando pensamos en transformaciones en la Ciencia del Derecho, muchos nos ubicamos en las transformaciones que se deben suscitar en el orden normativo, como consecuencia de realidades que han mutado y que tienen que ser renovadas en esta Ciencia, reguladora de relaciones sociales en una determinada sociedad.

En tal sentido autores como Juan Ramón Capella, Werner Goldschmidt, Arthur Kaufmann, Gabrielle Lessard, Germán Burgos Silva, Víctor Manuel Moncayo y Germán Palacio, entre otros, destacan que el Derecho a nivel internacional como tendencia se mueve bajo cinco ejes discursivos: Teorías y filosofía del derecho, con especial referencia a los sistemas jurídicos y a las diferentes corrientes críticas o no; dogmática jurídica a modo de teorías generales de las principales áreas jurídicas (v. gr., teoría del negocio jurídico, del hecho punible, del acto administrativo); hermenéutica y epistemología jurídica; sociología jurídica, como presupuesto para la comprensión de

la existencia social del derecho; e historia del derecho, como presupuesto para la comprensión de los cambios y transformaciones que ha protagonizado el derecho en diferentes momentos en Latinoamérica y el mundo.

Pero, cuando esas transformaciones son para el Derecho desde la Didáctica y la Pedagogía (Fuentes, 1995) no son pocos los que fruncen seños y se muestran reticentes a discutir, profundizar y valorar, los necesarios cambios, que se deben operar para lograr una formación más integral del jurista.

Desde los años 1990, se desencadenó en nuestro continente un movimiento de reformas, denominado Reformas Procesales (Maier, 1993; Pereira, 2003, Dakolias, 1995), que como volcán en erupción, ha motivado una dinámica socio-legislativa, normativa e interpretativa, en las realidades de los sistemas jurídicos procesales, en especial los penales, que han dinamizado nuestra cultura jurídica, que no solo irradian al Derecho como ciencia, sino a la formación de nuestros juristas.

Esta reforma plantea esencialmente, cinco componentes con incidencia en el sistema de justicia criminal, a saber: sustitución del sistema inquisitivo por uno de raigambre acusatoria; separación de funciones entre la investigación y el juzgamiento; radicación de la investigación en un Ministerio Público; instauración de tribunales de control de la investigación como cosa distinta de los tribunales de juzgamiento; e instauración de los juicios orales. Estos componentes en su dinámica han tenido una incidencia secundaria imprevista en sus orígenes, que se han evaluado como una importante transformación a la cultura jurídica, determinando exigencias en materia de capacitación, que han planteado un nuevo paradigma de enseñanza del Derecho y en especial del Derecho Procesal penal.

En ese entramado dinámico en el que se desenvuelve la Reforma, ocupa un lugar trascendente el proceso penal, toda vez que se erige como método de razonamiento o un camino de reflexión que tiene como fin resolver un conflicto de manera verdadera y justa, buscando la prevalencia del derecho sustancial, para lo cual es necesario que el juez conozca los hechos y sus circunstancias. Es un método de razonamiento por cuanto indica cómo se debe proceder para investigar, acusar y juzgar a una persona. Y dentro de esa manera de proceder se encuentra el debate oral, el contradictorio o la discusión dialéctica, por medio de audiencias.

Esa lógica dialéctica nos conlleva a una lógica competitiva, base del sistema acusatorio, diseñado sobre una estructura de fuerte competencia adversarial, esto es, en la idea de que el proceso –y especialmente el juicio- promueve el enfrentamiento intenso entre las partes y apuesta a que dicho enfrentamiento arrojará la mayor cantidad de información sobre el caso, a la vez que depurará la calidad de dicha información.



Figura n. 1: Dinámica de la Litigación

La esencia de ese enfrentamiento se enmarca en la litigación. Litigación proviene del latín litigare (pelearse con palabras); reñir o discutir dos o más personas entre sí; pleitear; disputar. (Larousse, 2013) Litigación y teoría procesal son dos caras de la misma moneda. La teoría está para comprender mejor la realidad y para resolverla igualmente mejor. En el mundo del proceso penal acusatorio –especialmente en el mundo de la prueba y el juicio– la realidad está representada por la litigación.

Quien no sabe litigación deteriora su capacidad para hacer teoría; con frecuencia, sólo se limita a repetir teorías de otras personas. Sin litigación, las personas tal vez sepan, pero con demasiada frecuencia no comprenden. Como dice el viejo proverbio chino, tal vez tengan peces, pero no saben pescar: pueden repetir fórmulas ajenas si es que tienen la fortuna de que el caso que tienen entre manos sea suficientemente parecido al que trató un cierto autor, o a lo que dice literalmente una regla legal; pero si uno los saca un par de milímetros del camino conocido, empiezan a darle palos a la piñata.

El juicio oral y público no es un simple “artificio” procesal. Su naturaleza y fuerza institucional proviene de su estrecha vinculación con la dinámica del conflicto, con la ineludible inserción social de ese conflicto y con las finalidades políticas de la administración de justicia, vinculadas a la disminución de la violencia y el abuso de poder. Cuando decimos, con fórmula sintética, que el “litigio es un conflicto

formalizado” nos referimos a este vínculo profundo entre las formas del juicio y la vida social. De ese vínculo surge una forma de transitar por el juicio oral que tampoco es artificial, sino que está conectada a las mismas características del conflicto y las necesidades de institucionalizarlo. A ese tránsito, que tiene sus reglas, sus habilidades, su saber, sus compromisos políticos y su ética lo llamamos “litigar” y, posiblemente, junto con la capacidad de darle formas seguras a las múltiples variedades de la cooperación humana, litigar constituye uno de los núcleos de la formación de un jurista.

Si el conflicto es un juego de intereses que no se resuelven en armonía, el juicio deberá ser una estrategia para lograr que alguno de esos intereses triunfe. Esta idea que parece meramente utilitaria es mucho más respetuosa de la persona humana que aquella que pretende que todos los intereses en conflicto deban ser subordinados a ideas abstractas de “verdad” o “justicia” que normalmente esconden la ideología de los jueces o la vana pretensión de su superioridad moral.

Aprender a litigar es aprender a controlar la prueba y en esa actividad se resume buena parte de las garantías judiciales que hoy conforman uno de los núcleos más importantes de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Si lográramos que la lucha por el Derecho se desarrolle en la sala de audiencia, ese pequeño espacio de civilidad que todavía nos resistimos a respetar y custodiar como el centro de la abogacía, seguramente haríamos avanzar nuestra cultura jurídica mucho más allá que cientos de tratados enjundiosos.

Las anteriores razones y otras que más adelante esbozaremos, constituyen la savia por lo cual litigar, hoy se declara como una competencia profesional. Si bien hay un cambio cultural con incidencia en las perspectivas política, ética, jurídica y administrativa, del proceso penal, derivado de la Reforma Procesal, para el logro de la instrumentación de esos cambios que hoy se suceden, hay que contar con juristas idóneos en su desempeño; cuyo transito se enmarca en:

- Establecer conversaciones y consultas adecuadas para conocer los hechos y, a partir de ese conocimiento, evaluar inicialmente el grado de compromiso con su rol.
- Preparar de manera eficiente y eficaz su actuación procesal.

- Frente a la investigación, la acusación y el juzgamiento, se debe tener capacidad crítica y analítica frente a los cargos y descargos, los fundamentos probatorios y de Derecho que sustentan su postura o rol en el proceso, examinar celosamente la prueba, tanto la favorable como la desfavorable.
- En el juicio oral hay que estar atento y diligente en analizar la teoría del caso que se sostenga y defienda. Saber participar en los interrogatorios y conainterrogatorios.
- Estructurar en debida forma sus alegaciones, que se deben caracterizar por su claridad, la narración comprensible de los hechos, la seriedad de los fundamentos probatorios y de derechos, doctrinarios, jurisprudenciales, entre otros, que soporten su teoría del caso, la refutación cuidadosa de los argumentos y las conclusiones y peticiones concretas que se formule.

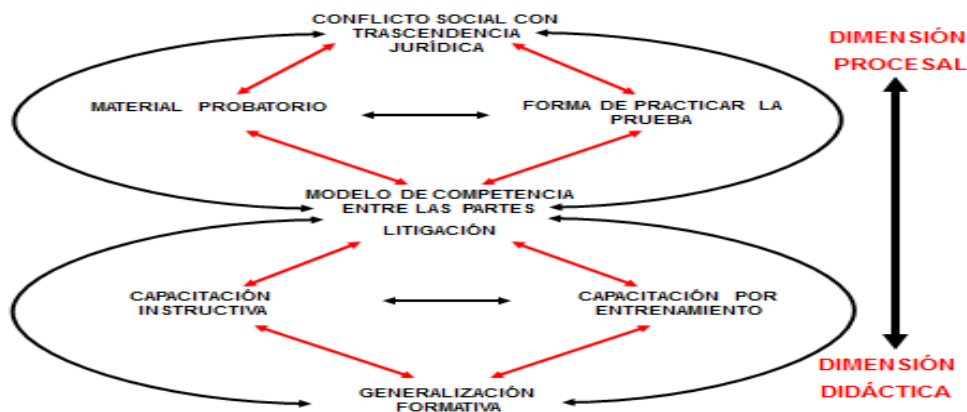


Figura n. 2: Dimensiones de la Litigación

Todo esto demanda un conjunto de habilidades pertenecientes a diversas disciplinas: la calidad idiomática, el rigor lógico conceptual, la narración, la demostración, la comunicación, la argumentación, la refutación y la sensibilidad por lo humano, verdadero, justo y equitativo. El jurista tiene que desempeñarse ante situaciones de contexto. (Tobón, 2013). Y para ello debe articular, junto con las disciplinas anteriores, los conocimientos, los procesos de comprensión, la metacognición, los valores, las actitudes, las habilidades y destrezas, para buscar impactar en el entorno mediante determinados resultados.



Figura n. 3: Habilidades que se integran en la Litigación

Cuba no está ajena a esta realidad. Más de cien años en la lógica del juicio oral, impuesto por la Ley de Enjuiciamiento Criminal Española (Rivero, 2014), y que ha transitado por sucesivas leyes procesales a la actualidad (Rivero, 2014), si bien nos coloca en una posición ventajosa con respecto a América Latina, también nos impone retos que hoy son insoslayables ante los cambios que se operan en nuestro contexto y del cual no podemos escapar.

Es por ello que nos preguntamos: ¿Se reconoce el cambio cultural que ofrece la reforma desde lo jurídico, lo político, lo ético y la comunicación, mostrando la importancia que para el sistema procesal acusatorio, basado en un juicio oral, tiene el debate, la argumentación y la refutación?; ¿se interviene en la investigación y en el juicio oral con habilidades comunicativas, narrativas, probatorias, argumentativas y refutativas, que le permitan poner en práctica recursos estratégicos para hacer lectura de los elementos interactuantes presentes en la comunicación y elaborar sus alegatos de manera persuasiva, organizada y eficaz, planteando adecuadamente los problemas jurídicos, la teoría del caso y las tesis que se van a confrontar dialéctica en el debate?; ¿se reconocen los cambios curriculares que necesariamente hay que operar en la enseñanza del Derecho Procesal Penal y en el Ejercicio Jurídico?

Se desarrolló un taller reflexivo constructivo con profesionales de reconocido prestigio en la región oriental. Fue un Taller grupal altamente participativo, presencial, con expertos y representantes de diversos sectores. Participaron los siguientes actores: 32 juristas, de ellos 8 profesores de la Facultad de Derecho de la UO a tiempo completo, y 24 profesores a tiempo parcial. De los 32, 6 son Doctores en Ciencias Jurídicas y 25 son Especialistas en Derecho Penal. De los 24 profesores a tiempo parcial 10 son jueces, 6 fiscales y 8 abogados. Cuatro son Jefes o Presidentes de Organismos

Jurídicos y dos Vicejefes o Vicepresidentes de Organismos jurídicos en provincias de la región oriental (Santiago de Cuba, Granma, Guantánamo). De los 32 juristas, 30 tienen más de 10 años de experiencia en la profesión y se han desempeñado como tutores en los ejercicios jurídicos penales.

Con el Taller se determinó que existe insuficiente empleo de las técnicas de interrogatorio a las partes jurídico procesales; se observa una inadecuada proyección y expresión oral en el escenario judicial; existe una limitada disposición a explotar la argumentación oral en el escenario judicial; e inexistencia de una estructura de los alegatos y sus recursos estilísticos que permitan resaltar la unidad, la claridad, la brevedad y la precisión. Lo anterior conllevó a que nos planteáramos como problema científico que el insuficiente tratamiento del interrogatorio, la argumentación y oratoria forense en el escenario judicial, limita el desempeño profesional del estudiante de Derecho.

Elementos metodológicos que determinan como valoraciones causales las siguientes:

- Insuficiencias en la configuración de la competencia de litigación, a partir de sus particularidades y naturaleza.
- Insuficiencias en la relación contenido-métodos-evaluación de la competencia de litigación.
- Insuficiencias en la forma de organizar y controlar la competencia de litigación en el Derecho Procesal Penal y en el Ejercicio Jurídico.
- Predominio de enfoques tradicionales en el abordaje de los problemas jurídicos penales.

Reconocer el significado didáctico y los requerimientos pedagógicos fundamentales que impone la reforma para el tratamiento curricular de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, será la brújula que orientará los destinos de estas reflexiones, cuyo destino fundamental tendrá como puerto seguro el proceso formativo del profesional del Derecho.

Convencidos, conjuntamente con Tobón (2013), de que la gestión curricular es un proceso en continua construcción- desconstrucción-reconstrucción, cuyo fin es estar a la altura de los retos sociales actuales y futuros, para así buscar la permanente

pertinencia de la formación; tomaremos como armazón teórica para nuestro discurso curricular el enfoque socioformativo, así como los postulados de la concepción holística configuracional, (Tobón, 2013; Homero Fuentes, 2002).

Se plantearán los problemas asociados a nuestro objeto de investigación y finalmente, basado en el ciclo de calidad del modelo GesFOC (Gestión Sistémica de la Formación de Competencias) (Tobón, 2013), expondremos nuestra estrategia curricular de cara a los que se ha denominado el diseño de *lege ferenda* de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente, todo ello sustentado en un modelo de formación de perfil amplio, reconocido jurídicamente en Cuba, a través del Reglamento Docente Metodológico, aprobado por el Ministerio de Educación Superior, mediante la Resolución Nro. 210 de 2007, y cuyas normas jurídicas disponen:

“ARTÍCULO 3: El modelo de formación de la educación superior cubana es de perfil amplio y se sustenta en dos ideas rectoras fundamentales: La unidad entre la educación y la instrucción, que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye. El vínculo del estudio con el trabajo, que consiste en asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional, en vínculo directo con su actividad profesional. Este modelo presenta particularidades para cada modalidad de estudio.”

“ARTÍCULO 4: El profesional de perfil amplio es aquel que posee una profunda formación básica que le permite resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo. Esta formación le servirá de base para la adquisición de nuevos conocimientos y le permitirá su adaptación a nuevas condiciones de su objeto de trabajo.”

Recorriendo los senderos teóricos de la gestión curricular y la formación de competencias, sus contribuciones a nuestro objeto de análisis.

La gestión curricular consiste en implementar planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos, con la correspondiente búsqueda y manejo de los recursos y el talento humano necesarios, en el marco del contexto histórico, social, económico y político.

Coincidiendo con Ingrid Vidaud, éste no es más que un proceso participativo que involucra a un colectivo de docentes en una institución educacional para propiciar reformas sistemáticas del plan de estudio; dirigido a garantizar su adecuación al entorno institucional y sustentado en una actitud pertinente del colectivo ante el cambio. (Vidaud, 2010)

Este proceso de gestión curricular enfocado a la formación de competencias debe transitar por tres fases fundamentales (Maldonado, 2001): contextualización–perfil; plan de formación e implementación. En la primera de esas fases se concentran dos actividades centrales, el estudio del contexto y la construcción del perfil de egreso de acuerdo con las características del programa. El perfil es un componente clave, ya que en él se describen las competencias que se esperan desarrollar y fortalecer en los estudiantes. Este perfil debe ser pertinente y estar en correspondencia con los retos del contexto institucional y externo.

En plan de formación se concentra en la malla o mapa curricular, es decir, el plan general que va a orientar a los estudiantes en torno a cómo desarrollar y fortalecer las competencias establecidas en el perfil de egreso, desde el inicio hasta el final de su formación. En esta etapa juega un papel fundamental la planeación de los espacios de formación propuestas en la malla curricular.

La tercera etapa, se concentra en implementar con los estudiantes el plan de formación establecido en la fase anterior, para lo cual es necesario contar con el talento humano docente pertinente y los diferentes recursos requeridos por los espacios de formación.

En tal sentido, las competencias como expresión concentrada del talento humano efectivamente desarrollado y afianzado, en el marco de determinados contextos: social, laboral-profesional, disciplinar, personal e investigativo, posibilitan gestionar con claridad ese talento humano, al ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para buscar, formar, evaluar, certificar y promover el talento humano esperado.

Es por ello que las competencias tienen como eje caracterizador: son actuaciones integrales, abordan problemas del contexto, se basan en la metacognición, tienen

como base la idoneidad e implican un compromiso ético. Elementos que las diferencian de las habilidades, destrezas y capacidades.

Desde la socio-formación, como enfoque didáctico pedagógico, existen tres tipos de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas. Las primeras son actuaciones mínimas o esenciales que deben tener todos los integrantes de una sociedad para desenvolverse en la vida con idoneidad (competencias de lectura, escritura, aritmética); las segundas son competencias transversales comunes a diversas personas, áreas, contextos, disciplinas y profesiones; permiten afrontar los procesos de cambio en el mundo y facultan a las personas para la gestión, la creatividad, el emprendimiento y la innovación, con base en el trabajo colaborativo, la ética, la comunicación clara y asertiva, y el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Las terceras son competencias en entornos concretos y especializados, dan identidad a cada una de las profesiones y disciplinas, conformando su núcleo básico. Indudablemente un ejemplo evidente de esta última es la litigación en sede penal.

El componente "movilizador" de la competencia se percibe en el artículo de Fernández al afirmar: "las competencias solo son definibles en la acción" (Tejada Fernández, 1999: 34), no se pueden reducir al saber o al saber-hacer de ahí que no se encuadren con lo adquirido solamente en la formación. Se reconoce en esos procesos una movilización desde el saber a la acción durante la cual se agrega valor en la forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño.

En este sentido la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada "actuación" es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite saber encadenar unas instrucciones y no solo aplicarlas aisladamente . En una concepción dinámica, las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto.

Es por ello, que basado en los anteriores fundamentos teóricos y siguiendo la habilidad hologramática del pensamiento complejo, afirmo que la litigación es una competencia porque sustentada en un proceso penal, cuya esencia es un método de

razonamiento dialéctico, se conoce de un conflicto con trascendencia socio jurídica penal, que conforme a una teoría del caso, debe ser resuelto bajo los cánones del rigor lógico conceptual, la narración, la demostración, la comunicación, la calidad idiomática, la argumentación, la refutación y la sensibilidad por lo humano, verdadero, justo y equitativo.

El abordaje de la litigación, bajo el velo del pensamiento complejo, debe transitar por los siguientes ejes clave (Tobón, 2013):

- Establecer los problemas de contexto.
- Determinar las competencias.
- Construir los criterios clave.
- Plantear las evidencias necesarias y esenciales.
- Formular los niveles de desempeño.

El primero de los ejes hace referencia al trabajo por medio de problemas contextualizados, los cuales se identifican por diferentes vías: revisión de documentos, criterios de expertos, encuestas, entrevistas, estudios de campo, taller reflexivo constructivo, entre otros. Esto lógicamente conlleva a la determinación de la competencia, segundo eje de abordaje.

La construcción de criterios clave, hace referencia a los desempeños o resultados concretos que orientan tanto la formación como la evaluación de las competencias, que pueden ser, conforme nos ilustra Tobón (2013): sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, valores y proyecto ético de vida, colaboración con otros, comunicación asertiva, transversalidad y transferencia, valoración, entre otros.

Las evidencias son los productos concretos que deben presentar los estudiantes para demostrar el logro de los criterios y la formación de la competencia esperada.

Por último, los niveles de desempeño son los diferentes grados o fases en que se van desarrollando las competencias, que desde la socio formación son: preformal, receptivo, resolutivo, autónomo, y estratégico.

Por último, como parte de este tránsito teórico conceptual, deseamos destacar que el abordaje de la litigación como competencia, será más integral, si lo concebimos atendiendo al ciclo de calidad del modelo GesFOC, que partiendo del mejoramiento continuo integra cuatro fases fundamentales: planear, hacer, verificar y actuar; donde

la formación se asume como un proyecto de continua construcción y mejora, participativo, y donde se asegura la calidad, la gestión del talento humano y la evaluación de los resultados. Sumando a lo anterior, se hace imprescindible la valoración de la síntesis dialéctica de la realidad curricular de cambio, cuyos fundamentos se centran en la necesidad de un curriculum contextualizado y las posibilidades de adecuación del plan de estudios de la carrera, tal y como nos manifiesta Ingrid Vidaud; que además sienta una verdad inobjetable: “la realidad curricular (...) de ninguna forma se establece estática o inamovible, por el contrario manifiesta movilidad hacia el cambio” (Vidaud, 2010: 78).

Nuestra realidad curricular ante la formación de la competencia de litigación en el curso diurno.

La formación de un jurista en Cuba en la actualidad se sustenta, en una formación integral y básica, que sea capaz de desempeñarse profesionalmente en todos los campos de acción jurídica, que conforme al Modelo del Profesional vigente (Plan de Estudios D, abril 2008) son: constitucionales, civiles, familiares, administrativos, empresariales, laborales y de seguridad social, internacionales públicos y privados, penales y procesales; y lo alcance sin limitaciones normativistas, sino como un científico del Derecho.

En este escenario el estudio las relaciones jurídicas en sede penal resultan trascendentes, ya que el fenómeno delictivo por su amplio espectro social incide, desde el punto de vista formativo, en los modos de actuación del jurista (Control y preservación de la legalidad, impartición de justicia, representación y la asesoría), y necesariamente nos obliga a trabajar didácticamente el diseño, la dinámica y la evaluación de la forma en que se materializa procesalmente una relación jurídica sustantiva penal, que tiene como esencia el conocimiento de un hecho que reviste los caracteres del delito, y que nos conlleva al artificio procesal del juicio oral y público, que tiene como tronco común la adversarialidad, base de la litigación penal.

Esta última idea, que básicamente abarca dos campos de acción, el penal y el procesal, en la actualidad, conforme al Modelo del profesional debe transitar bajo los cánones de la proyección curricular que define este modelo en Cuba, que son:

- En la creación de habilidades básicas del jurista están comprometidas todas las áreas del saber jurídico, por lo que la dosificación del currículo no debe realizarse en función de la discriminación o exclusión de aquéllas, sino de contenidos pertenecientes a ellas que no se requieren en la formación de dichas competencias, los cuales deben pasar a formar parte del cuarto nivel de enseñanza.

- Que los problemas más frecuentes y comunes que se presentan en el nivel primario del desempeño de la profesión son muy similares por su naturaleza y complejidad en todo el contexto nacional, lo que nos permite establecer la distinción y agrupación de los contenidos en básicos y generales (para todo el país) o en propios y particulares (de determinada provincia o región).

En primer lugar, se debe clarificar que conforme a los anteriores cánones, en sede litigatoria penal las habilidades se concentran en tres fundamentalmente: argumentación, interrogatorio y oratoria forense. La primera de ellas se sustenta en un proceso complejo de justificación, que tiene como base el razonamiento y que articula tres aristas fundamentales; una formal, determinada por el encadenamiento de proposiciones basadas en silogismos, una material, configurada por el descubrimiento y examen de los elementos estructurales del silogismo (premisas), y una arista dialéctica, impregnada en un proceso dialógico regido por reglas del comportamiento lingüístico.

Por su parte el interrogatorio es la revisión de los testigos propios durante el desarrollo del juicio oral, a través de las preguntas formuladas por el litigante que los presenta. Tiene como objetivo establecer los elementos de la Teoría del Caso que la parte se propone probar y que éstos sean creíbles.

Por último la oratoria, según Platón, se define como “El arte de seducir a las almas por la palabra”; es el arte de hablar con elocuencia, de deleitar, de persuadir y conmover por medio de la palabra. Que al ser forense tiene un fin jurídico; se ejerce ante jueces o tribunales de justicia. Tiene las siguientes características: limitando campo de acción y de objetivos precisos; peroración filosófica, jurídico, social y legal; busca más el convencimiento que la persuasión; tiene un auditorio limitado; en cualquiera de las cuestiones de hecho y derecho se requiere mucho respeto a la dignidad de la persona.

El punto clímax o de mayor materialización de la oratoria forense se encuentra en los alegatos de clausura en el juicio oral, momento que el litigante tiene para terminar de armar el *puzzle* a los jueces, donde se van uniendo las declaraciones, los peritajes, las pruebas materiales y documentales, los gráficos, la prueba demostrativa, a manera de conformar un tejido de argumentos a ser considerados al resolver el caso (Lief, 1998).

En la oratoria se combinan magistralmente tres acciones fundamentales: actos locucionarios, actos ilocucionarios y actos perlocucionarios. Los primeros son aquellos que consisten en la articulación de las palabras que decimos; los segundos determinan aquella acción comprendida al decir lo que decimos, y los terceros son aquellos que tienen lugar porque se dijo algo, esto es, son las acciones que se producen como consecuencia de lo que decimos (Echeverría, 1998).

Como se aprecia, la argumentación, el interrogatorio y la oratoria son habilidades que corporifican la litigación penal y que su formación se debe garantizar, para dar satisfacción, al menos a dos objetivos generales de la carrera, a saber:

- Controlar la legalidad y decidir conflictos jurídicos partiendo de los fundamentos técnicos y éticos de la asesoría y la representación legal, pero conscientes del alto sentido de responsabilidad que entrañan estas funciones, donde la necesidad de lograr una adecuada armonía entre el respeto a los derechos y garantías de los ciudadanos y la protección de los intereses sociales exigen una mayor proyección humanista, ética, social y política.

- Ejercer la profesión en cualquiera de sus esferas de actuación con una irreprochable redacción y ortografía y una correcta expresión oral (...)

Es por ello que debemos transitar por dos dimensiones, en el análisis de nuestro objeto de estudio, una dimensión procesal y una dimensión didáctica. La primera dimensión se concentra en los aspectos epistemológicos que ontologizan la litigación, que tiene a la adversarialidad como fundamento y como objeto la teoría del caso, elementos en los que no se profundizará en este escrito, pero cuyas bases han sido someramente ya explicitadas ut supra; la dimensión didáctica, destinada a revelar la generalización formativa de la competencia de litigación, a través de dos configuraciones de relevancia: capacitación instructiva y capacitación por

entrenamiento, si centrará los aspectos más polémicos en torno al tema, con la finalidad de aproximarnos a un diseño de *lege ferenda* de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente.

La Facultad de Derecho de la Universidad de Oriente desarrolla desde el curso 1997-1998, una vinculación de sus estudiantes con los organismos del sector jurídico de la provincia, denominado Ejercicio Jurídico Profesional, que para las Ciencias Penales, se concreta en el cuarto año de la carrera, se rectora metodológicamente por la Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico y tiene como objetivos principales, en el actual Plan de Estudios D:

- 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.
- 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 el correcto y amplio uso del idioma extranjero, de la información científico técnica y de la computación.
- Mantener una adecuada actualización sobre los principios y requerimientos de la defensa de la patria y particularmente de la aplicación a la misma de sus habilidades profesionales.
- Conocer la tramitación administrativa que se realiza en las instituciones a las cuales se vinculan en los procesos penales.

Indudablemente cuando el estudiante llega a realizar este Ejercicio Jurídico ya deben haber cumplido los objetivos que se trazaron las asignaturas de la Disciplina Ciencias Penales (Derecho Penal. Parte General; Derecho Penal. Parte Especial; Criminología; Criminalística; Medicina Legal; Derecho Procesal. Parte Penal), que fundamentalmente son: dominar los conceptos, principios y teorías comprendidas en la esfera de las ciencias penales para interpretar y aplicar los preceptos que protegen las relaciones sociales en este ámbito en consonancia con los valores fundacionales de nuestro proyecto social y los correspondientes a un jurista que se desenvuelve en el mismo; analizar las herramientas teóricas y metodológicas del esclarecimiento de los sucesos delictivos y de la investigación criminológica, a partir de la concepción materialista e histórica y de los fundamentos axiológicos de nuestro sistema social, de modo que posibiliten orientar y solicitar acciones dirigidas a ese fin; y, formular y aconsejar propuestas en la prevención de la delincuencia, la neutralización de conductas antisociales y la reincorporación social del trasgresor de la ley, desarrollando su vocación humanista, su responsabilidad individual y colectiva y los valores de un jurista comprometido con la revolución y el socialismo. Estas de conjunto con las del ciclo básico, lo dotan de los conocimientos sustantivos y procesales para realizar esta actividad.

¿Realmente esto ocurre así?

Con la realización del Taller Reflexivo Constructivo, se determinaron las siguientes problemáticas:

- Con el nuevo Plan de Estudios se produjo una reducción considerable de horas lectivas en asignaturas fundamentales del ciclo de las Ciencias penales, tales como Derecho Penal Especial (Plan C: 96, Plan D: 80), Derecho Procesal. Parte Penal (Plan C: 104, Plan D: 54).
- En el Ejercicio Jurídico IV de 490 horas en el Plan C, se redujeron a 180 horas las actividades lectivas.
- Con la reducción considerable de horas en las asignaturas, se mantuvo en la mentalidad y la praxis del docente impartir el mismo contenido, aspectos que se constatan en los Programas Analíticos de las asignaturas.

- En ocasiones no se cuenta en la Unidad Docente con el Programa Analítico del Ejercicio Jurídico, lo que dificulta la labor del tutor para la formación de la competencia de litigación, ya que no conoce los objetivos que se persiguen.
- Poco abordaje desde lo sustantivo de las habilidades que dan esencia a la litigación penal como competencia.
- No se aprovechan los espacios de las asignaturas optativas/electivas para abordar los contenidos referidos a la argumentación jurídica, la oratoria forense, el interrogatorio, la sociología jurídica, que constituyen la base estructural de la litigación en sede penal.
- Existen estudiantes que evidencian problemas en la calificación de los hechos delictivos; además son parcos, escuetos en sus fundamentaciones jurídicas sustantivas sobre los asuntos que se les consulta.
- Existe imprecisión sobre los métodos de dirección del proceso docente educativo en relación con la Disciplina Fundamentos Teóricos y Prácticos del Desempeño Jurídico, el Departamento Docente y los Colectivos de Año, propiciado por el carácter transversal de esta Disciplina en toda la carrera.
- Debe reconsiderarse una nueva concepción del Ejercicio Jurídico IV, donde se potencie desde los juegos de roles las técnicas, habilidades y destrezas para litigar en sede penal.
- Existe insuficiente preparación de los tutores de los estudiantes en el Ejercicio Jurídico IV para trabajar metodológicamente, desde la Unidad Docente, la competencia de litigación penal.
- Se deben perfeccionar las formas de evaluar la competencia de litigación, ya que se ha considerado como esencial para su evaluación el juego de rol.
- No existe una estrategia metodológica de control de calidad para evaluar la eficiencia y eficacia del Ejercicio Jurídico IV.

Indudablemente estos aspectos inciden en la dimensión didáctica, y afectan la generalización formativa de la litigación penal, que es un ejercicio profundamente estratégico que partiendo de la teoría del caso, dinamiza a vueltas de remolinos, la argumentación, el interrogatorio y la oratoria forense, con la finalidad de convencer a los jueces sobre nuestra postura.

Reconocer estas problemáticas contextualizadas, valorarlas y ofrecer soluciones didácticas, fortalecerá aún más la sólida estructura que muestra en nuestra Facultad de Derecho el Ejercicio Jurídico, como momento esencial para materializar la competencia de litigación penal; lo que permitirá mantener, como uno de nuestros estandartes, lo popularizado por nuestros estudiantes: “estoy listo para hacer Derecho penal”.

Diseño de *lege ferenda* de la litigación penal como competencia profesional, en la carrera de Derecho en la Universidad de Oriente.

Nos encontramos ahora por los senderos a transitar para el perfeccionamiento de la litigación penal como competencia profesional, cuyos principales puntos de señalización se establecerán en una estrategia, que será una aproximación de *lege ferenda*, para contribuir desde un primer intento a enriquecer nuestro objeto de estudio.

El inicio de este sendero está marcado por la máxima de que solamente lograremos alcanzar los objetivos propuestos en la formación de la mentada competencia en nuestros predios, si la brújula sigue orientada a la formación de un profesional de perfil amplio, con una profunda formación básica que le permite resolver, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en su objeto de trabajo.

La concepción de la estrategia parte de la definición de su objetivo general, teniendo como base lo adaptativo o situacional, en virtud de las particularidades del contexto de aplicación. Se determinan las condiciones previas, externas al proceso de formación que existen de manera independiente, que son las premisas, así como las características distintivas y los requisitos fundamentales de la estrategia. Por último, se enuncian las etapas fundamentales de trabajo de la competencia de litigación penal en la estrategia.

Estrategia para la formación de la litigación penal como competencia profesional en la carrera de derecho en la universidad de oriente

Objetivo General: Lograr una formación idónea en los estudiantes de Derecho, de la litigación penal como competencia profesional, caracterizada por una concepción

dinámica y comprometida con los ejes clave de la socio formación y el holismo, en correspondencia con las particularidades de nuestro contexto universitario y judicial.

Premisas:

- Existencia de una voluntad institucional para formar a sus educandos conforme a los problemas de su contexto judicial, en especial jurídico penal.
- Los documentos rectores de la carrera de Derecho definen entre sus prioridades la formación de habilidades y competencias profesionales, destacándose las vinculadas a las Ciencias Penales.
- Excelentes vínculos de trabajo con los organismos jurídicos del territorio, que constituyen Unidades Docentes, cuyos profesionales se desempeñan como tutores de nuestros estudiantes en el área de las Ciencias Penales.

Características distintivas:

- Es integral porque implica considerar las características de la Disciplina, ya que asume la asignatura que potencia la formación acabada de la competencia y permite la integración con otras asignaturas de otras Disciplinas.
- Es dinámica porque en el proceso de formación del profesional permite tomar en consideración las condiciones existentes en el contexto donde se vaya a instrumentar.
- Es desarrolladora porque permite no solo el desarrollo de saberes, sino también el desarrollo de otras cualidades y valores mediante la interacción y colaboración entre los propios estudiantes y éstos con los profesores.
- Es transformadora porque propicia la autenticidad y la trascendencia del estudiante ya que al considerar las diferentes contradicciones sociales que ocurren permite involucrar de manera consciente y activa al estudiante en la búsqueda de soluciones a los problemas socio-jurídicos.

Requisitos fundamentales:

- Mantener los óptimos niveles de relación entre los organismos jurídicos de la provincia y la Facultad de Derecho, para garantizar la consolidación a través de la ejercitación en juicios penales, de la competencia de litigación penal.
- Consolidar la superación metodológica de los tutores de los educandos en la Unidades Docentes.

- Ponderar en la formación de la competencia la constante evaluación de su diseño y dinámica, motivado por la movilidad del fenómeno delictivo y las orientaciones de política criminal que se emitan por las instancias correspondientes.

Etapas de la estrategia:

- Preformal: se trabajará en las ideas generales de la competencia.
- Receptivo: recepción y comprensión de la información; realización de acciones operativas.
- Resolutiva: se resuelven problemas sencillos; se siguen procedimientos concretos, con participación de elementos técnicos.
- Autónoma: resolución de problemas que implican variables; gestión de procesos; argumentación científica.
- Estratégica: alta flexibilidad para hacer; alto grado de innovación; estrategias de cambio en el contexto.

Los criterios desarrollados en el presente artículo no son valoraciones absolutas, sino que permiten un acercamiento a la lógica del análisis objetivo y contextualizado de la formación de la competencia de litigación penal en la Carrera de Derecho de la Universidad de Oriente, que bajo un basamento teórico-conceptual de nuestra teoría científica jurídica y la didáctica nos ha permitido configurar los pilares de *lege ferenda* para su formación.

Notas

*DR. C. RAMÓN YORDANIS ALARCÓN BORGES. Doctor en Ciencias Jurídicas. Especialista en Derecho Penal por la Universidad de Oriente, Cuba. Director del Departamento de Ciencias Penales, Derecho de Empresa e Internacional de la Universidad de Oriente, Cuba. Profesor Auxiliar de Derecho Penal y Derecho Procesal Penal. ryordanisab@gmail.com

**DRA. C. LIZETTE DE LA CONCEPCIÓN PÉREZ MARTÍNEZ. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Directora del Centro de Estudios de la Educación Superior “Manuel F. Gran” de la Universidad de Oriente, Cuba. Profesora Titular. lizette@uo.edu.cu

***LIC. GRETTCHEM RIVERA RODÓN. Licenciada en Derecho. Profesora Asistente de Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho de la Universidad de Oriente, Cuba.
grivera@uo.edu.cu

Referencias Bibliográficas

- Echeverría, Rafael. (1998). *Ontología del Lenguaje*; Dolmen Ediciones, Santiago.
- Fuentes, Homero. (et al.). (1995) "¿Es la Didáctica una ciencia?" En Revista de Superación Académica de la Universidad Autónoma de Querétaro. México, Año 1, No. 3.
- Fuentes, Homero. (2002). *Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. CEES "Manuel F. Gran". UO. Santiago de Cuba.
- Lief, Michael S.; Caldwell, H.; Mitchell, Bycel, Ben. (1998). *Ladies and Gentleman of the Jury. Greatest Closing Arguments in Modern Law*. Scribner, Nueva York.
- Maier, Julio. (1995). *Reformas Procesales en América Latina. Corporación de Promoción Universitaria*, Santiago, Chile, 1993.
- Pereira, Anthony W. (2003) "Authoritarian Legalism: Explaining Judicial Reform Outcomes in Argentina, Brazil and Chile", en Human Rights Review, 4, 2003, Dakolias, Maria: "A Strategy for Judicial Reform: The Experience in Latin America", en Virginia Journal of International Law, 36.
- Maldonado, M.A. (2001). *Las competencias, una opción de vida*; Bogotá, Colombia; ECOE.
- Rivero García, Danilo. (2014). *Estudios sobre el Proceso Penal*; Ediciones ONBC, La Habana, 2014.
- Tejada Fernández; J. (1999). *Acerca de las Competencias Profesionales*; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tobón, Sergio. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Cuarta Edición. Bogotá, Colombia: ECOE.
- Tobón, Sergio. (2013). *Metodología de gestión curricular: una perspectiva socio-formativa*; México, Trillas.

Vidaud, Ingrid. (2010). "Gestión curricular en la carrera de ingeniería civil para diseñar el plan y programas de estudio"; Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, CeeS Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Cuba.

Documentos

Ley de Enjuiciamiento Criminal Española, vigente en Cuba a partir del 1 de Enero de 1889, hecha extensiva por el Real Decreto de 19 de Octubre de 1888, derogada por la Ley No. 1251 de 25 de Junio de 1973 de Procedimiento Penal.

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.

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.

Nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad - Análisis de una experiencia de debate presencial y virtual

New teaching and learning modalities at the University- Analysis of an experience of face-to-face and virtual debates.

Lucero, Verónica (vslucero032015@gmail.com) Aguirre Céliz, Cecilia (ceciliaaguirreceliz@gmail.com) Rivarola, Marcela (rivarola.marcela@gmail.com) Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias y Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Resumen

Docentes integrantes del proyecto de Investigación "Oportunidades y Desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Entornos Virtuales para Educar y Educarse", de la Universidad Nacional de San Luis, desarrollaron una experiencia con la Asignatura Gestión de Recursos Humanos de Licenciatura en Administración de Empresas. La experiencia consistió en realizar dos debates sobre el tema Conflictos Organizacionales, Acción Disciplinaria y Moral. Los participantes del debate fueron los alumnos de la asignatura y se dividieron en dos grupos. Un grupo realizó la experiencia de manera presencial guiados por preguntas motivadoras, pero sin moderación por parte del docente. El segundo grupo, realizó el debate utilizando como canal de comunicación un foro alojado en la Plataforma Moodle, el cual contenía las mismas preguntas utilizadas para el debate presencial. Los objetivos de este trabajo son comentar sobre

- ambas experiencias teniendo en cuenta las diferentes modalidades y la interacción que se generó,
- el grado de conexión que pudieron establecer los estudiantes entre la teoría y la realidad local y nacional, y
- las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia.

Palabras claves: debate, instancia presencial, instancia virtual

Abstract

Teachers and members of the research project called "Opportunities and Challenges of Information and Communication Technologies and Virtual Environments for Education and Educating" from the National University of San Luis carried out an experience in the subject *Gestión de Recursos Humanos* of the undergraduate program *Licenciatura*

en *Administración de Empresas*. The experience consisted in conducting two debates about Organizational Conflicts, Disciplinary Action and Morals. The participants in the discussion were students of the subject and they were divided into two groups. The first group participated in a face-to-face debate guided by motivating questions, but without the teacher's intervention. The second group participated in the debate using a forum hosted on Moodle Platform, which contained the same questions used for the face-to-face debate. This work aims at presenting some comments on:

- both experiences taking into account the different modalities (face-to-face and virtual) and the interaction that was generated;
- the degree of connection that the students could establish between theory and local and national realities; and
- the students' opinions about the experience.

Keywords: debate, face-to-face environment, virtual environment

Introducción

La experiencia que se comenta en este trabajo se llevó a cabo entre docentes de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias y de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. Las docentes forman parte de un equipo de trabajo en el marco del proyecto "Oportunidades y Desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Entornos Virtuales para Educar y Educarse" (PROICO 14-6014), de la universidad mencionada. Como parte de nuestro trabajo, buscamos constantemente incorporar el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en nuestras clases teniendo en cuenta los beneficios pedagógicos que el hecho de incluirlas conlleva.

En este caso, pensamos en analizar una instancia comunicacional estilo debate, llevada a cabo en la modalidad presencial y en la virtual. En este trabajo se comentan

- las dos experiencias teniendo en cuenta las diferentes modalidades y la interacción que se generó,
- el grado de conexión que pudieron establecer los estudiantes entre la teoría y la realidad local y nacional, y
- las opiniones de los estudiantes sobre la experiencia.

Como señalamos anteriormente, creemos que brindar oportunidades para usar las TIC en la asignatura es una forma de aprovechar la natural tendencia de los jóvenes de emplearlas pero con fines pedagógicos (Dudeney y Hockly, 2007). Asimismo, coincidimos con Stone Wiske (2006), cuando señala: “Las nuevas tecnologías ofrecen muchas ventajas que amplían enormemente el alcance de las herramientas tradicionales (...) para aquellos docentes que desean que sus alumnos desarrollen y demuestren una auténtica comprensión” (Stone Wiske, 2006, pág. 62). Debido a que algunos de los estudiantes que participaron no conocían la plataforma Moodle, creemos que esta experiencia les permitió iniciarse en el manejo de la misma. Las conclusiones de esta experiencia nos permitirán direccionar y guiar futuras ocasiones de experimentación en este sentido, arrojando luz sobre el uso de estas herramientas en nuestra Institución.

Por otro lado, como docentes comprometidas con las TIC y como señalan varios autores, consideramos que la formación académica debe de manera insoslayable preparar a los futuros profesionales para participar de un mundo interconectado que crecientemente se vuelca hacia la virtualidad (Lion, 2005; Litwin, 2005; Maggio, 2005; Dudeney y Hockly, 2007; Mena, 2014). En este sentido, como docentes de una institución de educación superior, sostenemos que debemos ser éticamente coherentes y no eludir nuestra responsabilidad. Pensamos además que una formación tal, redundará asimismo en un estudiante interesado no sólo en su propia realización profesional, sino que sea también capaz de mostrar empatía por sus semejantes, respeto por quienes piensan diferente y compromiso con la realidad que deba enfrentar (Stone Wiske, 2006).

Además, coincidimos con Stone Wiske (2006), cuando señala que las TIC pueden y deben usarse para fomentar una comprensión profunda de los temas estudiados, proporcionando a los estudiantes oportunidades de enriquecer su formación y de superar las propuestas de estudio dadas por el docente y/o la institución.

En idéntico sentido, el uso de las TIC, en este caso de la plataforma educativa, se propone también como un medio o instrumento que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con dificultades (por cuestiones de trabajo, distancias

geográficas, entre otras) para el cursado de la materia y para acceder al material didáctico.

La estrategia didáctica que se utilizó fue planificada con detenimiento teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de ambas modalidades, programando ambos escenarios. En primer lugar, se confeccionó un cuestionario dividido en dos secciones. Una de ellas, contenía seis preguntas conceptuales sobre el tema Conflictos Organizacionales, Acción Disciplinaria y Moral, correspondiente a la unidad 7 de la asignatura Gestión de Recursos Humanos que se dicta en el segundo cuatrimestre de cuarto año de la carrera Licenciatura en Administración de Empresas. Es decir, preguntas sobre el contenido teórico del tema a debatir. Las preguntas fueron las siguientes:

- a. ¿Puedes dar un ejemplo claro de una queja y de un conflicto?
- b. ¿Cuáles son sus diferencias esenciales?
- c. ¿Cuáles son las formas de detectar posibles conflictos?
- d. ¿Qué es la mediación?
- e. ¿Qué es el arbitraje?
- f. ¿Qué es la acción disciplinaria?

La otra sección del cuestionario estaba conformada por nueve preguntas de opinión personal que los alumnos debían contestar en función de sus conocimientos y experiencias personales sobre la temática tratada.

- a. ¿Qué idea tenías acerca del conflicto antes de esta clase y luego de la misma?
¿Cambió tu percepción al respecto?
- b. ¿De qué manera consideras que afrontas los conflictos? ¿Por qué?
- c. ¿Cómo observas a las organizaciones actualmente en nuestro ámbito local en relación a los conflictos organizacionales?
- d. Crees que ha aumentado/disminuido la conflictividad gremial? ¿Por qué?
- e. En caso de aumento, ¿qué variables pueden haber influido en este sentido?

- f. ¿Cómo crees que pueden afectar las relaciones gremiales a la aplicación de sanciones?
- g. ¿Cómo crees que han sido las relaciones gremiales con las empresas en estos últimos diez años? ¿Tienes opinión al respecto?
- h. ¿Cómo consideras que son las relaciones gremiales actualmente en comparación con la década de los 90?
- i. ¿Qué casos conoces o has escuchado en el ámbito local en relación a los conflictos entre gremio y empresa?

Una vez confeccionado el cuestionario procedimos a dividir, en forma aleatoria, a los alumnos que cursaban la asignatura en dos grupos. Un grupo fue convocado en el horario de clase habitual para desarrollar el debate teniendo como guía las preguntas mencionadas; vale aclarar que este grupo de alumnos había presenciado el desarrollo y la exposición teórica del tema en cuestión en una clase presencial previa. El otro grupo de estudiantes recibió indicaciones sobre cómo trabajar en un foro creado en la Plataforma Moodle en el que publicaron sus opiniones en relación a los temas propuestos “mostrando los acuerdos y controversias” que les provocaron (Mansur en Litwin, 2005, pág. 133). Este último grupo de alumnos no presenció la clase teórica, sino que el material de lectura le fue proporcionado en la plataforma con anticipación para que lo leyera e interpretara de manera autónoma (Valenzuela, 2000). En ambas experiencias de debate, los alumnos tuvieron acceso a las preguntas y debieron trabajar solos, sin la intervención moderadora de las docentes.

Se eligió el debate porque este tipo de actividad de estilo dialógico propicia un intercambio que se cree rico para el aprendizaje; en este sentido, coincidimos con Comenio (en Mansur, 2005) cuando señala:

Todos deben saber exponer lo que han aprendido y recíprocamente deben entender lo que exponen (...) formamos hombres; y deseamos formarlos brevemente y lo conseguiremos si en todo marchan de la mano las palabras con las cosas y las cosas con las palabras” (pág. 134-135).

Para registrar la experiencia presencial, usamos algunos recursos tecnológicos que posibilitaron la recuperación posterior de todos los datos obtenidos: una filmadora y una notebook con micrófono externo para grabar el debate a través de la Grabadora de Sonidos de Windows. Asimismo, las observadoras tomamos notas de cómo se iba desarrollando la experiencia en función de los objetivos planteados. Esta técnica se denomina observación no participante en la que personas externas a la realidad estudiada valoran el objeto investigado. Mertens (2005, citado en Hernández Sampieri et al., 2006) sugiere contar con varios observadores para evitar sesgos personales, contar con distintas perspectivas del objeto investigado y poder así analizar las experiencias desde lo percibido por los participantes para comprender su perspectiva sobre lo vivido (Hernández Sampieri, et al., 2010). Este fue, precisamente el objetivo de recurrir a esta técnica. Vale aclarar que esta técnica de recolección de datos se usó también en relación a la experiencia virtual, con la salvedad de que se observó el intercambio dialógico registrado por escrito en el foro.

Relato de la experiencia

La *instancia presencial* se desarrolló en el horario habitual de clases y asistieron 4 estudiantes, las docentes de la asignatura y las docentes observadoras. Esta instancia, como se explicó previamente, se desarrolló en una clase posterior a la exposición teórica del docente. Se proporcionó a los estudiantes en forma impresa las preguntas antes mencionadas y se les dio un tiempo para interpretarlas, luego de lo cual, comenzó espontáneamente el debate. Antes de iniciar el debate, se les explicó detalladamente el propósito de la actividad y los pasos a seguir durante la experiencia.

Con respecto a la *instancia virtual*, participaron 3 estudiantes a quienes se les solicitó que ingresaran a la plataforma educativa en un margen horario de dos horas, durante el cual estaría habilitado el foro y las preguntas correspondientes para el debate, previa lectura e interpretación del material teórico. Se tuvo especial cuidado al dar las explicaciones al grupo que participó de la instancia virtual: se les indicó explícitamente cómo debían proceder en los momentos previos (lectura del material de la unidad 7, asegurarse conectividad el día asignado para el debate virtual) y también se brindaron

instrucciones previas para la interacción durante el debate. Cabe señalar que se impartieron esas instrucciones primero por correo electrónico, como base preliminar, y que luego se subieron a la plataforma Moodle. Con respecto, a las preguntas que guiaron el debate dentro del foro, estuvieron disponibles por anticipado unos minutos antes del inicio del mismo.

Reflexiones en base a las observaciones

El clima de la interacción que establecieron los alumnos en ambas instancias fue cooperativo, respetuoso y agradable. En la instancia presencial, si bien en un principio debieron vencer la timidez ya que estaban en presencia de las observadoras, los estudiantes iniciaron el debate espontáneamente utilizando un lenguaje formal y apropiado, y respetaron los turnos para realizar las preguntas u opinar. Si hubo alguna superposición, fue en los momentos en que concordaban al expresar conceptos teóricos o señalar algún aspecto que despertaba su interés. Es importante señalar que los estudiantes participaron activamente a través de preguntas, respuestas, opiniones, dando ejemplos y expresando sus puntos de vista convergentes y divergentes en ambas instancias. El debate resultó interesante para todos los estudiantes en forma general, independientemente de la modalidad en la cual participaron debido a que les sirvió para compartir opiniones y encontrar puntos en común.

Con respecto al uso del recurso foro para el desarrollo del debate virtual, éste fue utilizado correctamente y los alumnos iniciaron la comunicación puntualmente según el horario que se había establecido previamente. Se detectó un clima de armonía, cooperación y respeto por las opiniones de los demás participantes. El debate constó de 61 intervenciones en las que los alumnos expresaron sus opiniones utilizando un lenguaje apropiado y formal, característico del estilo dialógico académico que se esperaba. Esto dio cuenta de que habían leído e interpretado la teoría correctamente y también las preguntas que sirvieron de guía para el desarrollo del debate. Se notó un alto grado de cooperación y colaboración ya que si algún concepto resultaba dudoso (Ej.: queja/conflicto), quien tenía en claro la diferencia de estos conceptos, aportaba una respuesta clarificadora.

Con respecto a la mecánica de interacción a través del foro, una alumna comentó que *“sería bueno realizar los debates en un chat, no tanto en un foro. Por lo menos a mí se me hizo un poco lerdito responder y volver a la página anterior y actualizarla para poder saber lo que escribían mis compañeras. Quizás en un chat es todo más espontáneo.”* Con respecto a esta opinión, creemos que, en general, los jóvenes no están acostumbrados al intercambio dialógico asíncrono mediante un foro en una plataforma, y el hecho de deber esperar la actualización de la página para visualizar las demás intervenciones, les genera ansiedad. Sin embargo, vale aclarar que la actualización de la página en Moodle lleva sólo unos segundos dependiendo de la conexión que cada uno tenga a Internet. Además, al observar las intervenciones en el foro, pudimos ver que entre un post y otro transcurría muy poco tiempo (Figura 1).



Figura 1

Uno de los objetivos de la clase debate fue, precisamente, activar a los estudiantes para que mediante la lectura del tema en cuestión, “Conflictos Organizacionales, Acción Disciplinaria y Moral”, pudieran relacionarlo con sus propias vivencias y con la realidad local y nacional. Se observó, así, que los estudiantes pudieron recuperar los conceptos teóricos que habían estudiado para intervenir en el debate y relacionarlos

con la realidad local y nacional. Por ejemplo, una alumna expresó: “me di cuenta de que había temas, sobre los que no sé bien, temas que tengo que reforzar, lo de los conflictos gremiales más recientes en nuestro país, por ejemplo”. Otra alumna citó el ejemplo de un vecino, quien luego de ser despedido de la fábrica, decidió no iniciar un juicio laboral sino llegar a un arreglo económico con la empresa, lo que le permitió invertir en un emprendimiento propio y abrir un almacén en el barrio. Otro estudiante, brindó un ejemplo similar, indicando que alguien a quien conocía había sido indemnizado con repuestos para autos, por lo que posteriormente invirtió esa indemnización en la apertura de un negocio de repuestos. También mencionaron la forma en que suele manejarse una empresa alimenticia de renombre, tanto a nivel nacional como local, con respecto a los despidos; otro ejemplo que citaron fue cómo trabajan las empresas y las selectoras locales con respecto a los empleados eventuales o los contratados, y la función que cumplen los gremios en estos casos.

Otra estudiante resaltó la versatilidad y apertura mental que implementar esta metodología dialógica le implicó, al indicar: “me resultó más fácil poder relacionar los temas estudiados con mi propia experiencia laboral.”

Con respecto a la instancia virtual, se observó que las estudiantes pudieron relacionar los conceptos de forma preponderante solo con la realidad local. Si bien pudieron desarrollar los contenidos teóricos, se notó que adolecen de un conocimiento amplio de la realidad local ya que el único ejemplo que pudieron citar fue el de los conflictos de los trabajadores con una empresa metalúrgica de la ciudad. También señalaron tener poco conocimiento de lo que sucede a nivel nacional, como se observa en los posteos que se muestran en la Figura 2:



Figura 2

En ambas modalidades los alumnos expresaron su satisfacción con respecto a la tarea que debieron desarrollar. Manifestaron que les pareció un buen método de estudio al permitirles compartir entre ellos y además indicaron que les presentó un desafío ya que, para poder participar activamente del debate, debieron realizar un trabajo previo, leyendo el material provisto, lo cual les permitió asumir mayor responsabilidad y sistematicidad al momento de debatir (Valenzuela, 2000). Al respecto, una estudiante señaló: “el hecho de tener que llevar adelante el debate sin la intervención del docente, nos resultó motivante y nos “forzó” a preparar los contenidos de manera más responsable”. En el caso del grupo que asistió a la *instancia presencial*, indicaron que les resultó una manera práctica de abordar un tema ya desarrollado en clase.

Los estudiantes de la *instancia presencial* destacaron que, al ser un grupo reducido, pudieron intervenir de forma más activa; al respecto, alguien señaló “Si hubiésemos sido más, treinta por ejemplo, que no nos conocíamos, no hubiésemos participado tanto”.

Cuando se les preguntó sobre si consideraban que hubiera sido necesaria la intervención del docente, respondieron afirmativamente y con el fin de aportar mayor claridad en la interpretación de algunas preguntas. Manifestaron lo mismo en ambas

modalidades. Con respecto a esto, cabe señalar que se había planificado la no intervención de las docentes con el propósito de exponer a los estudiantes a una situación de trabajo autónomo y autodirigido (Valenzuela, 2000). Una alumna de la *instancia virtual* expresó: “A mi particularmente la experiencia me gustó, me resultó interesante y me parece que es buena la idea de debatir los temas porque nos sacamos dudas entre nosotros, nos metemos más en tema e incluso nos sirve para estudiar ya que después recordaremos más los conceptos al haber debatido sobre los mismos. En cuanto a su intervención, quizás hubiera sido necesaria para aclarar dudas sobre conceptos que no entendíamos en algunos casos”.

Otra estudiante de la *instancia virtual* indicó que al principio sintió temor y desorientación con respecto al inicio del debate, “pero de a poco observé que se iban integrando mis compañeras”. La misma alumna también indicó que esta metodología de estudio la obligó a investigar y a organizar mejor sus tiempos, resultándole muy efectiva.

Al finalizar el cursado de la asignatura, varios de los alumnos manifestaron gratitud por el contacto, experiencia y conocimiento que desarrollaron sobre el tema Conflictos Organizacionales, Acción Disciplinaria y Moral gracias a la modalidad de debate que se implementó para el abordaje del mismo.

Algunos estudiantes expresaron que jamás habían empleado plataformas educativas. Y en el caso de aquellos alumnos que las habían empleado anteriormente, lo habían hecho para establecer un canal diferente de comunicación y para articular el acceso al material de estudio.

Conclusión

A modo de cierre, la experiencia fue altamente positiva en ambos casos. Si bien el grupo de la instancia virtual debió enfrentarse a la experiencia de debate mediante una herramienta a la que estaban poco habituados, pudieron participar exitosamente. En el caso de la instancia presencial, los alumnos debieron vencer la timidez inicial de exponer sus opiniones frente a las docentes que escuchábamos atentamente pero sin intervenir. En ambas instancias, las diferentes modalidades de debate, presencial y

virtual, constituyeron un factor motivante y atractivo para los estudiantes, marcando una diferencia con la forma tradicional de enseñanza.

Además, el nivel de participación fue significativo en ambas instancias, lo que contribuyó al éxito de la experiencia con los estudiantes.

Creemos que a través de la experiencia compartida en este trabajo, hemos realizado un valioso aporte en la formación de este grupo de estudiantes, en el despertar de su conciencia a la potencialidad del debate como herramienta de estudio y de socialización de lo aprendido, mostrando actitudes de colaboración y de aprendizaje compartido. Consideramos además que hemos sentado un precedente en nuestra Institución.

Como conclusión final, consideramos que el uso de las TIC y la planificación y ejecución de este tipo de experiencias implica una transición hacia nuevas prácticas docentes (flipped classroom, design project, entre otras) respecto de las cuales los docentes no podemos permanecer pasivos, atendiendo las necesidades diferentes de los estudiantes, cuyas maneras de aprender vienen cambiando de manera significativa en las últimas décadas.

Referencias Bibliográficas

Dudeney, G. y Hockly, N. (2007). How to teach English with technology. Inglaterra: Pearson Education Limited.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 4ta edición. Méjico: McGraw Hill Interamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ta edición. Méjico: McGraw Hill Interamericana.

Lion, C. (2005). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. . En Litwin, E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 181-212). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En Litwin, E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Maggio, M. (2005). Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En E. Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 35-69). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mansur, A. 2005. Los entornos comunicacionales y el salón de clase. En E. Litwin (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 129-154). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mena, M. (2014). La Educación a Distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. Entrevista publicada en *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*. 5 (8). Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Stone Wiske, M. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías* / Martha Stone Wiske, Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit – 1ra ed. – Buenos Aires: Paidós.
- Valenzuela, R. 2000, septiembre - octubre. Los Tres Autos del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia. *Cátedra de investigación e innovación en tecnología y educación. Repositorio de Recursos Abiertos Escuela de Graduados en Educación, Tecnológico de Monterrey*. Consultado el 17 de marzo de 2016 desde <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/862>