

# Revista de Educación



# 10

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 8 - Número 10  
Enero-Abril 2017



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# sumario

## editorial artículos

### 5 *Editorial*

*Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección*

11 Pedro Enrique Pérez | Facundo Solanas | Adriana Verónica Martínez  
*Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico*

Gladis Diana Rímac Norabuena | Míriam E. Velázquez Tejeda |

31 Ronald Hernández Vásquez

*La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas*

61 María Teresa Gómez Lozano | Ana María Ternent de Samper  
*Niña y escolar: notas de una experiencia de formación en la Buenos Aires de 1930*

77 Juan Suasnábar | Jorgelina Méndez | Natalia Vuksinic  
*Aportes para pensar la formación inicial de pedagogos(as) en espacios educativos*

103 María Florentina Lapadula

*Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual*

117 Mariana Buzeki

*Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg*

131 Realizada por María Marta Yedaide

*La docencia universitaria entre saberes y pasiones*

147 Francisco Ramallo

*La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias*

151 Jonathan Aguirre

*Reseña de eventos y actividades*

161 Verónica Soledad Walker

168 *EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017*

## entrevista

## reseñas libros

## reseñas encuentros eventos

# Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decana: Dra María del Carmen Coira

Vicedecana: Dra. Silvia Sleimen

Secretario Académico: Mag. Juan Ferguson.

Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Marta Arana

Secretario de Extensión: Prof. Pablo Coronel

Secretaria de Coordinación: Mag. Gerardo Portela

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Mónica Marinone

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Prof. Graciela Molina (+)

AÑO VIII – N° 10

Enero – Abril 2017

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación anual. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Arq. Emilio Polo

Fotografía tapa: residencia en barrio San Telmo - Buenos Aires, Argentina - Arq. Emilio Polo.

Fotografía interior: residencia en barrio San Telmo - Buenos Aires, Argentina - Arq. Emilio Polo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

**Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata**

**DIRECTOR:** Luis Porta (UNMDP/CONICET)

**SECRETARIA:** Laura Proasi (UNMDP)

**Canje Institucional:** Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

### **COMITÉ EDITORIAL**

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

Enrique Bambozzi – Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

Sonia Araujo – Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Bs. As.

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Margarita Sgro – Universidad del Centro de la Pcia. de Bs. As.

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

Claudia Vélez de la Calle – Universidad de San Buenaventura, Cali

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

	<b>Editorial</b> .....	5
• ARTÍCULOS	<b>Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección</b> Pedro Enrique Pérez   Facundo Solanas   Adriana Verónica Martínez.....	11
	<b>Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico</b> Gladis Diana Rímac Norabuena   Míriam E. Velázquez Tejeda   Ronald Hernández Vásquez .....	31
	<b>La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas</b> María Teresa Gómez Lozano   Ana María Ternent de Samper.....	61
	<b>Niña y escolar: notas de una experiencia de formación en la Buenos Aires de 1930</b> Juan Suasnábar   Jorgelina Méndez   Natalia Vuksinic .....	77
	<b>Aportes para pensar la formación inicial de pedagogos(as) en espacios educativos</b> María Florentina Lapadula .....	103
	<b>Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual</b> Mariana Buzeki .....	117
• ENTREVISTA	<b>Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg</b> Realizada por María Marta Yedaide .....	131
• RESEÑAS libros	<b>La docencia universitaria entre saberes y pasiones</b> Francisco Ramallo .....	147
	<b>La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias</b> Jonathan Aguirre .....	151
• RESEÑAS encuentros	<b>Reseña de eventos y actividades</b> Verónica Soledad Walker .....	161
• EVENTOS	<b>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017</b> .....	168

Presentamos en número 10 de la **Revista de Educación** de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dos novedades importantes hacen a la vida de nuestra Revista: La primera es que hemos ingresado en el Núcleo Básico de Revistas Científicas del CAICYT-CONICET y, la segunda es que a partir de este número la revista se publica de manera cuatrimestral. El esfuerzo que significa para el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) la gestión de la revista registra una interesante respuesta de investigadores y docentes de otras universidades nacionales y extranjeras ya que registramos un interesante aumento con relación a los artículos recibidos para su evaluación y posterior publicación.

Aportar a la consolidación del campo de las Ciencias de la Educación a partir de investigaciones que resulten del trabajo constante y cotidiano de equipos de trabajo es uno de los objetivos centrales que perseguimos: dar visibilidad a propuestas de trabajo que conjuguen miradas diferentes, innovadoras, registros invisibilizados y temas no siempre potenciados.

Este número de la revista cuenta con seis artículos, una entrevista, dos comentarios de libros y uno de evento. El artículo de **Pedro Pérez, Facundo Solanas y Adriana Martínez** denominado: *Análisis de los procesos de transferencia de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección*, analiza dos tendencias en la definición y construcción de políticas para el trabajo académico en las últimas décadas a partir de las nociones de convergencia y transferencia de políticas. El artículo presta atención a aspectos sustanciales de las propuestas de protección del trabajo académico, como a la particularidad de una participación ampliada que implica la actuación de las organizaciones gremiales representativas del personal académico, como parte de una estrategia local-global.

El segundo artículo cuyos autores son **Gladis Rímac Norabuena; Miriam Velázquez Tejeda y Ronald Hernández Vázquez** denominado: *Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico*, es el resultado de una investigación llevada adelante en Perú que aborda desde perspectivas cualitativas y cuantitativas la formación del pensamiento crítico en estudiantes del nivel Secundario a partir de estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación.

El tercer artículo "*La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas*" de **María Teresa Gómez Lozano y Ana María Ternent de Samper** a partir de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) describe desde el enfoque biográfico-narrativo, las percepciones de expertos sobre los elementos que pueden favorecer la apropiación e implementación del marco en diversos contextos. El análisis de las narrativas muestra el marco como una propuesta dinámica, flexible transformadora del docente, del contexto y del marco mismo.

El cuarto artículo cuyos autores son **Juan Suasnabar, Jorgelina Méndez y Natalia Vuksinic**: *“Niña y escolar. Notas de una experiencia de formación en la Buenos Aires de 1930”*, a partir de la biografía de una ‘niña’ que realizó su escolarización en una escuela de la Capital Federal, Argentina entre los años 1932 y 1937 identifican los caracteres asignados a las ‘niñas’, en su lugar de futuras mujeres, como así también las marcas características de la sociabilidad porteña de los años ’30. Al mismo tiempo se interrogan cómo el libro de lecturas se vincula en una red con otras publicaciones, autores y modelos que lo exceden, en cuyo seno se dirime qué es lo femenino y lo masculino.

El trabajo de **Florentina Lapadula**, *“Aportes para pensar la formación inicial de pedagogos(as) en espacios educativos”* identifica y analiza desde un enfoque cualitativo la formación e intervención de las pedagogas y pedagogos que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela, centrándose en aquellos que actúan en proyectos socio-educativos con niños y jóvenes en la Región de Inconfidentes (Minas Gerais). Este trabajo pone énfasis en el estudio de la formación inicial de pedagogas y pedagogos brasileros con el fin de aportar nuevos conocimientos para formar educadores que reconozcan el carácter educativo de diferentes espacios más allá de la escuela.

El último artículo de esta sección presentado por **Mariana Buzeki** y denominado: *“Escuela secundaria: adolescencia e identidad homosexual”*, presenta hallazgos de una investigación finalizada en 2016 y que tuvo como objetivo analizar las formas de organización de los lazos sociales en adolescentes homosexuales y su articulación con la construcción de la identidad sexual. En este trabajo la autora aborda uno de los tópicos surgido de las entrevistas poniendo en diálogo los discursos teóricos en torno a la identidad y la posición de los entrevistados frente a la escuela, abordada como una de las categorías referentes al entorno social del adolescente.

En la sección **Entrevista**, se publica la entrevista que **María Marta Yedaide** le hiciera a **Silvia Grinberg** denominada: *“Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida”*, quien nos invita a situarnos en el entramado narrativo de su docencia e investigación universitaria, profundamente afectadas por una pulsión ética que es, a la vez y en su relato, biográfica e histórica. La insistencia en el cotidiano escolar, a la que alude la autora es reveladora de la voluntad de sostener la vida y suspender la pretendida inminencia de su dominación.

En la sección **Comentarios**, **Francisco Ramallo** presenta en: *“La docencia universitaria entre saberes y pasiones”*, el comentario del libro de Luis Porta y María Cristina Martínez denominado “Pasiones: Cristina Piña”; **Jonathan Aguirre** en *“La*

*docencia como oficio artesanal. Haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias”* comenta el texto de Andrea Alliaud “Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio” y **Verónica Soledad Walker** comenta el *Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación: perspectivas y balances en relación a la configuración del campo disciplinar en Argentina* realizado en la ciudad de Bahía Blanca en 2017.

Invitamos a recorrer este número de la revista que aborda cuestiones centrales en el campo de la Educación hoy: las políticas, las prácticas, la formación de los pedagogos y pedagogas, la identidad homosexual en adolescentes y la biografía escolar en el Buenos Aires de 1930. Temas, problemas y metodologías de abordaje diversos aportan a pensar y reconfigurar el campo de la Educación en clave crítica y reflexiva.

Luis Porta  
MAR DEL PLATA, agosto de 2017.



# Revista de Educación



## *ARTÍCULOS*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Análisis de los procesos de transferencias de políticas públicas para el trabajo académico: mercantilización vs protección

Pedro Enrique Pérez<sup>1</sup> | Facundo Solanas<sup>2</sup> | Adriana Verónica Martínez<sup>3</sup>

## Resumen

Basándonos en fuentes documentales en el presente trabajo se analizan dos tendencias en la definición y construcción de políticas para el trabajo académico en las últimas décadas. Estas dos dinámicas contrapuestas en la instrumentalización de la acción pública se abordan a partir de las nociones de convergencia y transferencia de políticas. A través de estas dinámicas, desde organismos internacionales se transfieren cognitivamente e institucionalmente determinadas políticas o instrumentos de políticas que, por un lado, son impuestas y adaptadas a la política universitaria local (el caso del BM y FMI, principalmente). Y, por otro lado, son promovidas como prácticas protectorias del trabajo académico (UNESCO-OIT-IE), donde nos focalizaremos. Prestamos especial atención tanto a los aspectos sustanciales de las propuestas de protección del trabajo académico, como a la particularidad de una participación ampliada que implica la actuación de las organizaciones gremiales representati-

## Summary

Based on documentary sources we analyze two trends in the definition and construction of policies for academic work in the last decades. These two opposing dynamics inside the public action instrumentalization are approached from the notions of convergence and transfer of policies. The international organizations transferred cognitive and institutionally policies and instruments through these dynamics, which, on the one hand, are imposed and adapted to the local university policy (the case of the WB and IMF, mainly). And, on the other hand, they are promoted as protective practices of academic work (UNESCO-ILO-IE), where we focus. We pay special attention to both the substantive aspects of the proposals for the protection of academic work and the particularity of an expanded participation involving the performance of trade unions representing academic staff as part of a local-global strategy.

vas del personal académico, como parte de una estrategia local-global.

**Palabras clave:** Políticas Públicas; transferencias; educación; educación superior; trabajo académico

**Key Words:** Public Policies; transfers; higher education; academic work

Fecha de Recepción: 20/12/2016  
Primera Evaluación: 10/02/2017  
Segunda Evaluación: 30/04/2017  
Fecha de Aceptación: 30/06/2017

Existe un extenso cuerpo bibliográfico que testimonia las distintas transformaciones que en el ámbito de la educación superior tradujeron las reformas estructurales de los años noventa, impactando fuertemente en el sistema universitario argentino. Sin embargo, uno de esos cambios como la introducción de la negociación colectiva de trabajo para los docentes como instancia de definición de políticas laborales para el sector, ha sido mucho menos estudiado. Este instrumento se institucionaliza entre los años 1991 a 1995, estableciendo en los rectores de las universidades nacionales la responsabilidad patronal y su representación, y ordenando la paritaria general y particular (Leyes 23.929 y 24.447, decreto 1007/95). Retomando algunos de los trabajos que dan cuenta de este fenómeno (Autor, 2015a/b), en el presente artículo se analiza esta política contraponiéndola y vinculándola a diferentes dinámicas internacionales de transferencia (Dolowitz y Marsh, 1996), convergencia de políticas (Holzinger y Knill, 2005) o instrumentos de protección de desarrollo de la negociación colectiva de trabajo en el ámbito de la universidad.

Como ya ha sido identificado en otros trabajos (Autor, 2015a/b), las transferencias o procesos de convergencia internacional, en relación a nuestra temática reconocen básicamente dos tendencias: una de tipo coercitivo, que tiende a reflejar una situación de asimetría de poder entre los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) fundamentalmente en los años 80 y 90 -y luego, hacia fines de los años

90 y durante comienzos de este milenio potenciadas por la Organización Mundial de Comercio (OMC) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que nuclea a los países económicamente “desarrollados”, que promueven una política mercantilizante en el ámbito de la educación superior y los gobiernos que son los principales encargados de adaptar e implementar esa transferencia en el contexto local. Y, por otra parte, una segunda tendencia de promoción o difusión de una política que, en nuestro caso, ha tendido a la protección del trabajo académico, y que es la que nos interesa profundizar más en este trabajo. Este tipo de promoción o difusión de políticas han sido impulsadas por otros organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Internacional de los Trabajadores (IE), que tiene lugar con la introducción en la agenda del sector público de la negociación colectiva de trabajo, y su aplicación en las universidades nacionales, sobre las cuales nos interesa profundizar.

Por lo tanto, nuestra hipótesis principal consiste en que la década del 90 estuvo atravesada por una tensión entre dos tipos de dinámicas convergentes internacionales contradictorias, por un lado la introducción de un conjunto de instrumentos transferidos cognitiva e institucionalmente desde organismos internacionales, impuestos y adaptados a la política universitaria local y resistidos por la mayoría de los actores universitarios; y

por otro lado y al mismo tiempo, promovidos por otros actores internacionales, fueron introducidos otros dispositivos de protección del trabajo académico.

Para la realización de este trabajo nos apoyamos metodológicamente en fuentes documentales -convenios, declaraciones, recomendaciones e informes de organismos internacionales-, analizamos la institucionalización de la instancia paritaria, la agenda de las negociaciones, y el proceso que conduce a la regulación del trabajo académico por vía del convenio colectivo. Tomamos en cuenta en el caso argentino la experiencia de la negociación nacional en general, sin focalizar en los desarrollos particulares de cada universidad. Para ello, dividimos este trabajo en dos partes: la primera, muy breve, donde tendremos en cuenta algunas de nuestras herramientas teóricas apuntando sucintamente a las transferencias de tipo coercitivo, que ya han sido extensamente abordadas, ya sea empleando o no el concepto de transferencia. La segunda parte, mucho más extensa y donde nos concentramos, que a su vez se divide en tres secciones, donde buscamos resaltar el papel desarrollado y las acciones de convergencia promovidas fundamentalmente por tres organizaciones internacionales que han logrado articularse exitosamente: la OIT, la UNESCO y la IE, para lo cual nos detendremos en algunas de sus características institucionales, a fin de tener en cuenta los rasgos que adquieren en cada caso las tendencias hacia la promoción y difusión de las políticas o dispositivos de políticas.

## **1. Consideraciones conceptuales e introducción a las transferencias impuestas**

Los enfoques de transferencias o de las diversas formas de convergencia, a partir de los años 90 vienen ganando un importante espacio debido a la gran cantidad de experiencias en el terreno de la acción pública, que se realizan en un lugar y se transfieren, trasplantan, emulan, promocionan, difunden, mimetizan (entre otros conceptos) a otro lugar. Distintos autores han dado cuenta teóricamente y categorizado los distintos conceptos que pueden reagruparse bajo la noción de transferencia o convergencia. Entre ellos: Dolowitz y Marsh (1996, 344) definían a la primera como “un proceso en el que los conocimientos acerca de políticas, disposiciones administrativas, instituciones, etcétera, en un momento y/o lugar, se usan en el desarrollo de políticas, disposiciones administrativas e instituciones en otro momento y/o lugar”; Evans y Davies (1999) buscaban traducir esto en una teoría de las transferencias, a la vez que identificaban las posibles trayectorias que seguían las mismas; Knill (2005) sostenía que la convergencia política describía el resultado final de un proceso de cambio de política en el tiempo hacia un punto común, independientemente de los procesos causales; Holzinger y Knill (2005) categorizaron bajo la noción de convergencia cinco mecanismos que obedecían a diferentes causas que variaban en función de su grado, alcance y dirección. A su vez, estas diferentes herramientas teóricas han

sido utilizadas en numerosos análisis de caso de transferencias o convergencias de políticas o instrumentos de políticas.

Los procesos de creciente globalización y regionalización a nivel económico, político social y cultural han intensificado las relaciones de interdependencia entre países, jugando un rol de importancia creciente los organismos multilaterales. Las decisiones tomadas en los ámbitos de los organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional-FMI, BM, OMC) y en los regionales (Unión Europea-UE, Tratado de Libre Comercio de América del Norte-TLCAN), producen importantes efectos económicos y sociales en los Estados, la configuración de las políticas públicas sufre nuevos condicionamientos cuando no determinaciones, que tienen lugar más allá de los mismos Estados en las que se impulsan. Los análisis de políticas públicas que dan cuenta de estos procesos, han bautizado estas diversas experiencias bajo las siguientes denominaciones: *policy diffusion* cuando se contagia o disemina una política, una idea o concepto de política, de *policy learning* donde se genera un cambio de creencias acerca de una política, de *policy convergence* donde confluyen patrones parecidos de políticas, y de *policy transfer* cuando un programa, un enfoque o una política se exportan a otro sistema político (Rubio Barceló, 2002).

Partiendo de la base de algunas de las herramientas proporcionadas por el análisis de políticas públicas, en especial la noción de *transfer* (Dolowitz, Marsh, 1996; Holzinger, Knill, 2005) o transferencia de políticas (Evans, Davies, 1999)

analizaremos dos diferentes momentos de estos procesos de instrumentalización de la acción pública. Un rasgo central de la transferencia es el factor intencional, las agencias de la transferencia donde cumplen un rol las elites (Evans y Davis, 1999) y los emprendedores de políticas (Dussauge, 2012).

De este modo y pese a que no tengan fuerza vinculante, pueden ser comprendidas la mayor parte de las “recomendaciones”, “informes”, “declaraciones” y otros documentos de determinados organismos internacionales, como el FMI y el BM que, en especial durante los años 80 y 90, impulsaron intencionalmente las principales transformaciones económicas en la mayor parte de América Latina. En sintonía con estas radicales transformaciones que atravesaron al Estado en los años 90, reduciéndolo a un “ente anémico” (O’Donnell, 1993), la Universidad también estuvo en la mira para la introducción de diferentes dispositivos transferidos desde organismos internacionales, entre ellos así lo atestiguan los cambios en las condiciones de trabajo académico. Fundamentalmente alentados por el BM, se introducen distintos instrumentos, que estimulan el proceso de mercantilización de la educación, un deterioro y fragmentación salarial, el desarrollo de mecanismos de incentivos que promovían actividades –científicas- en desmedro de otras –extensión-, a la vez que introducían mayor heterogeneidad y fragmentación académica. Además, producto de las nuevas exigencias docentes emergentes de la Ley de Educación Superior N° 24.521, se

produce una mayor demanda de títulos de postgrado, fragmentando aún más el campo laboral, provocando la sobreocupación de los docentes que, para compensar el deterioro salarial, se volcaron a la enseñanza de postgrado en búsqueda de complementar sus ingresos.

En este escenario se institucionalizan por primera vez en el sistema universitario los instrumentos de negociación paritaria, con la sanción de la Ley 23.929, la ley de presupuesto del año 1994 y el Decreto 1007/95. El concepto de instrumentos refiere a aquellos dispositivos técnicos y sociales que organizan las relaciones sociales específicas entre el poder público y sus destinatarios en función de las representaciones y significaciones que éste entraña (Lascoumes y Le Galès 2004). Con estos últimos se otorga a los rectores la responsabilidad patronal y ordena la paritaria en sus niveles general y particular.

## **2. La protección o transferencia por promoción internacional de una política**

En contraste con las transferencias por “imposición” señaladas, desde organismos internacionales como la UNESCO y la OIT se incentivan lineamientos para la adopción de un nuevo instrumento para la educación superior: la negociación colectiva. Holzinger y Knill (2005: 785) denominarían este tipo de transferencia como de “promoción internacional de una política”, es decir, donde la motivación para adoptar una

política o un instrumento de política pública puede estar impulsada por presiones legitimadoras que emergen de la promoción de modelos políticos desde tales organismos. Referente a la transferencia de políticas de protección del trabajo académico en la educación superior que se inauguran en la década del '90 desde el ámbito de la UNESCO-OIT, observamos que están en la senda de un tipo de transferencia que desde la OIT contribuye a sentar las condiciones de posibilidad de la primera, en cuanto se propone fortalecer la acción sindical en el empleo público, en particular la negociación colectiva. Es decir, existe la intencionalidad (característica intrínseca de las transferencias) de fortalecer la acción sindical, aunque las vías de hacerlo se distinguen de las transferencias aludidas anteriormente, para asociarse en mayor medida con dispositivos de difusión y promoción de estas medidas.

A tales efectos, nos interesa caracterizar los escenarios y las experiencias de la OIT, la UNESCO, la IE y la articulación de estos organismos internacionales, lo que nos permite dimensionar ciertas particularidades del caso en estudio. La evolución cognitiva que se produce al interior de estas instituciones se ha venido reflejando en los diferentes informes, resoluciones y normativas de cada una de ellas, las que en un segundo momento suelen ser transferidas institucionalmente bajo diferentes denominaciones a los distintos países que participan de las mismas.

**a. La OIT y una primera iniciativa de transferencia: la promoción de la negociación en el empleo público.**

La OIT como parte de la Organización de las Naciones Unidas tiene una particularidad, su Asamblea General se integra con representantes de tres sectores de los Estados parte-gobierno, trabajadores y empresarios- y en su consejo de administración mantiene esta composición tripartita. Asimismo, tienen derecho a asistir con voz las entidades más importantes a nivel mundial (Organizaciones Sindicales Libres, Federación Sindical Mundial, entre otras). Es función de la OIT adoptar pautas mínimas internacionales de políticas sociales en forma de convenios y recomendaciones. Los convenios obligan a los Estados a tomar las medidas para que su normativa se armonice con la misma, y las recomendaciones actúan como enunciados de políticas a seguir. En otros órganos de la OIT se dan actividades que hacen a la función señalada, la Oficina de la OIT produce documentos e informes que son base de conferencias y reuniones, hace actividades de investigación, educación, publicaciones, presta asistencia, asesoría y orientación. Un organismo auxiliar que se destaca por su aporte a la materialización del contenido de las normas internacionales, es la *Comisión de expertos en aplicación de convenios y recomendaciones*, que analizan memorias sobre convenios y recomendaciones, y produce informes sobre su cumplimiento (CharisGomez, 2003). Las opiniones y pronunciamientos de los órganos de control de la OIT

actúan como guía en la interpretación y aplicación de los convenios.

Otra particularidad la da la posibilidad de promover en este ámbito reclamos desde las organizaciones de los trabajadores, que llevan a que los Estados deban responder por tratamientos que afectan los derechos de las organizaciones sindicales, a constituirse plenamente y actuar en ejercicio de su representación. Estas instancias permiten traspasar los ámbitos estatales e imponen a estos últimos, la necesidad de responder reclamos y habilita a las entidades gremiales a proseguir con el mismo. Si bien los alcances de sus decisiones en términos de mandato no se imponen a los Estados, actúan como mecanismo que conduce en numerosos casos a obtener respuestas a las cuestiones planteadas. En un mismo sentido, las intervenciones de la Comisión de Expertos en la Aplicación de Convenios y Recomendaciones (CEA-CR), como se señaló, no constituyen una opinión obligatoria, pero han devenido en una doctrina autorizada que va siendo tomada en los fallos de las justicias nacionales conjuntamente con la mayor referencia los convenios internacionales. Así se ha dado en la República Argentina en la jurisprudencia de la Corte Suprema de la última década.

En nuestras latitudes, las entidades gremiales docentes han llevado reclamos a la OIT, puede citarse el Caso N° 1728 planteado por la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) de julio de 1993, y el caso N° 2515 planteado por la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios (Federación Docente Histórica)

en agosto de 2006. En el primer caso, se terminó dando a nivel nacional una respuesta favorable a la petición gremial que llevó a cerrar el caso, y en el segundo se formularon observaciones al Estado Argentino sobre las limitaciones a la acción gremial que resultaban del tratamiento dado a los requerimientos sindicales.

En el desarrollo de estas funciones, la OIT es parte importante de los procesos de transferencia de las políticas de protección laboral.

**Sindicación y negociación.** En la agenda de la OIT, el derecho a la sindicación y a la negociación colectiva tienen centralidad en tanto establecen las condiciones de posibilidad para el desarrollo de otras políticas de protección, al garantizar la constitución de organizaciones de representación obrera y uno de los derechos fundamentales de su razón de ser, el de negociar las condiciones de trabajo. Sobre estas bases se pueden erigir protecciones que tienen efectividad en tanto se logra un poder colectivo que las sustenta. Por esta razón resultan fundamentales ciertos instrumentos: primero, el *Convenio N° 98 (1949) sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva* que dispone que se han de adoptar medidas adecuadas para estimular y fomentar el pleno desarrollo y la utilización de procedimientos de negociación voluntaria entre los empleadores y organizaciones de empleadores y los trabajadores y sus organizaciones. Segundo, el *Convenio N° 151 (1978) sobre las relaciones de trabajo en la administración pública*. Y tercero, perfeccionando el primer convenio, se destaca el Convenio

N° 154 y la Recomendación N° 163 (ambas de 1981), en los que resulta central el fomento de la negociación colectiva con el fin de fijar las condiciones de trabajo y empleo y/o regular las relaciones entre empleadores, trabajadores y los representantes de ambos, lo hace estableciendo que la negociación debe extenderse a todos los empleados y categorías de trabajadores, a todas las materias -a las relaciones, las condiciones de trabajo y empleo-, debiendo fijarse reglas de procedimiento apropiadas. Al respecto, especifica que el procedimiento entre ambas organizaciones deberá garantizar que la negociación colectiva pueda desarrollarse eficazmente, y que no deba verse obstaculizada por la ausencia de reglas o por la falta de adecuación de las mismas. En este criterio se entiende que la negociación de buena fe implica que ambas partes desplieguen esfuerzos genuinos y persistentes para alcanzar un acuerdo, que las negociaciones sean constructivas, que se eviten las demoras injustificadas y que las condiciones del acuerdo se respeten y cumplan. Tales consideraciones son relevantes al momento de analizar las experiencias nacionales, en un proceso que en cada escenario y momento registra vicisitudes que llevan a que tales lineamientos tengan niveles de realización muy diferentes. Estos últimos instrumentos contextualizan la etapa de expansión de derechos sociales que ocurre en el periodo de la postguerra hasta los años 70, que implicó una redefinición del empleo público y una puesta en cuestión del unilateralismo del Estado en las relaciones laborales, para

comenzar a contemplar la posibilidad de la negociación colectiva que no estaba contemplada en el Convenio 98 (1949). En 1971 el tema comienza a ser tratado en el marco de la Comisión Paritaria del Servicio Público del Consejo de Administración de la OIT, lo que culmina en los Convenios 151 y 154, y la recomendación 159 (Bruno, 2008). Estas acciones de la OIT en cuanto al empleo público, implican una ruptura con la concepción de la relación de empleo tratada desde el derecho administrativo en la cual el sujeto de la misma era un “servidor” o “administrado”, y se abre paso la posibilidad de pensar esta relación desde el derecho del trabajo, donde su agente es un trabajador sujeto de derecho, y se contempla el empleo público desde las reglas de protección laboral, y los principios de consenso, bilateralidad y participación.

Por otra parte, estos instrumentos resultan importantes para las relaciones laborales en cuanto la negociación constituye un aspecto esencial de la estrategia sindical, con vistas a lograr una configuración colectiva del contrato de trabajo, contrariamente a la experiencia de la realización individual de este contrato, donde se juega una debilidad negociadora de parte del trabajador. Esta cuestión es objeto permanente de observación por parte del Comité de Acción Sindical de la OIT (Gernigon, 2000).

**La experiencia nacional.** La negociación colectiva en el empleo público tiene un desarrollo muy particular vinculado a las características de los escenarios estatales en los que tiene lugar, como

el argentino, que ofrece un panorama institucional complejo, heterogéneo y de diversos niveles de estatalidad, donde se despliegan prácticas de negociación con un Estado central, con 24 Estados provinciales, agencias autárquicas, empresas estatales y universidades nacionales. Ello implica diferentes estructuras, jerarquías, perfiles ideológicos, tradiciones institucionales, por lo cual nos encontramos con un sujeto estatal de la negociación complejo y difícil de determinar.

Otra particularidad del escenario Argentino en este sector, es el alto nivel de afiliación y cierta autonomía de organizaciones sindicales entre sí, en las cuales si bien hay unidad promovida en ciertos casos, se han desarrollado prácticas de pluralidad sindical.

Respecto a lo descripto, cabe señalar que interesa merituar la relevancia de estas acciones desde el marco de la OIT que analizamos en dos aspectos: primero, como una transferencia de políticas para las relaciones laborales, en particular de reconocimiento y fortalecimiento de la acción colectiva –sindical- en las relaciones trabajo y de uno de sus instrumentos fundamentales como lo es la negociación colectiva; y segundo, como el desarrollo de marcos que constituyen las condiciones de posibilidad de realización de otras políticas emergentes desde el mismo ámbito, las de protección del trabajo académico, como las recomendaciones de la UNESCO-OIT, que ocuparán el siguiente punto.

## **b. La UNESCO-OIT: otra iniciativa de transferencia: la protección del trabajo académico**

La Unesco, organismo de la ONU que desde 1945 actúa –como lo indica su sigla– desde la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información, con la misión de contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural. Se expresa a través de declaraciones, recomendaciones y convenios, desde los cuales fija posición acerca de la importancia de ciertos temas, de los principios que deben orientar su acción y la de los Estados miembros, contribuyendo así sensibilizar sobre los mismos. A través de las recomendaciones y convenios, fija pautas precisas sobre las políticas en cuanto a: la visión respecto al sector a que refiere, las metas y objetivos, los criterios de formulación, sus ámbitos de acción, la gobernanza, sus marcos reglamentarios, el diálogo y participación en la política, la inclusión, el desarrollo de contenidos, financiamiento, criterios de equidad y acceso, calidad y pertinencia, sobre política de personal, sistemas de cualificación, en materia de seguimiento y evaluación, entre otros aspectos.

Pero no sólo influye en las políticas a través de estos lineamientos, sino que alienta a que los Estados incorporen los acuerdos de políticas, presta asistencia para la revisión de los marcos jurídicos y de política, fortalece el derecho a la educación poniendo en marcha y desarrollando bases de datos de experien-

cias e informando sobre las medidas adoptadas por los Estados. Esta base de datos ayuda al seguimiento de políticas, a su investigación y a las evaluaciones de las mismas y fomenta la cooperación internacional.

En el tema de las condiciones de trabajo académico va tomando importancia en la agenda de la UNESCO de modo gradual y parcial, para ser tratadas más integralmente en las últimas dos décadas. En el ámbito regional, en la *Conferencia Regional de Educación Superior Cuba (1996)*, se formulan definiciones respecto al trabajo académico, se destaca la relevancia de políticas de consenso con participación de los protagonistas y, en relación a ello, se alude a la importancia de que los fondos de financiamiento de organismos multilaterales se otorguen según criterio en consulta al interés de los protagonistas de la educación superior. Y en la *Conferencia Regional de Cartagena de Indias (2008)*, se dan definiciones de mayor compromiso al afirmar que “*hay que reconocer al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación*” (punto 11°).

En la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998)*, se hace referencia a un desarrollo de la educación superior que demanda una mejor capacitación del personal, y a las exigencias de cambio que demandan amplios de

niveles de participación, y se reafirman los principios y lineamientos de la Recomendaciones de 1997. En la *Conferencia Mundial de París (2009)*, al tratar la responsabilidad de la educación superior, considera las condiciones del personal académico reafirmando la necesidad de la capacitación del personal docente y administrativo ante las nuevas funciones que están en proceso de transformación (punto 15).

#### **La recomendación UNESCO-OIT aplicable en la educación superior.**

El trabajo académico en cuanto a sus condiciones de realización es un tema relativamente reciente en el ámbito internacional. En la agenda internacional se habían dado diversas expresiones de compromiso respecto a la libertad académica del personal docente en relación a la autonomía (Sienna, 1982; Lima, 1988; Bologna, 1988; Dar Es Salaam, 1990; Kampala, 1990; Sinaia, 1992; y Erfurt 1996), pero recién con la *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior* de la UNESCO-OIT del año 1997, se explicita el reconocimiento de los derechos laborales como condición de posibilidad de esa libertad académica y autonomía universitaria. En este sentido, esta recomendación constituye un instrumento internacional único aplicable al personal docente de la enseñanza superior, donde se abordan aspectos centrales de las condiciones de trabajo docente (Cf. Autor, 2015b).

**La Comisión de Seguimiento de las Recomendaciones.** A los fines del seguimiento de las Recomendaciones

de 1966 y 1997, se conformó un Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (CEART). En esta instancia, intervienen organizaciones mundiales de diferente origen e interés, así por ejemplo en el año 2015 intervinieron la IE, la OCDE, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), el Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación para Todos y el Informe sobre el seguimiento mundial.

Del panorama mundial surgen problemas de condiciones laborales perjudiciales al desarrollo docente tales como la disminución en la continuidad en el empleo, la titularidad y la estabilidad, sus consecuencias en la libertad académica, y la comercialización y privatización de la educación relación que pueden afectar negativamente la condición docente. Ante este escenario se ha reafirmado la necesidad del “Diálogo social en la enseñanza”, y la necesidad de una cultura democrática que permita –entre otras prácticas- las expresiones colectivas mediante sindicatos o asociaciones, y se ha advertido acerca del desconocimiento de la recomendación 1997 y la necesidad de trabajar en su difusión (CEART, 2006).

#### **c. La Internacional de la Educación en el ámbito internacional (UNESCO-OIT)**

En el mismo ámbito y otras instancias internacionales, se vienen planteando actuaciones desde las organizaciones como la IE. Las organizaciones

sindicales a nivel mundial participan en los debates e iniciativas a nivel internacional o regional, formulando peticiones y denuncias en representación de las organizacionales sindicales nacionales, dando razón de un espacio y una dinámica de incidencia desde este ámbito mundial en las políticas nacionales. En el caso de la IE, constituye una federación sindical mundial que representa a más de 30 millones de docentes y trabajadores y trabajadoras de 400 organizaciones de la educación de 172 países y territorios.

En la **7ª Conferencia internacional sobre Enseñanza Superior e Investigación (2010)**, se advertía, tomando el informe del CEART del 2010, que el personal de Enseñanza Superior y la investigación se enfrentaban a una serie de retos sin precedentes: *“Ataques contra las libertades académicas y contra los derechos del trabajo, la erosión de los salarios y términos y condiciones de empleo, el debilitamiento del nombramiento y la seguridad del trabajo que incluye un número creciente de contratos de duración determinada, de la privatización y la comercialización, el descrédito de las estructuras de gobernanza colegial son los principales retos a los cuales la profesión debe enfrentar. Varios de estos retos se intensificaron durante la recesión económica mundial”*(IE. Guía, sesión plenaria 1, 2010).

**La IE en la UNESCO y otros ámbitos internacionales.** La actuación del actor sindical docente viene trascendiendo el ámbito particular de la CEART que tiene una actuación específica en cuanto a la

recomendación del año 1997, sino que viene experimentando una expansión, la IE se hace parte de experiencias y procesos que tienen lugar en otros ámbitos y que dan marco cuando no condicionan la realización de políticas de educación superior, donde el trabajo académico es pasible de cambios. Nos referimos a las Conferencias Mundiales de la Unesco, las actividades de la OCDE, las reuniones del proceso de Bolonia, y otros encuentros a nivel global y regional.

En la **Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, París, julio de 2009)**, en la participación de la IE a través de su vicepresidente Irene Duncan Adanusa, se plantearon los problemas que implica obtener el respeto a los derechos fundamentales de empleo y académico emergentes de la Recomendación de 1997. Por otra parte, la intervención de Monique Fouilhoux -secretaria general adjunta de la IE- como miembro del comité de redacción del comunicado final de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, posibilitó la incorporación de menciones respecto a la cuestión laboral docente, en particular, el llamamiento a un compromiso con los derechos del personal académico, *“Los Estados miembros, en colaboración con todas las partes interesadas, deben confeccionar políticas y estrategias dentro de los sistemas e instituciones para mejorar el atractivo de la carrera académica, garantizando el respeto de los derechos y unas condiciones de trabajo adecuadas del personal académico de conformidad con la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Ense-*

ñanza Superior de 1997” (apartado 51k), y en el Comunicado de la Conferencia, que solicita a la UNESCO que ayude a los gobiernos e instituciones a “*implantar sus instrumentos de fijación de normas, en especial la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior de 1997*” (apartado 52c).

En el ámbito de la OCDE, que nuclea 34 países, muchos de los cuales controlan el poder decisorio del BM, se vienen dando debates y acciones tendientes a incluir la educación en las políticas de liberalización y apertura comercial (Riveros de Jornet, Lucía). La IE incluye estas acciones en la agenda de sus encuentros, y también viene participando en los ámbitos de deliberación de la OCDE.

En la citada 7ª Conferencia internacional sobre Enseñanza Superior e Investigación (Vancouver, 2010), se advertía en cuanto a la internacionalización, los problemas vinculados a los “*acuerdos comerciales internacionales como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la OMC y el acuerdo comercial “AntiCounterfeiting”(ACTA) amenazan de cerrar e intensificar las presiones de mercantilización*” (IE. Guía, sesión plenaria 3, 2010). En el mismo sentido, se advertía acerca de los riesgos del desarrollo desde el ámbito de la OCDE, de categorías para la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes como una variable de la “calidad” de las Instituciones de Educación Superior, se refería a un instrumento equivalente a la prueba PISA, la denominada AHELO (sigla en inglés de As-

essment of Higher Education Learning Outcomes; Evaluación de los resultados de aprendizaje en la enseñanza superior) que se estaba desarrollando, y consiste en una prueba normalizada para los estudiantes de enseñanza superior que pretende comparar los resultados de las instituciones de Educación Superior. Para la OCDE el AHELO tiene como objetivo “proporcionar a los gobiernos de los Estados miembros un instrumento consistente para juzgar la efectividad y la competitividad de sus instituciones de enseñanza superior, sus sistemas y sus políticas con respecto de los otros países, de formas que reflejen mejor los diferentes objetivos y contribuciones de la enseñanza superior en la sociedad”. Este instrumento que fue publicado en abril de 2015, tuvo su primer desarrollo piloto en el año 2010, en el marco del Programa de Gestión de Instituciones de Educación Superior (IMHE, por sus siglas en inglés) que propuso el desarrollo de una prueba de resultados de aprendizaje para uso global. Este proyecto dejó de funcionar por recomendación del IMHE, sin perjuicio de lo cual se puso en funcionamiento nuevamente en el año 2015. Sobre los riesgos de esta iniciativa en relación a aspectos como las condiciones docentes, la IE advertía que resultaba “*lamentable ver cómo la calidad de la enseñanza superior y la investigación puede verse reducida a unos meros resultados numéricos o sujeta a una simple evaluación basada en el rendimiento. Las categorías y las evaluaciones simplistas de las instituciones de enseñanza superior basadas en las conclusiones*

*de estudios o los resultados de los estudiantes no pueden medir la calidad de forma adecuada por sí solas. La calidad también está relacionada con las condiciones y las actividades de la docencia y la libre solicitud. El impulso hacia la dependencia de estas pseudomediciones de la calidad, acompañado de los valores del mercado, reforzará las tendencias hacia una estratificación jerárquica de las instituciones y a un vínculo más estrecho entre la riqueza del estudiante y la categoría de las instituciones a las que asisten....”* (IE. Guía, 2010: 40). En relación a la internacionalización y mercantilización de la Educación Superior, advierte sobre las consecuencias de la externalización de actividad, la proliferación de campus en el exterior, y las prácticas de contrataciones de personal en términos y condiciones laborales más pobres (pp.38-39).

En los tiempos recientes, en un contexto de aplicación de recortes al sector de la educación en muchos países a causa de la crisis económica y financiera, los informes de la IE en este ámbito, se han formulado en el marco de las recomendaciones del año 1997, refiriendo en la necesidad de fortalecer las instancias de negociación colectiva, así como se ha planteado intervenciones instando desde el ámbito regional el reconocimiento de derechos laborales en los países miembros, y se vienen formulando denuncias en casos de violación de derechos sindicales, y por incumplimiento de cláusulas de negociación colectivas en casos de países que cumplen políticas de ajuste por aplicación de pautas presupuestarias

de la UE (Región Europea de la IE, 2013).

Los efectos laborales de los procesos de regionalización, también ocupan el temario de los conferencias de la IE desde las cuales surgen las posiciones de la organización. En la 7ª Conferencia internacional sobre Enseñanza Superior e Investigación (Vancouver, 2010), en referencia a los procesos de “Regionalización y mundialización de la enseñanza superior y la investigación” se trataron las derivaciones sobre el trabajo académico advirtiendo que *“El personal de la enseñanza superior ha expresado su preocupación sobre cómo el Proceso de Bolonia se ha visto añadido a la carga burocrática del personal académico, cargándoles así con nuevos requisitos. El Proceso de Bolonia espera que los académicos hablen varios idiomas europeos, tengan la mayor movilidad posible, puedan enfrentarse a una población de estudiantes diversa en las aulas y publiquen los resultados de sus investigaciones más allá de su contexto nacional, además de las tareas habituales que ya se esperaba anteriormente de ellos. ...[la] declaración ministerial publicada en Viena en marzo, destacaba la importancia de proporcionar condiciones favorables para el trabajo de los docentes, pero lo que ello significa todavía está por definir”* (IE. Guía, 2010: 45).

**La IE en la Región Latinoamericana**, también viene planteando demandas en cuanto a las condiciones de trabajo académico, vinculadas a la lógica mercantil, la burocratización, que afectan al trabajo académico, y son parte de un desarrollo de las universidades

desconectadas de la agenda de las necesidades locales. En la *Declaración de la 1ª Reunión Latinoamericana de Organizaciones Sindicales de la Educación Superior (Buenos Aires, 2009)*, también se advertirá sobre el proceso inaugurado en los 90 caracterizado por una lógica mercantil, y respecto a “la precarización de las condiciones del trabajo docente, la adopción de prácticas signadas por la competencia, la exigencia de una productividad que se supone cuantificable, la burocratización de la vida académica, el involucramiento de las instituciones en una dinámica de búsqueda de recursos financieros que enajena a la actividad académica de las necesidades del conjunto de la sociedad, especialmente de sus sectores más desfavorecidos, y una expansión desarticulada y desequilibrada de los sistemas, que no responde a las prioridades e intereses nacionales, son sólo algunas de las consecuencias de aquel proceso” (punto 2, pp.50). Semejantes observaciones críticas, en particular respecto a las condiciones de trabajo académico, surgen en el informe sobre la región que realizara Atilio Borón (2005) para la IE.

Las **Cumbres Internacionales sobre la Profesión Docente**, que han tenido lugar en Washington (2011) y Nueva York (2012, EUA), Ámsterdam (Países Bajos, 2013), Wellington (Nueva Zelanda, 2014), Canadá (2015), y Berlín (Alemania, 2016), y en la cual se reúnen a ministros, sindicatos, organizaciones y expertos de la educación del mundo entero, se han constituido en un ámbito de debates acerca de las políticas para

la profesión docente y donde la IE se ha incorporado -a partir de la segunda cumbre- y aportado informes y estudios sobre el trabajo académico (Figazzolo, 2013).

La estrategia de la IE en la actuación en estos ámbitos, consiste en multiplicar las posibilidades de expresión en un contexto de transformaciones que degradan las condiciones de trabajo académico y de sus organizaciones representativas. Al respecto, el Secretario general de la IE Fred van Leeuwen decía *“Siempre ha existido oposición a las organizaciones independientes de docentes y los derechos laborales de docentes y funcionarios públicos vinculados al sector. Es evidente que Gobiernos no democráticos intentan sofocar cualquier intento de establecer sindicatos independientes, tanto en el sector público como en el privado. Es algo que no sorprende a nadie. Incluso en algunas democracias establecidas se priva a los docentes del derecho a la huelga y a la negociación colectiva. En la actualidad, y en el transcurso de las últimas décadas, se viene observando un movimiento cada vez mayor en contra de docentes y sus organizaciones y en contra de la educación pública, impulsado por fuerzas políticas conservadoras y que adopta la forma de reformas e innovación educativas”* (IE. Enseñanzas, 2012:4).

Esta presencia de la IE en las deliberaciones en el ámbito internacional posibilita instalar otros problemas o enfoques de los problemas en análisis, y reclamar el lugar del sujeto del trabajo participando en los cambios de la educación. La misma OCDE reconoce

el lugar del actor colectivo “.... Sirva como ejemplo el documento de base de la OCDE para la cumbre de 2011: “..... Como primera razón del éxito de las reformas hay que señalar la aceptación, por parte del Ministerio de Educación de EE.UU y la OCDE, del argumento de la IE de que los sindicatos de la educación deben ser los primeros defensores de la profesión docente. ...”, “La participación del profesorado en el desarrollo e implementación de la reforma educativa es esencial, hasta el punto de que la reforma escolar no dará resultado sin el apoyo de las bases. Algunas de las reformas más eficaces son las defendidas por unos sindicatos fuertes...” (IE. Enseñanzas, 2012:12),

Mediante un proceso de decantamiento y sedimentación buena parte de estos informes y declaraciones han actuado como difusión de ideas, aprendizajes, proveyendo marcos de referencia, que se han venido incorporando a las normativas internas de los diferentes países, a pesar de no contener disposiciones de tipo vinculante en algunos casos. De esta forma, en el caso argentino, ello se expresa en todo el recorrido del proceso de negociación pasadas las dos décadas desde que se iniciara esta experiencia: *en un primer momento*, cuando se adoptan los marcos legales, general en el año 1988 con la ley 23544 que ratifica el convenio 154, y particular en el año 1991, con la ley 23929 de negociación en el sector docente. Esta última se inscribe en los lineamientos emergentes de la OIT al establecer que se interpreta de conformidad al citado Convenio 154.

En *un segundo momento*, se mantiene la tendencia cuando al ponerse en funcionamiento la negociación a los cinco años de sancionada la ley, se alcanza el acuerdo del año 1998 (que da origen al Decreto 1470/98) con una primera definición de relevancia en cuanto a la regulación del contrato de trabajo docente, que comprende temas como estipulación de obligaciones y actividades docentes según categoría, de cargas horarias, régimen de incompatibilidades. Esto último constituirá un antecedente relevante de lo que después será el convenio colectivo de trabajo. Este decreto fija además que la modalidad y condiciones del Programa de Reforma y reestructuración laboral serían acordadas mediante negociaciones colectivas de acuerdo con la normativa nacional y las disposiciones resultantes del Convenio N° 154 de la OIT

En un tercer momento, si bien se plantearon reservas que amenazaban el proceso negocial conducente a un convenio y ponían en debate la existencia de una genuina voluntad negociadora, la tendencia de protección se consolida con la firma y publicación (decretos N°366/2006 y N° o 1246/2015) de los convenios colectivo de trabajo del personal y docentes de las universidades nacionales.

### **A modo de conclusión**

El desarrollo de mecanismos de protección del trabajo académico, a diferencia del primer tipo de transferencia –de mercado- impacta sobre la agenda de los órganos de cogobierno, y sin disputar competencias a las universidades,

amplia la agenda de las políticas de educación superior explorando la posibilidad de conciliar autonomía y protección.

Se destaca un proceso de expansión de la actuación de las organizaciones en el ámbito internacional, en el que trascienden su intervención en el ámbito de la UNESCO-OIT para hacerse presente en todas las oportunidades y escenarios de deliberación de políticas. Ello como parte de una estrategia que opera en una dinámica global abierta, en la operan tendencias que no siempre puede pensarse de manera unívoca y compacta. Además, lo hace buscando incidir en aquellos ámbitos que han tenido un rol fundamental en la transferencia de ciertas políticas, que se han constituido en usinas de ideas respecto a esas políticas, planteando ciertos enfoques y una manera de problematizar las políticas, que ha provisto de legitimidad a las políticas que la IE ha cuestionado.

En el caso de los lineamientos de protección que resultan del accionar de la OIT, cuando se incorporan al ámbito local, pueden llegar a potenciar las posibilidades de protección en tanto se refuerzan los aspectos regulatorios que operan sobre la realidad objeto de esos compromisos. En el caso Argentino, el tratamiento que señalamos del proceso de negociación que habilitaba a fijar condiciones -reservas- que fulminaban

el convenio que resultaba de la misma negociación, implicaba, a la luz de las concepciones y el marco regulatorio de la política, dos situaciones riesgosas cuando no problemas, por un lado, un reconocimiento de un actor colectivo pero con la limitación de no poder discutir lo esencial del trabajo: su contrato; y por otro lado, una respuesta de negación del diálogo social conducente a un convenio que ponía a las universidades en una posición de regresividad en términos de derechos laborales docentes en cuanto a la obstaculización denegatoria de la negociación de convenio colectivo.

Para concluir, las recomendaciones de la UNESCO-OIT y la participación de las entidades representativas de los docentes en el ámbito internacional dan razón de la posibilidad de los actores de la sociedad civil, de poder incidir en la formulación de las políticas desde otro recorrido, en escenarios diferentes que también son pasibles de disputa, y donde se construyen otras experiencias de transferencias de políticas. La presencia en los procesos regionales ya nivel global -Unesco, y Unesco-OIT-, dan cuenta de una estrategia ampliada y alejada de la sola resistencia ante las políticas de corte neoliberal, mercantil-privatizador, sino más bien inciden activamente buscando promover reformas en un sentido alternativo.

## Notas

1. Abogado, Magister en Ciencias Sociales, Especialista en Docencia Universitaria. Profesor Adjunto de “Sociología del Estado y Políticas Públicas (SEyPP)” en la Facultad de Humanidades (FH), Profesor adjunto de “Sociología” y “Teoría Social y Política” en la Facultad de Ciencias Económicas, ambas de la UNMdP. En la misma universidad, investigador sobre temas de Educación Superior. peperez@mdp.edu.ar
2. Investigador Adjunto del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FCS-UBA). Profesor Adjunto de SEyPP en la FH-UNMdP, Lic. en Ciencia Política y Dr. en Ciencias Sociales de la UBA. Master’s Degree (DEA) en Gobierno: Instituciones y sociología de la acción pública de la Universidad Paris 1 - Panthéon Sorbonne y Dr. en Ciencia Política de la Université Sorbonne Paris Cité. fsolanas@yahoo.com
3. Lic. en Ciencia Política de la UBA, Maestranda en Políticas Sociales (UNMdP). Jefa de Trabajos Practicos de SEyPP y Ciencia Política en la FH-UNMdP verorua@gmail.com

## Bibliografía

- ALTBACH, P. G. (2015). “AHELO: El mito de hacer mediciones y comparaciones en la educación superior” en *International Higher Education*, Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, N° 82, pp.2-4.
- BORÓN, A. (2005). *La libertad académica en tiempos neoliberales. Un repaso de América Latina*. Estudio realizado para la Internacional de la Educación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- BRUNO, M. (2008). *La Negociación Colectiva en el sector pública*. La Plata, agosto.
- Conferencia Ministerial del Proceso de Bolonia (2010). *Declaración Budapest-Viena sobre el EEES*, 10ª Conferencia Ministerial de Bolonia, celebrado los 11 y 12 de marzo en Budapest y Viena.
- Conferencia de Ministros Europeos (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*. Comunicado. Bergen, 19-20 de Mayo.
- EACEA; Eurydice. (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*, España.
- BRUNO, M. (2008). *La Negociación Colectiva en el sector pública*. La Plata.
- CEART. (1998). *Informe 4º Reunión Extraordinaria*, París.
- CEART. (2000). *Informe 7º Reunión*, Ginebra.
- CEART. (2003). *Informe. 8º Reunión*, París.
- CEART. (2007). *Informe 9º Reunión*, Ginebra.
- CEART. (2010). *Informe 10º Reunión*, París.
- CEART. (2012). *Informe 11º Reunión*, Ginebra.
- CEART. (2008). *Informe intermedio*, Ginebra.
- CEART. (2015). *Informe 12º Reunión*, París.

- CEART. (2014). Informe intermedio. Ginebra.
- CHARIS GOMEZ, R. (2004). "La Organización Internacional del Trabajo, su actividad normativa y sus convenios fundamentales". En Revista de la Facultad de Derecho de México, (241), 33-77.
- DOLOWITZ, D. P. y MARSH, D. (1996). "Who Learns What from Whom: a Review of the Policy Transfer Literature". En Political Studies, 44, 343-357.
- DUSSAUGE LAGUNA, M.I. (2012). "La Transferencia de Políticas como Fuente de Innovación Gubernamental: promesas y riesgos" en Estado, Gobierno, Gestión Pública, 19, 51-79.
- EVANS, M., DAVIES, J. (1999). "Interpretación de la transferencia de políticas". En Gestión y Política Pública, VIII (2), 169-199.
- GERNIGON, B., ODERO, A. y GUIDO, H. (2000). "Principios de la OIT sobre la negociación". En Revista Internacional del Trabajo, 119 (1), 37-59.
- HOLZINGER, K. y KNILL, C. (2005). "Causes and conditions of cross-national policy convergence". En Journal of European Public Policy, 12 (5), 775-796.
- IE Internacional de la Educación (2009). Informe al Comité Mixto CEART. Bruselas.
- KROTSCH, P. (1998). "Gobierno de la Educación Superior en Argentina". En Catani Mendes, A (org). Novas Perspectivas nas Políticas de Educacao Superior na América Latina no Liminar do Século XXI. Campinas: Editora Autores Associados.
- LASCOUMES, P. y LE GALÈS, P., (dir.). (2004). Gouverner par les instruments, Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Normativa*. Leyes 23328, 23544, 23929, 24447. Decretos 1007/95 y 1246/15.
- NORTH, D. C. (1990). Institutions, Institutional Change and Economic Performance, Cambridge: Cambridge University Press.
- OIT-UNESCO (1997). Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior. Paris.
- OIT (1993). Caso N° 1728 (Argentina), Queja, presentación de fecha 29 de julio.
- OIT (2006). Caso N° 2515 (Argentina). Queja, presentación de fecha 6 de agosto.
- RUBIO BARCELÓ, E. (2002). "Nuevas herramientas conceptuales para el análisis de políticas públicas" en Gestión y Análisis de Políticas Públicas, 25, 23-31.
- UNESCO (1996). Conferencia Regional de Unesco, La Habana.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Paris.
- UNESCO (2009). Conferencia Regional de Educación Superior de 2008. Cartagena de Indias.



## ***Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico***

Gladis Diana Rímac Norabuena<sup>1</sup> | Míriam E. Velázquez Tejeda<sup>2</sup> | Ronald Hernández Vásquez<sup>3</sup>

### **Resumen**

La formación del pensamiento crítico es una necesidad por su incidencia en la educación integral de los estudiantes para la vida. La presente investigación responde a una convocatoria del Ministerio de Educación del Perú orientada a hacer propuestas para mejorar la práctica pedagógica desde el Programa de Maestría en Educación 2015. Metodológicamente se ubica en el contexto de la investigación educacional aplicada que desde una perspectiva dialéctica integra los métodos cuantitativos y cualitativos para conocer e interpretar el fenómeno educativo y encontrar la objetividad. La muestra fue intencional y criterial a la que se le aplicaron diferentes métodos, técnicas e instrumentos como parte del diagnóstico de campo para constatar el estado real del problema, encontrar las causas y las consecuencias. Como conclusión esencial se proponen estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación para contribuir al

### **Summary**

Critical thinking development is a need due to its influence in the comprehensive education of students. This research is entrusted by the Ministry of Education in order to perform pedagogical proposals from the Master -2015. In terms of methodology, it is an education research that from a comprehensive dialect perspective integrates quantitative and qualitative methods for the study of the education phenomenon. The sample was intentional and criterial to which different methods and techniques were applied as part of the field diagnosis to verify the real status of the problem, find the causes and consequences. As an essential conclusion of the researched process, metacognitive self-knowledge and self-regulation strategies are proposed to contribute to the critical thinking development in high school students.

desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Secundaria.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico; estrategias metacognitivas; autoconocimiento; autorregulación

**Key Words:** critical thinking; metacognitive strategies; self-knowledge; self-regulation

Fecha de recepción: 02/02/17  
Primera Evaluación: 10/03/17  
Segunda Evaluación: 30/04/17  
Fecha de aceptación: 04/07/17

En la sociedad actual el nivel de información en todas las ramas del saber ha sobrepasado cualquier expectativa que requiere del ciudadano asimilar la información, procesarla, asumir posiciones críticas y traducirla en un conocimiento útil y significativo para él y la sociedad. En tal perspectiva el desarrollo del pensamiento crítico como proceso intelectual superior es la vía para producir nuevas actitudes que conduzcan a la toma de decisiones y a la solucionar problemas.

Ante tal demanda los sistemas educativos están retados a implementar una enseñanza que potencie las capacidades del pensamiento crítico de manera que los estudiantes razonen y actúen de forma consciente y reflexiva no solo en la escuela, sino en todo momento de la vida Señoriño (2014). Esta necesidad precisa de una reorganización del contenido y los métodos de enseñanza de forma que la clase sea un espacio para la problematización, el diálogo, la reflexión y la toma de posiciones en las actividades de aprendizaje.

El pensamiento crítico es considerado por Garza (2010), Ennis (2011), Vargas (2013), Ding, L. (2014), Bensley, D.A. y Spero, R. (2014 y De Corte (2015) entre otros autores, como un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento que se activan en la acción práctica y se activan cuando el sujeto se enfrenta a la resolución de un problema.

Este tipo de pensamiento precisa para potenciarse el empleo de métodos de enseñanza donde se modele el proceder. Así el estudiante observa y

comienza a internalizar esas acciones que estimulan los procesos cognitivos, afectivos, volitivos y emocionales y permiten el desarrollo de las capacidades y las habilidades como: analizar e interpretar la información, establecer bases sólidas para realizar inferencias, dar explicaciones, tomar decisiones y solucionar los problemas como afirman Martínez (2007), citado por Crispín M, (2011).

El pensamiento crítico se potencia refiere Tobón (2013) con el empleo de las estrategias metacognitivas durante el proceso de aprendizaje se convierten en herramientas indispensables para promover la capacidad de aprender a aprender, el estudiante es consciente de cuáles son sus procesos del pensamiento, su forma de aprender, conoce los procedimientos y las acciones que debe aplicar para aprender a solucionar problemas, evalúa sus resultados y propone alternativas de *solución a la problemática de su contexto*.

Al respecto Gómez (2010) demostró en su investigación cómo los procesos metacognitivos incluidos en la metodología de la enseñanza incidieron en la argumentación escrita de los estudiantes de Educación de la Universidad de la Amazonía de Colombia; Cruz (2011) desarrolló un estudio donde empleó el mapa conceptual como estrategia de aprendizaje metacognitivo en estudiantes universitarios mexicanos donde obtuvo resultados satisfactorios; Alcalá (2012) en su investigación propuso un programa de habilidades metacognitivas dirigido a los escolares de cuarto

de Primaria basado en regulación de la comprensión de lectura (planificación, supervisión y evaluación) que evidenció un salto cualitativo superior en las habilidades de inferir y criticar que influyó en la comprensión de la lectura y Lamela (2013), aplicó un programa de estudio basado en la metacognición para incidir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes mexicanos de magisterio con resultados satisfactorios.

Es una exigencia contemporánea que la enseñanza coloque al estudiante en una posición protagónica en el proceso de aprendizaje; significa que en la apropiación del conocimiento, las acciones de la clase lo orienten hacia la observación, la indagación, el cuestionamiento, la interpretación, la valoración y la reflexión crítica con la intención de estimular el pensar y la esfera afectiva, volitiva y emocional que intervienen en el aprendizaje y que le da sentido y significado al contenido, Martínez (2007), citado por Crispín (2011) y Castellano (2007).

En el Área curricular de Historia- Geografía de Segundo Grado de Secundaria (2010) se indica que “los estudiantes asumirán el razonamiento cuestionador, autónomo y comprometido con los diversos temas de su realidad, superando la observación pasiva al asumir una posición cuestionadora” ( p.13)

Sin embargo, en el diagnóstico aplicado en la práctica pedagógica se constató en los estudiantes falta de interés por el estudio, posiciones poco críticas y reflexivas al realizar la actividad de aprendizaje que los conduce a un pensamiento reproductivo con muy poco esfuerzo

mental incidiendo en un deficiente desarrollo del pensamiento crítico de forma general. Esta contradicción entre el nivel de desarrollo del pensamiento crítico que deben alcanzar los estudiantes y las deficiencias que presentan en la actividad de aprendizaje en la práctica, revela el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Segundo Grado de Secundaria Básica?

Ante el problema científico se plantean como objetivo diseñar estrategias metacognitivas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Segundo Grado de Secundaria Básica.

### **El pensamiento crítico, apuntes reflexivos**

Especialistas del tema como Faciones (2007) Andoni (2009), Garza (2010), Ennis (2011), Vargas (2013), Ding (2014), Bensley, D.A. y Spero, R. (2014, De Corte (2015) coinciden en que el pensamiento es un proceso cognitivo complejo donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensar, se orienta a la acción práctica y hace su aparición cuando se enfrenta a una exigencia externa como es la resolución de un problema o de una actividad Ennis (2011)

Es un tipo de pensamiento razonado y reflexivo que se orienta al qué hacer o creer, formado por un conjunto de ideas, criterios, operaciones, capacidades, habilidades cognitivas, actitudinales y emocionales en el sujeto. El pensamiento

crítico se basa en determinadas razones admisibles que son analizadas y procesadas para arribar a conclusiones lógicas al evaluar los enunciados y las acciones que incide en la formación y desarrollo de una persona independiente, toma de decisiones, comprensión del contexto y contribuir al cambio.

El pensamiento crítico, plantea Ennis (2011) se da a través de dos tipos de actividades principales: las disposiciones y las capacidades. Las primeras tienen que ver con el aporte o manera en que cada persona ejercita su pensamiento, cómo piensa, cómo activa su mente, qué significado tiene la actividad en el orden de los sentimientos, las emociones, las actitudes y la otra se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica como es el analizar, juzgar, evaluar y tomar posiciones

El desarrollo de los conocimientos y las habilidades de orden cognitivas, afectivas, volitivas y emocional se desarrollan en el sujeto de manera progresiva desde su nacimiento a partir de las influencias del entorno social, la familia y la escuela, que es la encargada de proporcionar una actividad de aprendizaje cuyo contenido tenga sentido y significado para él y que los métodos de enseñanza estimulen de forma eficiente el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas que emplearán en la resolución de problemas y en la realidad de su contexto como refiere Navarro (2015).

El pensamiento crítico se forma por la estimulación de las capacidades, los conocimientos y las habilidades en el

proceso de aprendizaje que requiere de una enseñanza problematizadora, que parta de los saberes previos, las vivencias y las experiencias del contexto del educando para interactuar con lo desconocido y desde posiciones autorregulada y metacognitiva construir el nuevo conocimiento.

Los estudios de Paul (2005) revelan que en el desarrollo del pensamiento crítico se destaca determinadas características, entre ellas:

- Agudeza perceptiva: es la esencia para observar los detalles mínimos del objeto de estudio, conocer sus rasgos y para asumir posiciones reflexivas;
- Cuestionamiento: para indagar el porqué de las cosas, los hechos u objetos estudiados, examinar su propio comportamiento y el de los demás;
- Construcción y reconstrucción del conocimiento: a través del análisis de la teoría, su aplicación en la práctica y para proponer las vías de solución a los problemas;
- Mente abierta: para admitir y comprender las ideas de los demás, respetar sus puntos de vista y tener coraje y persuasión intelectual para sustentar los argumentos de las ciencias y enfrentar las situaciones problemáticas ejercitando la crítica;
- Autorregulación: para pensar, actuar y ser consciente de las fortalezas, limitaciones, corregir sus faltas y mejorar en todos los sentidos;
- Control emocional: para ser pa-

cientes frente a las ideas, opiniones distintas a las suyas y mantener tolerancia para aceptar y juzgar las opiniones de los demás con probidad.

Al aplicar estas características al proceso de enseñanza- aprendizaje como parte de la clase se estimula la formación y desarrollo de las capacidades analíticas, reflexivas y críticas necesarias para que se logre la asimilación de la información, procesarla y producir un conocimiento de manera que el estudiante es consciente de qué es, cuál es su valor y cómo aplicarlo en la resolución de los problemas del contexto.

La formación del pensamiento crítico es una competencia que se adquiere por el nivel de complejidad de la actividad cuando el sujeto aplica las habilidades de orden superior como: interpretación, contrastación, comprensión, reflexión y autorregulación que exigen otra forma de pensar, no solo en lo cognitivo, sino en lo actitudinal y lo procedimental. Introducir en la práctica pedagógica esas exigencias en la enseñanza conlleva a que el estudiante se apropie del autoconocimiento y la autorregulación en su accionar en el aprendizaje y lo conduce al desarrollo integral Castellano (2007).

Durante mucho tiempo la escuela centró su accionar en la instrucción y dejó de lado otros procesos de la esfera inductora de la personalidad como lo afectivo, lo motivacional, lo volitivo y lo emocional que son fuerzas internas que movilizan al sujeto y le permiten dar significado a la realidad. Hoy los estudios afirman que las emociones son consideradas como

el ingrediente secreto para quien aprende y se enfatiza que el binomio emoción-cognición es indisoluble, intrínseco al diseño anatómico y funcional del cerebro asevera los estudios de Mora (2014).

Cuando el estudiante está orientado, comprende y sabe cómo actuar siente placer, se agiganta su interés por el estudio al constatar que lo que aprenden tiene aplicación en la realidad, controla sus acciones y desarrolla las habilidades para aprender a aprender; y en general aprende a pensar y se motiva más, Tobón (2013) y Heijltjes, A., Van Gog, T. y Paas, F. (2014). Es así cómo se apropia de los recursos para asimilar la información, procesarla, asumir posiciones y producir conocimientos que le ayudan a auto-transformarse y transformar su entorno social respondiendo a las exigencias del mundo contemporáneo.

### **Habilidades y actitudes del pensamiento crítico**

El Investigador Facione (2007) considera que el pensamiento crítico se forma durante el proceso de aprendizaje, pero depende del tratamiento metodológico que se asuma para activar las capacidades y las habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación, a saber:

- Interpretar: se le concede un significado personal a un acontecimiento, que se evidencia a través del parafraseo, la argumentación, el razonamiento y la comprensión. La interpretación conduce a entender

y expresar el significado de experiencias, realidades, afirmaciones o razones que se dan en un determinado contexto. Sin la interpretación el estudiante no podrá alcanzar otras destrezas.

- **Analizar:** es saber descomponer el todo en sus partes, es identificar las inferencias reales y conjeturadas, examinándolas para determinar su certeza y validez; es saber relacionar algún elemento que exprese una relación con el contexto o con el pensamiento que se quiera expresar.
- **Inferir:** consiste en identificar información relevante, plantear conclusiones a partir de supuestos; permite realizar deducciones, suposiciones, pronósticos, probabilidades y determinar las consecuencias de un evento.
- **Evaluar:** valorar las expresiones que describen la percepción, las experiencias, situaciones, juicios, creencias u opiniones de una persona y considerar su credibilidad. Se relaciona con opinar, enjuiciar, apreciar, examinar, estimar, probar.
- **Explicar:** al argumentar razonadamente un suceso que se realiza de modo reflexivo y se dan los fundamentos de forma detallada para que sea comprensible.
- **Autorregulación:** permite el control de las operaciones cognitivas que realiza el sujeto, las cuales analiza y evalúa para corregirlas y fortalecer el razonamiento, apelando a sub habilidades como el autoexamen y

la autocorrección.

El tratamiento permanente de estas habilidades potencian el desarrollo de una forma de pensar razonada y reflexiva que requieren abordarse desde la estimulación de los sentimientos y la formación de actitudes positivas en los sujetos como es el autoconocimiento y la autorregulación de la conducta ante las actividades que realice, en la vida escolar, familiar y social en general. Ennis, (1987) enfatiza en que el sujeto puede poner en práctica determinadas actitudes o predisposiciones del pensar que tienen su base en el razonamiento y la comprensión acerca del qué hacer o qué creer, es decir, evalúa los enunciados en los que se cree y las acciones a realizar que están relacionadas con las habilidades propuestas por Facione (2007): estar bien informados, tener apertura mental, identificar conocimiento, razones y supuestos, juzgar la calidad de argumentos, desarrollar una posición independiente sobre el asunto, poseer la razón, coraje, empatía y perseverancia y juzgar la credibilidad de las fuentes

Al entrenar al estudiante en la actividad sobre la base de esos requerimientos, se potencia en él las predisposiciones e intereses por resolverla y se motiva a asimilar la información, procesarla al interactuar con ella desde posiciones analíticas, valorativas y reflexivas que lo conducen a asumir posiciones, comprender las situaciones con flexibilidad, defender sus puntos de vista, evaluar su proceder al solucionar la problemática desde posiciones metacognitivas.

## **La metacognición como recurso potenciador del pensamiento crítico**

La metacognición es definida por Flavell (1976) Zimmerman (2011) y otros, como la capacidad que tiene la persona para prever el estado mental propio y de otros sujetos. Enfatiza en que la capacidad metacognitiva se puede desarrollar a lo largo de la infancia y puede fortalecerse con la madurez cognitiva que va alcanzando el sujeto; al punto que puede ejercerse como autocontrol y autorregulación de los procesos que pone en práctica en la actividad que ejecuta. Similar posición teórica sustenta Pintrich al referir que la metacognición es una capacidad de orden superior que le permite al sujeto dirigir y regular sus procesos cognitivos, afectivos y motivacionales y alcanzar los objetivos (Ifenthaler, 2012).

Por su parte Tobón y García (2009) enfatizan en el valor de la metacognición para potenciar el desarrollo de las capacidades del pensamiento y sugieren que debe incluirse como procedimientos en las estrategias de aprendizaje por su incidencia en la formación del carácter consciente y autorregulado del estudiante durante el proceso de asimilación, procesamiento, aplicación y evaluación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que demuestran al realizar la actividad tanto en el contexto escolar y social. En línea con esa posición los estudios de Meyer (citado por Huerta (2014) destacan la importancia de la actividad metacognitiva en el aprendizaje, enfatizando que en la clase deben crearse situaciones problemáticas que

tanto potencian el cuestionamiento, el diálogo y la reflexión acerca del qué, el cómo y para qué aprenden que orienta a los estudiantes a que analicen, comprendan, interpreten y asuman posiciones ante las diversas tareas de estudio donde pueden aplicar diversas estrategias metacognitivas.

Henson y Ben (2000), Hernández (2009), Iriarte y Sierra (2011), y Pérez (2014) entre otros, demuestran en sus estudios que la puesta en práctica de las estrategias metacognitivas, favorecen el desarrollo de las habilidades metacognitivas en la actividad de aprendizaje, promueven la activación del pensamiento crítico y la autorregulación y autonomía en los educandos. Al respecto De Corte (2015) refiere que los estudiantes autorregulados saben manejar el tiempo de dedicación al estudio, se fijan metas inmediatas más altas que son monitoreadas por ellos con más frecuencia y precisión, se imponen estándares más altos de satisfacción y son más autoeficaces y persistentes a pesar de los obstáculos que pueden enfrentar.

## **Metodología**

El presente estudio se inscribe en el contexto de la investigación educacional de tipo cualitativo, que se caracteriza por el tratamiento al problema científico desde un enfoque epistemológico crítico-social, integrando dialécticamente los métodos cuantitativos y cualitativos durante la sistematización, descripción e intervención para transformar la realidad.

Lanuez, y Pérez (2005) sostienen que el carácter dialéctico de este tipo de investigación se basa en las funciones metodológicas de los niveles del conocimiento en la relación entre el ser y el pensar, en la objetividad de la verdad y el papel de la práctica como criterio valorativo del conocimiento. Bizcarra (2009) insisten que lo relevante de esta metodología es que el investigador es un docente que desde su aula identifica el problema y mediante la teorización comprende los vacíos epistemológicos que contrasta con la realidad al identificar las causas y hace propuestas para transformar la realidad.

Durante el proceso investigativo se emplearon diferentes métodos, técnicas e instrumentos. Se aplicó el método el histórico-lógico para establecer los antecedentes del objeto de estudio, el comportamiento y evolución para apreciar las tendencias y los enfoques teórico y didácticos; el análisis-síntesis, se usó al sistematizar las concepciones teóricas y para el procesamiento cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos; el inductivo-deductivo, al establecer las inferencias lógicas y llegar a conclusiones parciales y la modelación permitió las abstracciones teóricas necesarias hasta diseñar las estrategias metacognitivas orientada al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Como técnicas se utilizó la entrevista semiestructurada a 10 docentes del área curricular de Historia- Geografía para conocer su competencia teórica y metodológica acerca de la categoría investigada; se aplicó una prueba pedagógica a 25

estudiantes para constatar el desarrollo del pensamiento crítico alcanzado en las dimensiones del pensamiento crítico: niveles: reproductivo, inferencial y crítico; observación a clase a 10 docentes con la intención de comprobar el proceder teórico y didáctico; la modelación permitió el diseño de las estrategias propuesta; el análisis documental acerca de las indicaciones oficiales emitidas por el Ministerio de Educación y el criterio de experto para analizar la pertinencia científica de las estrategias metacognitivas propuestas.

Como procedimientos se validó el cuestionario de la entrevista semiestructurada dirigida a los docentes a partir de los documentos existentes; en el cuestionario de la prueba pedagógica se tuvo en cuenta incluir ejercicios con distintos grados de complejidad y el empleo de estrategias metacognitivas; en la guía de observación a clase se determinó el objetivo y los indicaron a observar su desempeño en la clase con el uso filmaciones; un listado de cotejo para recoger la información en cuanto a los documentos normativos, una ficha en la que se registraron las incidencias y dos fichas para la consulta de especialista para validar la eficiencia de las estrategias propuesta aportada por la investigación.

## **Resultados**

### **El diagnóstico de campo**

El diagnóstico de campo se llevó a cabo en la Institución Educativa es el Colegio Nacional Parroquial “Santa Rosa de Viterbo”, se ubica en la provincia de Huaraz - Perú. Para iniciar el estudio

se coordinó con sus directivos, docentes y estudiantes los cuales estuvieron prestos y agradecidos por seleccionar la institución para el estudio.

En las entrevistas con los docentes del área de Historia- Geografía, se comprobó que, el 80% de los entrevistados evidenciaron deficiencias en los fundamentos teóricos de la categoría conceptual, pensamiento crítico; el 70% no explican las capacidades y habilidades que integra la competencia pensamiento crítico; el 90% desconocen los métodos, estrategias y técnicas que contribuyen a desarrollar el pensamiento y las actitudes de los estudiantes y ninguno hizo referencia a las estrategias metacognitivas.

En las clases observadas, el 90% de los educadores emplean una metodología de corte tradicionalista al prevalecer como expositores del contenido con poco espacio para que los estudiantes cuestionen, indaguen, intercambien y socialicen sus ideas con sus pares; no aplican estrategias y técnicas que potencien el desarrollo del pensamiento crítico como la problematización, la discusión grupal, el diálogo controversial, la dramatización, el estudio de caso, la lectura crítica, y exponer en plenaria o a nivel de aula los productos del aprendizaje y sus propuestas.

En general aplican métodos en el proceso de enseñanza- aprendizaje expositivos, no se potencia el diálogo, no se promueve la discusión grupal desde los saberes previos del contexto, no se crean situaciones pedagógicas donde se enfatice en el análisis, interpretación, inferencia, evaluación y reflexión acerca

del contenido conceptual, procedimental y actitudinal lo que limita el autoconocimiento y la autorregulación en los estudiantes.

Se aplicó la prueba pedagógica a 25 estudiantes para constatar el desarrollo del pensamiento crítico alcanzado en los niveles: reproductivo, inferencial y crítico, constatándose que:

En la realización de los ejercicios **del nivel reproductivo** 16 estudiantes manifiestan un bajo nivel en sus productos, al evidenciar falta de conocimientos y habilidades para observar, ordenar, recordar, identificar detalles ni nombrar hechos, procesos y fenómenos del cambio climático; 5 educandos manifestaron un nivel reproductivo medio, al presentar deficiencias al no saber identificar detalles, ordenar, nombrar hechos ni las causas que generan los problemas, y solo 4 presenta un nivel reproductivo alto al demostrar los conocimientos y las habilidades al observar, recordar, ordenar, identificar detalles, nombrar hechos y fenómenos y las causas que generan el cambio climático.

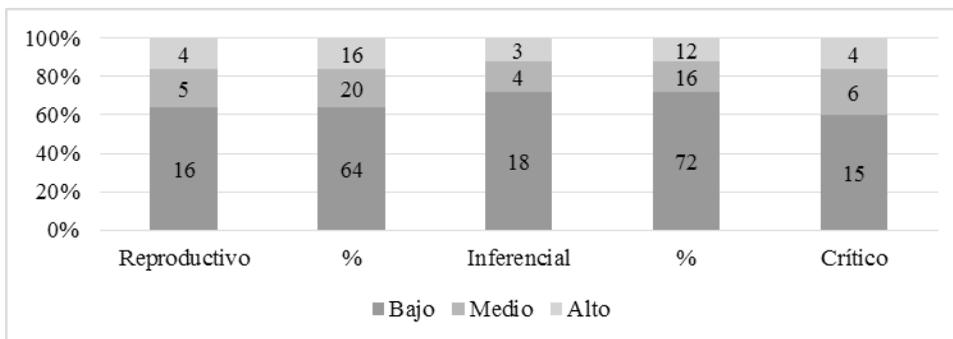
**En el nivel inferencial**, 18 estudiantes evidencian bajo nivel en la realización de los ejercicios al no demostrar en la resolución de problema acciones dirigidas al análisis, comparación, descripción, generalización, relacionar causa- efecto ni pudieron predecir los hechos y fenómenos que ocasionan el cambio climático; 4 demostraron un nivel medio, al aplicar en la resolución de problema, el análisis, relacionar causa- efecto y predecir algunos hechos y fenómenos del cambio climático; y 3 educandos demostraron un

nivel alto al resolver el problema, demostrando un desarrollo de las habilidades de análisis, comparación, descripción, predicción, generalización, establecieron las relaciones causa- efecto de los hechos y fenómenos del cambio climático y proponen acciones para transformar la realidad de su contexto de actuación.

**En el nivel Crítico**, 16 estudiantes evidencian bajo nivel de desarrollo en las habilidades para la resolución de problema, no saben cómo juzgar, valorar, evaluar y asumir posiciones que los conduzcan a determinar los hechos y fenómenos que ocasionan el cambio climático, no proponer acciones que permitan una transformación en la realidad de su contexto; 6 educandos demostraron un nivel medio, al no asumir en la resolución

de problema posiciones donde juzguen, evalúen ni asumen posiciones que los conduzcan a conocer algunos hechos y fenómenos que ocasionan el cambio climático y proponer algunas acciones para ayudar al cambio de la realidad de su contexto; 3 estudiantes evidencian un alto nivel en el desarrollo de los conocimientos y las habilidades al demostrar en la resolución de problema posiciones críticas, juzgando actitudes, valorando las acciones y asumiendo posiciones que los conducen a determinar los hechos y fenómenos que ocasionan el cambio climático, las causas, consecuencias y proponer acciones y medidas que conlleven a una transformación de la realidad de su contexto.

Gráfico 1. Niveles del pensamiento crítico evidenciado en los estudiantes



Fuente: Rímac (2015)

## Discusión

### Proceso de triangulación de los resultados obtenidos

El proceso de triangulación según plantean Bisquerra (2004), Okuda y Gómez (2005) permite contrastar los datos

obtenidos para valorar la información pertinente del objeto de estudio y proponer los cambios.

Al contrastar los resultados de instrumentos aplicados se corroboran que los docentes, presentan deficiencias gnoseológicas acerca de la categoría

pensamiento crítico, desconocen las habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación que fomentan su desarrollo y las estrategias metacognitivas que potencian el protagonismo estudiantil; en síntesis los docentes entienden y llevan a la práctica la enseñanza de distintas maneras, con sus interpretaciones y consecuencia que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes.

Los estudiantes en su generalidad evidencian deficiencias en el desarrollo los niveles del pensamiento crítico: reproductivo, Inferencial y crítico al no analizar, interpretar, evaluar, y aplicar los conocimientos y las habilidades en la resolución de problemas, asumir posiciones ni hacer propuestas para mejorar la realidad, lo que revela un aprendizaje reproductivo que exige poco esfuerzo mental y no han desarrollado las estrategias de autorregulación y metacognición incidiendo en una actitud poco activa que se refleja en sus modos de actuación frente a la actividad y su realidad.

Al realizar un análisis integral de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos, se aprecia la necesidad de que los docentes se capaciten en el tema, y transformen los métodos que aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que se logre la problematización, el protagonismo estudiantil de manera que redunde en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Propósito puede alcanzarse con la aplicación de estrategias metacognitivas innovadoras que exijan una dirección del aprendizaje más eficiente

y de la activación del pensamiento en los educandos.

### **¿Por qué las estrategias metacognitivas?**

Los estudios llevado a cabo por Tobón y García (2009), Hernández (2009), Iriarte y Sierra (2011), Meyer (citado por Huerta (2014) demuestran que la metacognición influye en el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual se corrobora con el aporte de Gómez y Godoy (2010) al afirmar que al aplicar una propuesta sustentada en los mecanismos metacognitivos y metadiscursivos se logró un vínculo entre los procesos metacognitivos como expresión del pensamiento crítico que contribuyó a la formación de la autonomía racional en los educandos.

### **Modelación de la propuesta**

#### **Origen de la propuesta y sentido del estudio**

El proceso de sistematización teórica permitió considerar que las habilidades y las actitudes propuestas por Ennis (1987) y Facione (2007) acerca del pensamiento crítico, son congruentes con la categoría metacognición abordada por Flavell (1976), Tobón y García (2009), Hernández (2009), Iriarte y Sierra (2011), Ifenthaler 2012), y Pérez (2013), que al integrarlas dialécticamente a las concepciones de la didáctica desarrolladora, Castellano (2007), se lora un proceso de análisis que permitió diseñar las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación donde el estudiante es un protagonista que observa, analiza, interpreta, reflexiona, evalúa, busca

información, y propone soluciones revelando el nivel de pensamiento crítico que ha desarrollado

Las estrategias están diseñadas según las necesidades evidenciadas durante el estudio. Se implementarán en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el área disciplinar de Historia –Geografía y tienen como propósito contribuir al desarrollo de los niveles de pensamiento: reproductivo, inferencial y crítico como dimensiones del pensamiento crítico en los estudiantes. En tal sentido la actividad de aprendizaje debe orientarlos a: observar, ordenar, recordar, identificar detalles, nombrar, comparar, analizar, interpretar, predecir, generalizar, relacionar causa- efecto, inferir, juzgar, evaluar y asumir posiciones, a partir del autoconocimiento y la autorregulación en los procesos cognitivos y afectivos al interacción con la actividad y con el grupo.

La mediación docente es esencial para lograr el objetivo de ahí la necesidad de que esté capacitado en los enfoques teóricos y didácticos argumentados por Gutiérrez (2005), Facione (2007), Castellano (2007), Tobón (2014) y De Corte (2015) acerca de cómo potenciar el pensamiento crítico en la actividad de aprendizaje de manera que involucren todo el potencial cognitivo - afectivo- motivacional –metacognitivo del educando. Los docentes de forma autocríticamente reconocen la necesidad de poner en práctica estrategias metacognitivas para concebir un proceso de enseñanza- aprendizaje que desarrolle integralmente a los educandos como refieren: Castellano (2007), Rico, (2013), Bensley,

(2014), Tobón (2014), pero presentan deficiencias en el nivel de capacitación que no les permite un desempeño eficiente en esa dirección en las aulas para contribuir al desarrollo de los niveles de exigencia del pensamiento crítico en los estudiantes.

### **Sistema de clases**

La propuesta se concretan en un sistema de clases que tiene como eje metodológico integrador, la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la asignatura Historia-Geografía donde el estudiante es protagonista al planificar, supervisar y evaluar su actividad, regulando de manera consciente su accionar en la ejecución de la tarea de aprendizaje con la mediación del docente.

En esta concepción el estudiante es consciente de los objetivos a alcanzar, evalúa su accionar, identifica los avances, las fallas y busca la solución a través de la interacción en el grupo que reflexiona en el aprender a pensar. Al conocer y aplicar las estrategias (sabe qué hacer), analiza y comprueba la eficacia de las mismas, es consciente de lo que (sabe hacer) y puede transformar su accionar si así lo requiere la tarea como parte del autoconocimiento y autorregulación de sus conocimientos, habilidades y comportamientos.

La dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje se asume desde la didáctica desarrolladora por sus bases epistemológicas en los aportes de Vygotsky, que concibe la enseñanza como un proceso sistémico de apropiación

ción de la cultura que se organiza y orienta a partir del nivel de desarrollo actual y potencial del estudiante y lo conduce al tránsito hacia niveles superiores con la finalidad de contribuir a la formación de una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y contribuir a transformar su realidad en un contexto histórico- concreto Zilberstein (2002) y Castellanos, (2007)

### **Estructura de la propuesta**

La propuesta se estructura en distintas etapas y en la planificación se organizan el trabajo a realizar considera los siguientes aspectos:

#### **Primera etapa. Planificación:**

- Análisis del objetivo a cumplir y diseño y organización de las tareas de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias cognitivas apropiadas al tipo de actividad.
- Preparar materiales didácticos a emplear en la clase.
- Orientar a los estudiantes sobre el desarrollo de la propuesta.
- Determinar los objetivos a lograr y organizar el tiempo.

#### **Segunda etapa. Ejecución:**

Desarrollo de las sesiones de clase según las nuevas exigencias de la metodológica prevista en las estrategias metacognitivas.

- Aplica distintos métodos, estrategias y técnicas según los objetivos de cada actividad.

- Atender las diferencias individuales, considerar los estilos y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

#### **Tercera etapa. Evaluación:**

Evaluación de las actividades realizadas en la clase por los estudiantes y el docente.

- Emplea los distintos tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación docente.
- Reajuste de la metodología de la clase, cumplimiento de los objetivos en los estudiantes y la aplicación de la evaluación.
- Planteamiento de nuevas tareas y metas por alcanzar por cada estudiante y por el grupo en general.

En la propuesta se consideran los niveles del pensamiento, las predisposiciones, los estándares intelectuales y las habilidades del pensamiento crítico analizadas y sistematizadas en el marco teórico y que forman el basamento teórico y metodológico de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación que se aportan para ser introducidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En las clases se han concebido en las actividades de aprendizaje, los referentes teóricos expuestos por Ennis, Facione, y Paul acerca de las habilidades, predisposiciones y los estándares intelectuales del pensamiento crítico como parte de las estrategias metacognitivas por considerarlos pertinentes a los objetivos del

proceso de investigación llevado a cabo a fin de potenciar el razonamiento y el descubrimiento del conocimiento por el estudiante a partir de un cambio en las formas de pensar y reflexionar en la ejecución de la tarea en interacción permanente con el grupo de coetáneos.

En las actividades de aprendizaje diseñadas se aplican los estándares intelectuales propuestos por Paul (2005) acerca del pensamiento crítico, que posibilitan que los estudiantes puedan apro-

piarse de los indicadores de autocontrol de los productos de la actividad, pues al aplicarlas a las tareas de aprendizaje que ejecutan son conscientes de lo que hacen y cómo lo hacen. Se destaca el carácter flexible, por lo que se recomienda que el docente las adecue a las características del contenido y los objetivos de las tareas al trabajarlas en pares o grupo cuando hacen informes, exposiciones, debates, diálogos, discusiones, paneles informativos, mesa redonda, entre otras similares.

Tabla 1 Estándares intelectuales del pensamiento crítico Paul, (2005)

Estándares Intelectuales	Indicadores de autocontrol
Claridad	¿Podría ampliar los criterios sobre el asunto?, ¿Podría darme un ejemplo?, ¿Podría ilustrar lo que quiere decir?
Exactitud	¿Es posible verificar el asunto?, ¿Es posible saber con certeza si es cierto?, ¿Cómo se puede probar?
Precisión	¿Puede ser más específico en las ideas?, ¿Puede ofrecer más detalles?, ¿Puede precisar y dar más argumentos?
Relevancia	¿Por qué es relevante lo que dice?, ¿Qué relación tienen con el problema?, ¿Cómo nos ayuda con el asunto que se trata?
Profundidad	¿Qué es lo que hace de esto un problema particularmente difícil?, ¿Cuáles son algunas de las dificultades de esta pregunta?, ¿A qué complicaciones se podría enfrentar?
Amplitud	¿Se podría examinar el asunto desde otra posición?, ¿Habría que considerar otras ideas y puntos de vistas?, ¿Habría que analizar si tiene solución por otra vía o camino?
Lógica	¿Tiene sentido lo que se hace?, ¿Existe una relación entre el primero y el último párrafo del informe?, ¿Lo que se comunica se desprende de la evidencia recogida?
Importancia	¿De los distintos problemas del tema, este es el más importante a analizar?, ¿Este aborda la idea central del tema a estudiar?, ¿Cuál de estos datos es el más importante?, ¿Qué puede resolver en la práctica?
Justicia	¿Tengo interés personal por este asunto?, ¿Los demás compañeros les interesa?, ¿En el trabajo se considera el esfuerzo y los aportes del grupo?, ¿Todos han aportado sus ideas para realizar la actividad indicada?

Fuente: Rímac (2015)

En el diseño de las clases se incorpora en su secuencia metodológica las dimensiones o niveles del pensamiento crítico asumidos: nivel reproductivo observar, ordenar, recordar, identificar detalles, nombrar, percibir; nivel inferencial: analiza, interpreta, compara, describe, predice, evalúa, generaliza, relaciona causa- efecto, infiere y asume posiciones; y el crítico: juzgo, valoro, evalúo, asumo posiciones y propongo. Cada nivel precisa las habilidades que deben lograrse en tarea de aprendizaje que tienen como premisa el principio pedagógico de ir de lo fácil a lo difícil y progresivamente incluir otras tareas que requieran un grado de complejidad superior hasta lograr el objetivo: contribuir a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes.

autoconocimiento que involucra el conocimiento acerca del pensar razonado, el tipo de tarea y las acciones que en sí debe aplicar el estudiante en la construcción del conocimiento, y la estrategia de autorregulación que deben dominar para autocontrolar los procesos del pensamiento como planificar, supervisar y evaluar que se orienta a la reflexión del proceder, el interés, la motivación y las actitudes como se refleja en la Figura N° 1. Aunque para su estudio se atiendan por separadas, en las actividad de aprendizaje, ambas se integran para lograr un razonamiento lógico del pensamiento que unido a la motivación, la significatividad y lo emocional promueven en el estudiante un estado consciente de lo que aprende y la satisfacción porque constatan cuánto aprenden.

La propuesta incluyen estrategia de

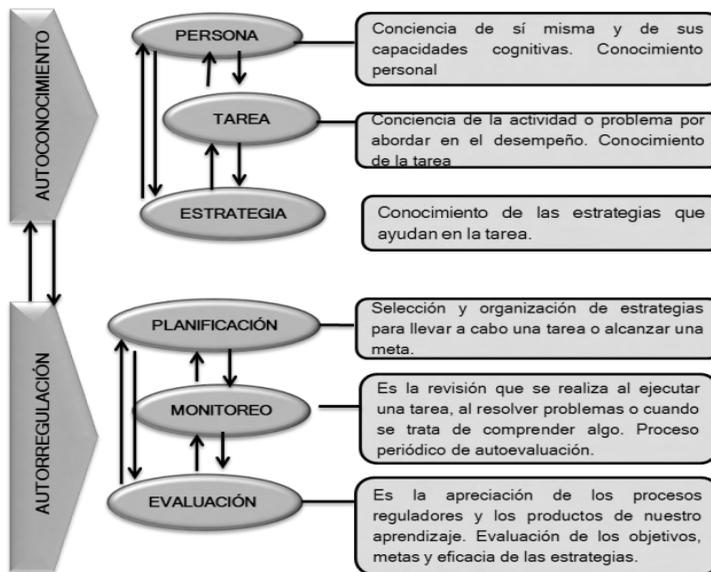


Figura N°1. Estrategias Metacognitivas. [Adaptada de *Formación integral de competencias*. (Tobón, 2010)

Fuente: Rímac (2015)

Las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación se fundamentan en la didáctica desarrolladora que induce a un aprendizaje desarrollador y contempla las dimensiones: activación, regulación, la significatividad y la motivación por aprender. Estas se basan en la categoría desarrollo, el papel activo del sujeto en la actividad, el valor del grupo, la comunicación aportado por Vygotsky, e integrado a la metacognición de Zimmerman (2011) en el proceso de aprendizaje.

En esta concepción se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje procedimientos metacognitivos que estimulan el pensamiento en todas sus dimensiones. En su concreción destaca el rol que se le concede al docente como profesional competente, mediador, que guía, orienta, estimula y dirige el aprendizaje a partir del nivel de desarrollo real para potenciarlos y promoverlos a niveles superiores de progreso, tanto en la esfera cognitiva como afectiva-motivacional y emocional de la personalidad.

El proceder metodológico hace posible el tránsito progresivo de la dependencia cognoscitiva, al autoconocimiento y la autorregulación del educando, estimulando las capacidades y las habilidades del pensamiento y la formación integral del estudiante. En esta concepción se aplican métodos y estrategias variadas que permiten concretar la relación dialéctica entre las influencias externas, el proceso de internacionalización y la aplicación práctica en la actividad que se da a través de los procesos de socialización e intercambio que permite la transformación en

las formas de pensar, sentir y hacer que conlleva a un aprendizaje desarrollador Castellanos (2007) que incide en la formación integral de los estudiantes.

Las estrategias metacognitivas exigen de la aplicación de técnicas e instrumentos para aplicarse en las actividades de aprendizaje que les permitan conocer a los estudiantes cómo van asimilando, comprendiendo y qué conscientes son de lo que hacen. El docente las selecciona teniendo en cuenta el objetivo de la actividad, características del grupo, los intereses personales y que los procedimientos a seguir propicien promover las diversas formas de pensar, tanto en el autoconocimiento como en la autorregulación de sus acciones, entre las cuales se sugieren aplicar las siguientes fichas:

Fichas N° 1 "Análisis de la tarea" en la que los estudiantes analizan cómo ha realizado la tarea y responden las preguntas en los recuadros en blanco; la ficha N° 2 "Superviso mis desempeños" se sugiere emplear para el control o monitoreo de la actividad de aprendizaje, con ella los estudiantes identificarán sus fortalezas, sus necesidades y buscarán las vías para continuar autorregulando sus acciones en la solución de las tareas y la Ficha N° 3 "Evalúo mi desempeño" se recomienda emplear en las conclusiones de la clase, con el objetivo de que los estudiantes expresan sus puntos de vistas, valoraciones y reflexionan en la calidad de las actividades realizadas, destaquen los logros, las deficiencias y buscan las alternativas de soluciones. A través de estas actividades se potencia el autoconocimiento y la autorreflexión

acerca de su actuar.

### **Sugerencias metodológicas para la implementación de la propuesta**

- El docente explica a los estudiantes en qué consiste la metodología que se llevará a cabo en las clases con la intención de que comprendan la responsabilidad que deben asumir en las clases y se establece el compromiso para trabajar todos en unidad para alcanzar los objetivos que se proponen en la que ampliarán sus conocimientos y las habilidades del pensamiento crítico.
- Le detalla a los educandos en qué consisten las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación en la concepción de las actividades de aprendizaje donde emplearán algunas técnicas que requieren de ustedes un protagonismo en la construcción del conocimiento en el trabajo en grupo e individual.
- El docente resalta los resultados de algunas investigaciones en la que los estudiantes han aplicado las estrategias metacognitivas en las tareas de aprendizaje y han desarrollado los conocimientos y las habilidades de manera integral que los prepara para la vida.
- Comenta con los estudiantes las normas de convivencia social que exige el trabajo en grupo y las relaciones interpersonales positivas que se desarrollan al poner en práctica el trabajo colaborativo, el autoconocimiento, la autorregulación en las actividades a realizar.
- Se explica que en las actividades de aprendizaje y en su evaluación se ponen en práctica distintas técnicas e instrumentos que van a propiciar que los estudiantes sean conscientes del qué, cómo y el valor que tiene lo aprendido.
- El docente prepara los materiales y recursos didácticos que se emplearán para optimizar el uso y el tiempo en la clase.
- El docente empleará en la clase un estilo de comunicación asertiva, dialógica y orientadora que coadyuve a mantener la concentración y la interacción comunicativa con el grupo y entre estos a fin de poder exteriorizar los puntos de vistas y el cuestionamiento.
- El docente debe autoevaluarse de manera permanente, para mejorar su desempeño profesional y reflexionar acerca de las fortalezas y las deficiencias apreciadas por él en la clase en aras de perfeccionar su propuesta metodológica y se alcancen los objetivos.
- El docente debe poner en práctica toda su maestría pedagógica y creatividad al diseñar las clases, seleccionar los métodos,

formular las tareas de aprendizaje, las técnicas, las formas de evaluación de manera que cada clase sea superior a la anterior y mantenga en los educandos el interés, la alegría, la satisfacción y el placer por aprender.

Para aplicación de las estrategias metacognitivas durante el proceso de enseñanza- aprendizaje se propone una metodología que se concreta en un sistema de clase con las siguientes exigencias. Observar el anexo N°4.

### Valoración de la estrategia metodológica

Para evaluar la efectividad de la propuesta diseñada se empleó el método de criterio de valoración de especialistas para medir los aspectos internos y externos del producto científico. Este método tiene diferentes requerimientos para su aplicación, por ello se diseñaron dos fichas de valoración y se eligieron tres especialistas que tenían el grado de Maestro, Doctor en Ciencias de la Educación, especialistas de Historia-Geografía y ser docente en ejercicio.

Tabla 2. Criterios de evaluación cuantitativos y cualitativos

Escala	Valoración
0-25	DEFICIENTE
26-59	BAJA
60-70	REGULAR
71-90	BUENA
91-100	MUY BUENA

Los aspectos valorables desde el punto de vista interno obedecieron a los criterios: La modelación se fundamenta científicamente y destaca los propósitos educativos, curriculares y pedagógicos; está contextualizada a la realidad del problema, contiene orientaciones detalladas para que el docente las aplique en las clases; la propuesta posee novedad y rigor científico; el aporte guarda relación con el diagnóstico y los referentes teóricos; el producto final es congruencia

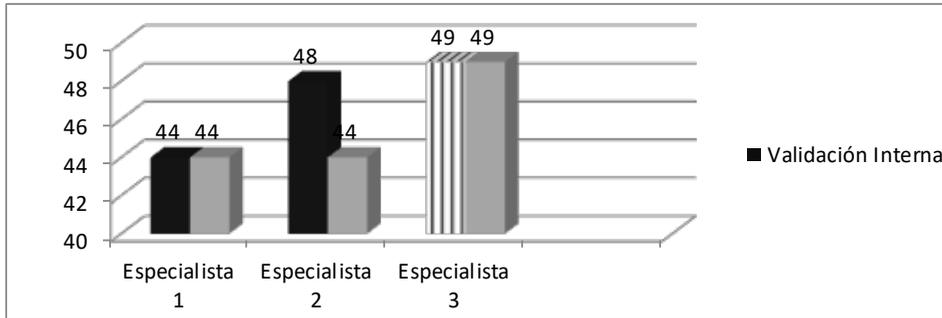
con el objetivo fijado y puede aplicarse en otras instituciones y contextos.

Desde el punto de vista externo se consideró: la claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, consistencia, coherencia, metodología, pertinencia e intencionalidad. Los resultados se observa en el gráfico N° 1.

La puntuación total asignada por los tres expertos suma 278 puntos, siendo 93 la media de la valoración “Muy buena”.

Los expertos concluyen que la pro-

Gráfico 2. Resultados de la valoración integral a la propuesta. *Rímac* (2015)



puesta posee rigor científico y que por los fundamentos teóricos y didácticos es aplicable al proceso de enseñanza-aprendizaje del área de Historia- Geografía de Segundo Grado de Secundaria. Enfatizan que al analizar su carácter innovador podría generalizarse su aplicación a otras áreas curriculares, siempre que se hagan las valoraciones necesarias y se tengan en cuenta las características psicopedagógicas, sociales, y culturales de los estudiantes del nivel o disciplina donde se pretende aplicar.

## Conclusiones

El proceso de investigación permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- Faciones (2007) Andoni (2009), Garza (2010), Ennis (2011), Vargas (2013), Ding, L. (2014), Bensley, D.A. y Spero, R. (2014), De Corte (2015) coinciden en que el pensamiento crítico es concebido como un proceso razonado y reflexivo interesado en resolver qué hacer o creer. Es decir, por un lado constituye un proceso cogni-

tivo complejo del pensar que reconoce la hegemonía de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, para determinar qué es justo y qué es verdadero.

- Paul (2005) y Facione (2007) consideran que el pensamiento crítico se da a través de un conjunto de habilidades cognitivas como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y la autorregulación que son abordadas en las estrategias metacognitivas diseñadas que exigen del razonamiento lógico y de la dimensión afectivo-motivacional del estudiante para la realización de las tareas de aprendizaje que potencia el desarrollo del pensamiento crítico.
- Labarrere (1996), Flavell (citado en Gutiérrez, 2005), (Ifenthaler, 2012). Consideran, Tobón y García (2009), Iriarte y Sierra (2011),

(Ifenthaler, 2012) y Meyer (citado por Huerta (2014) coinciden en que la metacognición potencia el más alto nivel de actividad mental del sujeto y que como producto se da a través de la planificación de la meta de aprendizaje, donde los estudiantes apliquen estrategias que respondan a ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer?, donde controlan sus acciones, aprecian sus errores, plantean otros ejercicios y concluye con la autoevaluación para comprobar si se han alcanzado las metas trazadas de manera reflexiva. En este sentido el diagnóstico de campo demostró que los docentes presentan deficiencias teóricas y didácticas al dirigir el proceso de enseñanza –aprendizaje evidenciado en qué es el pensamiento crítico y cómo se potencia en la actividad de aprendizaje, lo que limita la calidad del aprendizaje en general de los estudiantes. Encontró contradicciones entre la práctica y el discurso de los docentes, observando que en el discurso, los profesores fueron más innovadores que en la práctica

- El pensamiento crítico constituye una competencia fundamental que exige del estudiante realizar actividades de aprendizaje que les permitan entrenar pensamiento del nivel reproductivo, al inferencial y de este al crítico y asumir actitudes responsa-

bles frente a las diversas situaciones problemáticas, sin embargo los resultados del diagnóstico inicial revelan deficiencias en los conocimientos y en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, lo que evidencia un aprendizaje reproductivo, memorista y de acumulación de información que dificulta el desarrollo de habilidades prácticas en la actividad.

- Las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación propuestas como resultado de la investigación poseen rigor científico, evidenciados en los basamentos teóricos y didácticos para ser introducidas en el proceso de enseñanza- aprendizaje del área de Historia- Geografía con el propósito de contribuir al desarrollo al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Segundo Grado de Secundaria Básica.
- La prueba pedagógica de salida aplicada y estructurada con las mismas exigencias que la aplicada en el diagnóstico de entrada, se comprobó que la estrategia metacognitiva aplicada provocó un cambio cualitativo superior en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pues en el nivel

reproductivo los 24 estudiantes demostraron en los ejercicios un nivel alto; en nivel inferencial, solo se ubicó 1 estudiante en un bajo nivel, 3 ocuparon el nivel medio, y 20 demostraron un nivel de desarrollo alto y en el nivel crítico, 1 estudiante evidenció un bajo nivel, 3 se ubicaron en el nivel medio y 20 destacaron en el nivel alto al demostrar en la resolución de problema posiciones críticas al juzgar actitudes, valorando las acciones, asumiendo posiciones que los conducen a determinar los hechos y fenómenos que ocasionan el cambio climático, las causas, consecuencias y con propuestas de acciones y medidas que ayudan a la transformación del objeto estudiado.

- Se sugiere valorar los fundamentos de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación diseñadas como aporte de la investigación con la perspectiva de analizar su posible aplicación y generalización en otras áreas curriculares de la Secundaria, e Instituciones Educativas como una innovación pedagógica que propicia la dirección científica del docente del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente y el protagonismo estudiantil en el desarrollo del pensamiento

crítico.

- Sugerir la propuesta de un plan de capacitación dirigido a los docentes en los referentes teóricos y didácticos sistematizados sobre el pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación diseñadas con el fin de entrenarlos en cómo ponerlas en práctica a través del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Validar el impacto de la puesta en práctica de las estrategias metacognitivas de autoconocimiento y autorregulación con el objetivo de constatar su pertinencia y efectividad en los niveles de desarrollo del pensamiento crítico que alcancen los estudiantes y hacer los reajustes correspondientes y continuar investigando en otras aristas del problema.

## NOTAS

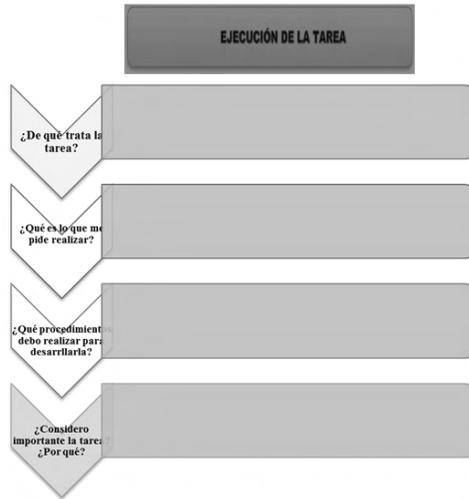
1. Gladis Diana Rímac Norabuena. Magister en Ciencias de la Educación. Universidad San Ignacio de Loyola de Lima, Perú, 2015. Docente en el Colegio Nacional Parroquial “Santa Rosa de Viterbo” de Huaraz-Ancash-Perú. dianarimac@hotmail.com
2. Míriam E. Velázquez Tejeda. Licenciada en Educación. Universidad José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba. Magister en Psicología Educativa. Universidad Pedagógica Enrique José Varona de la Habana. Doctora en Educación Otorgado por: Universidad Pontificia Católica de la Florida, Estados Unidos. Centro de Investigación, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú miriamv2002@yahoo.es
3. Ronald Hernández Vásquez. Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima-Perú. Egresado de la Maestría en Educación por la Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú. Coordinador de Publicaciones Científicas, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. rhernandezv@usil.edu.pe

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDONI, M. (2009). Las estrategias, actividades y tareas de enseñanza en el aprendizaje comprensivo de la historia y las ciencias sociales escolares. Casos chilenos. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Madrid, España.
- ALCALÁ, G. (2012). Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4° grado de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz de Chulucanas. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Piura: Universidad de Piura, Facultad de Educación.
- BENSLEY, D.A. Y SPERO, R. (2014). Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 55–68
- BISQUERRA, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- CASTELLANOS, D. (2007). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- CRISPIN M. (2011). Aprendizaje autónomo. Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia Universidad Iberoamericana. México.
- CRUZ J. (2011). Las concepciones de los estudiantes universitarios sobre el uso del mapa conceptual como estrategia de aprendizaje. Tesis de maestría publicada. Universidad Autónoma de Cuernavaca, México.
- DE CORTE E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Revista Páginas de Educación*, 8(2). Recuperado el <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/690>
- ENNIS, R. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. New York: Freeman and Company.
- ENNIS, R. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge. MA, July, 1994. Recuperado de [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)
- FACIONE, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Versión

- en español. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de <http://www.eduteka.org/pensamientoCríticoFacione.php>.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GÓMEZ, N. Y GODOY, C. (2010). Los procesos metacognitivos y metadiscursivos en la enseñanza de la argumentación escrita. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia, Facultad de Educación.
- HEIJLTJES, A., VAN GOG, T. Y PAAS, F. (2014). Improving Students' Critical Thinking: Empirical Support for Explicit Instructions Combined with Practice. *Applied Cognitive Psychology*, 28, 518–530.
- IFENTHALER, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52
- LAMELA, O. (2013). Desarrollo de habilidades de pensamiento en la formación meta cognitiva del pensamiento crítico en los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Educación Normal. Tesis para optar el grado de Doctor en Educación. Puebla, México: Universidad La Salle, Facultad de Educación.
- LANUEZ, M., MARTÍNEZ, M. Y PÉREZ, V. (2005). *El maestro y la investigación educativa en el siglo XXI*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MARTÍNEZ E. (2007). *La Motivación en el Aprendizaje. Volver a Educación y Didáctica*, 04.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006) *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Fimart S.A.C. 2015. *Rutas del Aprendizaje*. Lima.
- MORA F. (2014). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- NAVARRO (2015). El efecto del aprendizaje activo en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento crítico en estudiantes de ciencias. *Revista de Psicodidáctica*, 2015, 20(2), 209-226. Recuperado 2015 de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>.
- SEÑORIÑO, O., PATAT M. y VILANOVA S. (2014). "Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario. *Revista de Educación*, 5 (7). ISSN 1853–1318
- PAUL, R. Y ELDER, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. España: Eduteka.org.
- PÉREZ, M. (2014). *Entrenamiento en resolución de problemas desde una perspectiva autorreguladora en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del I.E.S. Félix Rodríguez*. Tesis para optar el grado de Doctor. Universidad de Burgos Departamento de ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Educación, Burgos, España.
- RICO, P. SANTOS, E. Y MARTIN V. (2013). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- TOBÓN, S. Y GARCÍA, J. (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Lima, Perú: A.B. Representaciones Generales S.R.L.
- TOBÓN, S. (2010). *Formación integral de competencias*. Bogotá: Ecoe.
- TOBÓN, S. (2013). *Formación Integral y competencias*. Bogotá: Eco Ediciones.
- VILLARRUEL M. (setiembre, 2009). *La práctica educativa del maestro mediador*. *Revista Iberoamericana de educación*, 50(3), 1-13. Recuperado el 16 de octubre de 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>
- YYGOTSKY, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- ZILBERSTEIN, J. SILVESTRE, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- ZIMMERMAN, B.J., Y SCHUNK, D.H. (eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*.

**ANEXOS**  
**ANEXOS N. 1**  
**Ficha N° 1 "Análizo la tarea"**



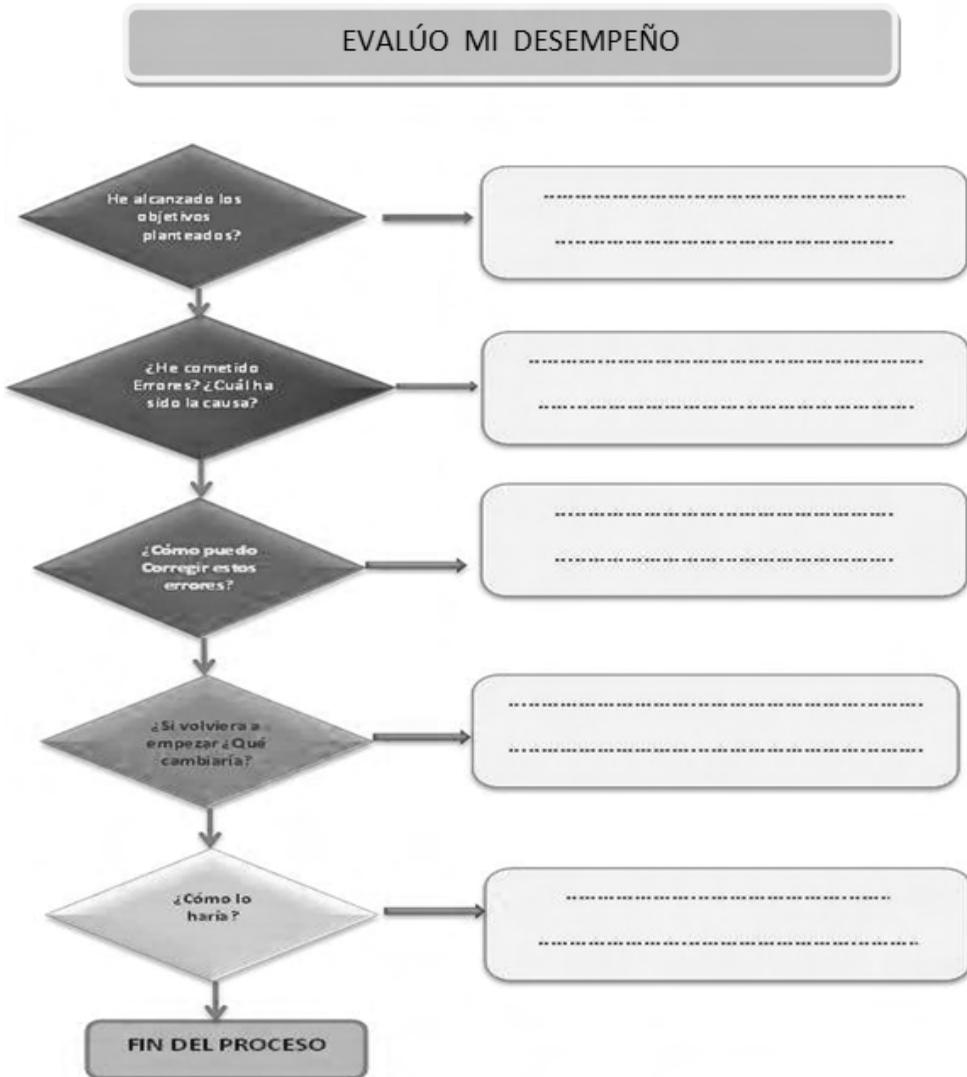
Ficha N. 1. "Análizo la tarea" Fuente: Rímac (2015)

**ANEXOS N. 2**  
**Ficha N° 2 "Superviso mis desempeños".**



Ficha N. 2 Supervisión de la tarea (Autoevaluación) Fuente: Rímac (2015)

**ANEXOS N. 3**  
**Ficha N° 3 “Evalúo mi desempeño”**



Ficha N. 3 Evaluación de mi desempeño. Fuente: Rímac (2015)

## ANEXOS N. 4

### Modelo de clase diseñada

Grado: 2° de Educación Secundaria

Área: Historia- Geografía

Competencia	Capacidad	Contenido	Indicador
Construye interpretaciones históricas	Interpreta de forma crítica fuentes diversas.	Los orígenes de los Incas: mitos y leyendas Pachacutec y la expansión territorial Inca.	Reconoce las cosmovisiones, origen e intencionalidades transmitidas en los mitos y leyendas.
	Comprende el tiempo histórico y emplea categorías temporales.		Identifica elementos de continuidad a largo plazo en la vida cotidiana (lengua, costumbres, cosmovisiones).
	Elabora explicaciones históricas reconociendo la relevancia de determinados procesos.		Establece relaciones entre las diversas ideas y actitudes de las personas o grupos con su respectivo contexto.

Niveles del Pensamiento	Secuencia Didáctica	Estrategia Metacognitiva	Habilidades
<p>Nivel Reproductivo</p> <p>Observa</p> <p>Percebe</p> <p>Identifica</p> <p>Recuerda</p> <p>Secuencia</p>	<p>La clase inicia presentándose la canción "Esta es mi Tierra", de Augusto Polo, luego de escucharla preguntar: ¿Qué sintieron al escucharla?, ¿De qué habla? Orientar el comentario hacia el origen de la nación.</p> <p>-Presentar el tema: "Orígenes y expansión de la civilización Inca"</p> <p>-El Docente aplica la Técnica del Cuento del 1 al 4 en el aula, luego orienta que se formen grupos de trabajo con 4 miembros a partir del número recibido.</p> <p>• TAREA 1</p> <p>El Docente pregunta ¿Conocen algún mito y leyendas que hable del origen de los Incas? Se comenta. Sistema de Preguntas:</p> <p>¿Qué quieren aprender en la clase de hoy?</p> <p>Se sugiere a los alumnos que formulen preguntas acerca de lo que quisieran aprender acerca del tema presentado. Las preguntas deben plantear acciones que los haga pensar y las escribirán en una hoja con letra legible para ponerlas en la pizarra y que las puedan leer todos. Se leen las preguntas y se someten a la opinión de los estudiantes. Autorregulación: seleccionar aquellas que requieran un esfuerzo mental para responderla. Ejemplo: ¿Cuál era el régimen social de los Incas y qué valor tiene conocer sus características?</p> <p>• TAREA 2</p> <p>El Docente pregunta ¿Conocen algún mito y leyendas que hable del origen de los Incas? Se escuchan las respuestas y se comenta.</p> <p>Se comunica que se observará un video y para ello orienta una guía de observación donde precisas aspectos puntuales que deben fijarse y escribir.</p> <p>Se entrega la guía para la observación de un video y coordinarla con ellos.</p> <p>-Título del video:</p> <p>"Origen de los Incas"-Youtube</p> <p>-Comentar: ¿Qué les impactó más de lo observado?</p> <p>-¿Qué diferencias encuentran entre ambas narraciones?</p> <p>-¿Cómo se define el mito y la leyenda como género literario?</p> <p>¿Qué diferencia existe entre el mito y la leyenda?</p> <p>¿Qué finalidad tienen?, ¿Qué forma de elocución predomina en ellas?</p> <p>-¿Consideras importantes estos textos? Argumenta tus ideas.</p> <p>Los estudiantes responden y elaboran un cuadro de doble entrada, por grupos.</p> <p>Luego leen la información, contrastan y reelaboran la tarea en otro cuadro.</p> <p>Comparan los dos cuadros elaborados y explican las coincidencias y diferencias de sus respuestas. Lectura 1: Mitos y Leyendas. Material de lectura de Historia de II Grado de Educación Secundaria.</p>	<p>El proceso es permanente Autoconciencia</p> <p>Persona</p> <p>Tarea</p> <p>Estrategia</p>	<p>Evaluó</p> <p>Infiere Explica Autorrelación</p>

Niveles del Pensamiento	Secuencia Didáctica	Estrategia Metacognitiva	Habilidades
<p>Nivel Inferencial</p> <p>Infiere</p> <p>Contrasta</p> <p>Interpreta</p> <p>Describe</p> <p>Analiza</p> <p>Resume</p> <p>Sintetiza</p> <p>Predice</p>	<p>• TAREA 3</p> <p>Se distribuye una hoja con fragmentos de textos de lectura sobre el inicio de la expansión y organización territorial incaicas (lectura 2)</p> <p>-Los alumnos analizan, deducen, interpretan, infieren, predicen en el grupo.</p> <p>Procesamiento mental</p> <p>-Tomar notas: se les indica hacer un comentario personal acerca del texto leído para apreciar los puntos de vistas iniciales que poseen del tema.</p> <p>-Se les indica doblar la hoja de papel que se les entregó en seis partes y luego enumeran los rectángulos para coincidir con los párrafos del texto leído.</p> <p>-El Docente demostrará cómo hacer el primer ejercicio: Se lee el primer párrafo, oración por oración, se comenta su contenido y se determina la idea principal expresada en una frase u oración elaborado por ellos y que escribirán en el primer rectángulo. En un párrafo se pueden ubicar varias frases.</p> <p>Luego los estudiantes realizan el ejercicio individualmente y después intercambian frases con sus compañeros de grupo, lo comparan, discuten y escriben en los rectángulos las que consideren adecuadas.</p> <p>Se les explica que han realizado un esbozo, que es una forma de tomar apuntes y así supervisan si comprende lo que leen y es una estrategia de aprendizaje que los ayuda a recordar y a aprender a parafrasear que no es más que un comentario personal de lo que han interpretado.</p> <p>Autoevaluación "Responde a estas interrogantes:                      ¿Cuál es el contenido de la tarea?                      ¿Qué me pide realizar la tarea?                      ¿Qué procedimientos debo realizar para desarrollar la tarea? ¿Por qué considero importante esta tarea?</p> <p>• TAREA 4</p> <p>Con el esbozo ya tienen información para elaborar un mapa categorial que responda a las preguntas:                      ¿Por qué se inició la expansión incaica? ¿Por qué se dividió en cuatro suyos?, ¿Por qué crees que no se habla de las mujeres guerreras?, ¿Cómo valoras la actitud de esas mujeres guerreras? ¿Conoces en la actualidad mujeres con actitudes similares a las estudiadas? Menciona tres ideas que expresen el valor de la cultura incaica, ¿Crees que es importante estudiar este tema? Argumenta tres ideas que lo afirmen.</p> <p>Los educandos contrastan sus productos con los de sus compañeras y emiten sus criterios atendiendo a la precisión de las ideas, originalidad y valoración.</p> <p>Autoevaluación "Superviso la tarea a través de la reflexión: ¿Estoy siguiendo el plan definido?, ¿Realizo los procesos de la tarea? ¿Me encuentro en tiempo previsto?, ¿Las acciones que hago me hacen pensar?</p>		<p>Interpreta</p> <p>Analiza</p> <p>Evalúa</p> <p>Infiere</p> <p>-Reflexiona</p> <p>Valora</p> <p>Autoevaluación</p>

Niveles del Pensamiento	Secuencia Didáctica	Estrategia Metacognitiva	Habilidades
<p>Nivel Crítico</p> <p>Valora</p> <p>Juzga</p> <p>Evalúa</p> <p>Crítica</p> <p>Compara el mensaje con la vida</p> <p>Asume posiciones</p>	<p>• TAREA 5</p> <p>Conferencia de prensa</p> <p>Se preparan para la exposición. Cada grupo expone el esquema desarrollado asumiendo una posición crítica a partir del análisis realizado grupalmente.</p> <p>Los estudiantes atienden la exposición de cada grupo realizan anotaciones de las interrogantes que plantearán al concluir con la exposición.</p> <p>Emplearán las preguntas planteadas por Paul acerca de los ( estándares intelectuales: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia, justicia, autorregulación ), relacionándolos con el tema.</p> <p>• TAREA 6</p> <p>Reflexionan sobre lo aprendido. Elaboran una Espina Ishikawa, donde responden a: ¿De qué trató la tarea?, ¿Qué procedimientos debo realizar para desarrollarla?, ¿Por qué considero importante la tarea?</p> <p>El Docente pregunta: ¿Qué importancia le conceden ustedes a las estrategias?</p> <p>Escucha los comentarios de los educandos y luego precisa la necesidad de conocer los procedimientos a seguir en las estrategias que se emplean en clases dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico y que les servirán para resolver las tareas o problemas en clases.</p> <p>Al aplicar la estrategia "Espina de Ishikawa" destacan qué les gustó o no y por qué.</p> <p>Autoevaluación, responden la técnica "Evaluó mi desempeño:</p> <p>¿He alcanzado el propósito planteado?, ¿He cometido errores?, ¿cuáles?, ¿Cómo puedo corregirlos?, ¿Si volviera a empezar qué cambiaría y cómo lo haría?</p> <p>Lista de cotejo (para evaluar todo el proceso.</p>	<p>Auto-regulación</p> <p>Planifica</p> <p>Super</p> <p>Visa,</p> <p>Evalúa</p>	<p>Interpreta</p> <p>Analiza</p> <p>Evalúa</p> <p>Infiere</p> <p>Reflexiona</p> <p>Valora</p> <p>Autorelación</p>

## ***La transformación de la práctica educativa en clave de comprensión: análisis de narrativas***

María Teresa Gómez Lozano<sup>1</sup> | Ana María Ternent de Samper<sup>2</sup>

### **Resumen**

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) desarrollado por investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard enfoca el proceso de enseñanza desde una visión en la cual los estudiantes descubren y producen significado mediante el trabajo activo en ambientes colaborativos y flexibles donde el maestro es un facilitador y un guía que orienta los desempeños para cumplir las metas planteadas. Desde la introducción del Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en Colombia hace un poco más de 20 años, este se ha implementado de diversas maneras en muchas instituciones del país.

Este artículo describe, desde el enfoque biográfico-narrativo, las percepciones de expertos sobre los elementos que pueden favorecer la apropiación e implementación del marco en diversos contextos.

El análisis de las narrativas muestra el marco como una propuesta dinámica,

### **Summary**

The Teaching for Understanding (TfU) framework, developed by researchers at Harvard's Graduate School of Education focuses on the teaching process from a vision in which students discover and produce meaning through active work in collaborative and flexible environments in which the teacher is a facilitator and an advisor who guides performances in order to achieve established goals. Since its introduction to Colombia a little over 20 years ago, TfU has been implemented in diverse manners in many institutions around the country.

Using a biographical-narrative approach, this article describes a group of experts' perceptions on the elements that might promote ownership and implementation of the framework in different contexts.

The analysis of the narratives presents the framework as a dynamic and flexible proposal that can transform teachers, contexts and even the framework itself. It also shows how the experts see changes, and, especially, the benefits of

flexible transformadora del docente, del contexto y del marco mismo. Muestra también cómo los expertos ven cambios y, especialmente, las bondades de su implementación para producir transformaciones profundas que trascienden al marco mismo y tener impacto en el sistema educativo de tal forma que se pueda lograr una educación mejor para los estudiantes y que ellos, a su vez, puedan ser los agentes de cambio que requiere la sociedad.

**Palabras clave:** comprensión; enseñanza; aprendizaje; concepciones y prácticas docentes; enseñanza para la comprensión

its implementations to produce profound changes that go beyond the framework and produce impact in the educational system in order to achieve a better education for our students so they, in turn, may be agents of change in society.

**Key Words:** understanding; teaching; learning; teacher conceptions and practice; teaching for understanding

Fecha de Recepción: 14/01/2017 Primera Evaluación: 22/02/2017 Segunda Evaluación: 30/03/2017 Fecha de Aceptación: 30/07/2017
---

*“Desarrollar comprensión es una visión no solo pedagógica sino para la vida misma”*

-Entrevistado 8

Desde la introducción del Marco de Enseñanza para la Comprensión (EpC) en Colombia hace un poco más de 20 años, este se ha implementado de diversas maneras en muchas instituciones del país. El presente artículo está inscrito dentro de un proyecto de investigación más amplio en la cual se pretende explorar y caracterizar los procesos de aprendizaje de profesores de diferentes niveles de educación para determinar qué factores asociados a la implementación del marco intervienen en los cambios o no de concepciones y prácticas pedagógicas de los participantes.

El objetivo de la fase del estudio que se reporta en este artículo es la reconstrucción de un proceso de apropiación del marco de la EPC vivido por algunos expertos en nuestro contexto, a través de la recopilación de narrativas biográficas de profesores-capacitadores que han desarrollado procesos de formación en diferentes partes del mundo. Se busca comprender aquellos elementos que podrían favorecer la apropiación e implementación de modelos pedagógicos centrados en la comprensión.

Se solicitó la ayuda de 8 expertos a través de entrevistas biográficas en las que contaran sobre cómo llegaron al marco, qué conexiones, ampliaciones, desafíos encontraron al implementarlo cómo se transformaron sus concepciones y prácticas y otros aspectos que consideraran relevantes en su proceso de

implementación y apropiación del marco. De esta manera se buscó identificar factores que puedan contribuir a guiar a los docentes e instituciones interesados en proponer una educación centrada en la comprensión.

### **¿En qué consiste el marco de la Enseñanza para la Comprensión?**

El marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Autores, en imprenta) desarrollado por investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard enfoca el proceso de enseñanza desde una visión en la cual los estudiantes descubren y producen significado mediante el trabajo activo en ambientes colaborativos y flexibles donde el maestro es un facilitador y un guía que orienta los desempeños para cumplir las metas planteadas. La comprensión es, en palabras de los investigadores del Proyecto Cero, “la habilidad de pensar y actuar de manera flexible con lo que se sabe.” (Wiske, 1998:40).

El marco consiste en los cuatro elementos (Blythe, 1998 y Wiske, 1998) que se presentan a continuación y “fue desarrollado a partir de la síntesis del análisis de buenas prácticas de maestros con teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje efectivos...” (Wiske, 1998:62)

**Tópicos Generativos:** son temas profundos con los cuales se pueden explorar diversas cuestiones, conceptos, ideas, etc. que ofrecen compleji-

dad, significado, oportunidades para establecer conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del estudiante.

**Metas de Comprensión:** son los conceptos, los procesos y las habilidades que los estudiantes deben comprender. Ayudan a enfocar el trabajo al plantear hacia dónde se quiere ir. Son explícitas y públicas, anidadas y centrales a la disciplina. Pueden ser más específicas para una unidad de trabajo o amplias y abarcadoras para todo un curso.

**Desempeños de Comprensión:** son las actividades progresivas que les dan oportunidades a los estudiantes de reflexionar y aplicar el conocimiento en una variedad de situaciones, generalmente, con el apoyo de un mentor o de los compañeros. Requieren que los estudiantes vayan más allá de la información proporcionada para crear algo nuevo, aplicando lo que van comprendiendo y construyendo sobre lo que ya saben. Permiten que los estudiantes desarrollen y, a la vez, demuestren su comprensión.

**Valoración Continua:** es el proceso de brindar a los estudiantes retroalimentación clara a sus desempeños de comprensión de tal forma que los puedan mejorar a futuro. Se caracteriza por ser relevante, frecuente, basada en criterios explícitos y públicos y provenientes de diversas fuentes. Contribuye a medir el progreso y a retroalimentar la planeación, y,

en definitiva “enriquece y evalúa el aprendizaje” (Wiske, 1998: 77).

Todos los elementos del marco son lentes útiles para analizar la práctica educativa. Sin embargo, “el poder del marco se deriva de la integración coherente entre los cuatro elementos” (Wiske, 1998: 81). No debe ser implementado en un proceso rígido, secuencial, sino en una espiral dinámica y fluida de ciclos continuos de acción y reflexión.

Además de los elementos del marco, los investigadores describieron con mayor profundidad las cualidades de la comprensión para definirla mejor desde las perspectivas disciplinares. Al hacerlo, destacaron cuatro dimensiones descritas por Wilson (s.f.) y Gardner y Boix-Mansilla (en Wiske, 1998): **contenido, método, propósito, y formas de comunicación.**

La comprensión, entonces, posee una naturaleza multidimensional y cuando se desarrolla de manera profunda, implica la capacidad para ser utilizada en esas diferentes dimensiones. Además, se pueden reconocer diferentes niveles de comprensión en cada una de ellas que los investigadores identificaron como: **ingenuo, novato, aprendiz y maestría.**

Así, es claro ver cómo el aprendizaje y la comprensión van más allá de la información superficial y el progreso se puede determinar de acuerdo con el tipo de desempeños realizados en cada nivel. El conocimiento se convierte en “una herramienta para crear productos, narrar historias, resolver problemas, formar juicios, y transformar la cotidianidad.” (Gardner y Boix-Mansilla en Wiske,

1998:182) Esta concepción presenta un contraste significativo con formas más tradicionales de concebir el conocimiento y las disciplinas e invita a los maestros a resignificar sus prácticas con miras a estimular un pensamiento más divergente y profundo.

El marco de la EpC es un enfoque flexible que contribuye a la creación de una cultura de enseñanza y aprendizaje que respeta la diversidad, promueve la reflexión y la colaboración, y busca la excelencia. En su implementación, se fomentan ambientes de aprendizaje significativos que suscitan la autonomía, la creatividad, la solución de problemas, la participación activa de los estudiantes, y el establecimiento de conexiones con situaciones de la vida real. A la vez, puede contribuir de manera efectiva a la transformación de las prácticas y concepciones de los docentes, como se verá en los resultados del análisis de las narrativas.

## **Metodología**

Para el presente trabajo se utilizó el enfoque biográfico-narrativo, pensando en la forma en que autores como Denzin y Lincoln (1994), Pinnegar y Daynes (2006) y Clandinin (2007) plantean que hay diversas formas de conocer y estudiar el mundo y las interacciones entre las personas. Para Jerome Bruner, el modo narrativo en la investigación educativa es un emprendimiento de carácter interpretativo designado para producir la comprensión de los significados de experiencias individuales que, a su vez

producen conocimiento, experiencia y método. (Sarasa, 2012)

Es de especial interés el enfoque biográfico-narrativo en este trabajo en dos sentidos. En primer lugar, por su énfasis en la comprensión, dado que esta perspectiva “además, de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (Leite y Rivas Flores, 2009, citados en Vain, 2012:43). Dado que se trata de develar los significados y las formas de apropiación e implementación del marco de la EpC, las narrativas de personas que lo han llevado a la práctica y, además, lo enseñan a otros, resultan valiosas para comprender los factores que permiten su incorporación a las creencias y prácticas educativas exitosas.

De otra parte, los dos posicionamientos del enfoque permiten enriquecer el presente trabajo en torno a lo metodológico. En primer lugar, está su enfoque “pragmático, que reconoce a la narración como un recurso metodológico para obtener datos y, en él, el investigador realiza un análisis de la narración y piensa sobre los relatos e incluso llega a teorizar sobre ellos.” (Bianco, 2012:94) Así, las investigadoras recolectaron y estudiaron los relatos de los expertos para comprender mejor el fenómeno en cuestión. A la vez, desde el posicionamiento de la narrativa como “una perspectiva de investigación propia que incluye diferentes estrategias metodológicas en la recolección de datos y en sus formas de análisis y es una forma de construir realidad” (Bianco, 2012: 94), se escuchan atentamente las voces de los actores, sin las cuales las

comprensiones serían incompletas y, posiblemente, poco relevantes.

En últimas, este enfoque permite comprender, en palabras de Connelly y Clandinin (1996) “la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (citados en Vain, 2012:44), y “construir un saber, a partir de lo que los sujetos implicados en las prácticas sociales piensan acerca de sí mismos y de esas prácticas.” (Vain, 2012:44) Sin desconocer, claro está, que las perspectivas personales presentadas en las narrativas están, de una parte, íntimamente ligadas al contexto de cada persona y, de otra, limitadas, necesariamente, por la perspectiva personal, por ese contexto, por la visión de mundo y por la experiencia social.

La recolección de información se realizó a través de entrevistas biográficas de 8 expertos que podían enviarla de manera escrita o en una entrevista presencial. Dichas entrevistas se entienden como

(...) un relato pronunciado en primera persona, ya que lo que se intenta rescatar son las experiencias de ese individuo. Casi nunca se pretende que sea exhaustivo, sino que se centra en algún momento o aspecto de la vida. También la ilusión de la totalidad está desterrada, porque se considera que todo sujeto posee un mecanismo selectivo que desde el presente lo lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso debe ser respetado por el investigador.

Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, s.p.

Los expertos fueron seleccionados por su amplia experiencia en la

implementación del marco y en la capacitación de docentes para su apropiación. Algunos han trabajado con el marco de la EpC desde el año 1994, año en que se realizó la primera capacitación en Colombia donde participaron 8 colegios de Bogotá y que fue conducido por los investigadores de Harvard Chris Unger, Lois Hetland y Daniel Wilson. Entre estos 8 expertos se encuentran profesores, investigadores, rectores, docentes, decanos y directores de maestrías de educación. Su experiencia es rica y variada pues se han formado en el marco como docentes de diferentes áreas: matemáticas, sociales, español, lengua extranjera, diseño, informática, religión, ciencias naturales. Adicionalmente, lo han implementado en todos los niveles de escolaridad, desde preescolar hasta posgrado. Han liderado procesos de implementación del marco como directivos docentes tanto en colegios como en universidades. También han formado a otros como tutores de cursos en línea y presenciales en diferentes partes del mundo, especialmente América Latina. Finalmente, la mayoría imparten cursos universitarios que incluyen diferentes elementos del marco y acompañan a estudiantes de posgrados en proyectos de grado sobre su implementación.

La información obtenida de las narrativas se transcribió, digitó y codificó inicialmente en 13 categorías que surgieron de los datos. Posteriormente, en la medida que se avanzaba en su lectura, se agruparon en tres grandes categorías: a) transformación del marco de la EpC; b) transformación del docente; y c) trans-

### formación del contexto

Para el proceso de análisis de los datos, se utilizó el software ATLAS.ti versión 7® y se realizó triangulación de fuentes y de las interpretaciones de las investigadoras. Esto permitió comprender las rutas que han utilizado los expertos para lograr sus apropiaciones del marco, conocer las ideas, creencias y concepciones respecto a cómo se acercaron a la EpC, por qué la implementaron, con cuáles elementos de la EpC se identificaron, qué estrategias utilizaron y cuáles son los efectos en su práctica.

## Resultados

El análisis cualitativo de las narrativas arroja un elemento central enfocado en la *transformación* el cual se refiere, fundamentalmente, a transformaciones en el marco mismo, en el docente y en el contexto.

### Transformación del Marco de la EpC

En primer lugar, dentro de los comentarios que se destacan en las narrativas de los expertos, se encuentran aquellos que se refieren a su apropiación y comprensión del marco, tanto de manera general, como con respecto a cada uno de los elementos.

Se comenta que la implementación del marco lleva a apreciar la complejidad de la comprensión y que requiere una actitud de indagación y el trabajo en equipo para compartir lo que se hace. Lo ven como un aporte significativo que da

sentido a la práctica docente.

*Podemos optimizar el esfuerzo del maestro para que su diseño de aprendizaje sea exitoso y el del estudiante para que su trabajo le permita aprender con tan solo un paso extra: una acción de-bida (sic)*<sup>3</sup>

-Entrevistado 7

*(...) son ideas que uno siempre ha tenido, pero no ha podido ponerlas coherentemente, estructuradamente.*

-Entrevistado 3

Además, consideran que comprender el marco no es fácil, aun cuando suene familiar y se considere que se hacen cosas similares. Según el Entrevistado 3, *"(...) la aplicación es lo complicado. Es mucho más fácil decirlo que hacerlo."* Es un proceso dinámico de comprensión en la acción, similar al planteamiento de Schon (en Smith, 2001, 2011) sobre la reflexión en la acción, una especie de "pensar sobre la marcha" en la cual se construyen las comprensiones para actuar en la situación que se está llevando a cabo; y la reflexión sobre la acción que se realiza después, para explorar lo que sucedió y desarrollar comprensiones que orienten el actuar futuro. Es vital la actitud de apertura al aprendizaje, al cuestionamiento, la búsqueda de sentido, y al trabajo colaborativo con otros. El Entrevistado 3 habla de *"tener una insatisfacción sana"* sobre lo que se hace.

En cuanto a los elementos, al referirse a los temas o tópicos generativos comentan que es importante, como dice Tina Blythe (1998), no irse por la primera idea interesante que le viene a uno a la

mente. Es útil explorar diversos tópicos que puedan despertar las inquietudes, los intereses y deseos de comprender de los estudiantes.

*Arriesgarnos a descubrir en los intereses de los estudiantes nuevas posibilidades de aprendizaje y comprensión para ellos y para nosotros, le da sentido al trabajo a favor del fortalecimiento de los ideales de la educación que regularmente están vinculados a categorías que se enuncian comúnmente como una educación para la humanidad, para la construcción de una sociedad armónica con el medio ambiente y en medio de un clima de convivencia donde los conflictos nos ayudan a crecer a todos*  
-Entrevistado 8

Las metas de comprensión y los hilos conductores son vistos como preguntas poderosas que invitan a pensar, interactuar, encontrar respuestas que, a la vez llevan a nuevas preguntas; deben enganchar y producir desequilibrio cognitivo. Deben ser claras, expresar lo que los estudiantes deben comprender y reflejar ideas centrales de lo disciplinar. Uno de los expertos habla de la importancia de incluir en las metas de comprensión la palabra *que*. En vez de “*Comprender la composición química del agua... Comprender que la composición química del agua...*” (Entrevistado 2). Según él, ahí radica la verdadera comprensión.

Su definición coherente con el tópico generativo permite tener una mejor comprensión y perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje puesto que se sabe dónde se inicia, hacia dónde se va y cuáles serán las estaciones que se

van a recorrer; no deben confundirse con otros elementos que no cumplen con dichas funciones.

*A veces las metas no son metas, sino son simplemente actividades que nos proponemos.*  
-Entrevistado 6

De otra parte, los desempeños deben ser flexibles y utilizar adecuadamente el concepto de competencias. Se encuentra que las etapas de exploración, indagación y proyecto, al interiorizarse, se hacen de manera permanente, no solamente en momentos específicos de la unidad; pueden aparecer todos en una misma sesión de clase. Sin embargo, uno de los expertos hace hincapié en que los desempeños per se, no demuestran comprensión, así sean auténticos. Es necesario visualizar el pensamiento detrás del desempeño.

*Si antes consideraba que desarrollar comprensión se limitaba a optimizar el conocimiento informativo sobre algo, ahora percibo una realidad más compleja sobre la naturaleza de las acciones o desempeños que permiten valorarla.*  
-Entrevistado 7

En lo que se refiere a la valoración continua, se debe entender la retroalimentación como acompañamiento y cuestionamiento. Los expertos reconocen su riqueza, especialmente con la utilización de las matrices de evaluación que describan lo que se espera de los estudiantes. Nuevamente, al hacer visible el pensamiento, se hace más clara la relación entre los desempeños y la va-

loración. Anotan además que la escuela hace aportes a diversos procesos y que esto se verá reflejado en las matrices.

*La valoración continua permite reconocer la integralidad del ser humano y su contexto.*

-Entrevistado 8

Para concluir, se podría decir que en las narrativas de los expertos se puede ver con claridad que la implementación del marco, así como también enseñarlo a otros, son, en sí, desempeños de comprensión. La experiencia permite interiorizar las características del marco, demostrar la comprensión que se van desarrollando, ir más allá para construir comprensiones más profundas, y establecer conexiones con otros aspectos educativos.

*(...) el marco de la enseñanza para la comprensión y a los maestros (...) no es una metodología, es una visión de la educación, que pone la comprensión ante todo.*

-Entrevistado 6

*Lo otro que me he dado cuenta es que es la relación con otros aspectos de educación.*

-Entrevistado 3

### **Transformación del docente**

*"There can be no significant innovation in education that does not have at its center the attitudes of teachers, and it's illusion to think otherwise."*

Postman y Weihgartner.

La reflexión es un proceso imprescindible para el mejoramiento de las prácticas educativas ya que lleva al do-

cente a la transformación de su quehacer lo que beneficia el aprendizaje de sus estudiantes.

Como se menciona en una publicación anterior (Autores, en imprenta), "durante los últimos veinte años la reflexión se ha convertido en un componente esencial del desarrollo docente (Buzza, Kotsopoulos, Mueller, Johnston, 2013; Ossa, Gutiérrez, Aldana 2015; Harford & MacRuaire, 2008; Jay & Johnson, 2002; Loughran, 2002; Orland-Barak & Yinon, 2007; Ovens & Tinning, 2009; Postholm 2008) no solo de los profesores que inician su práctica profesional sino de todos los docentes en ejercicio." (p. 6)

Según los expertos entrevistados en este trabajo, uno de los principales aportes del marco de la EPC es la reflexión que genera con respecto a las concepciones y prácticas educativas. Quien se apropia del marco ve la comprensión como el centro de la educación lo que le permite una reflexión constante sobre su práctica en el aula.

*Lleva a los docentes a cuestionar profundamente su práctica, a reflexionar sobre su disciplina y lo que realmente vale la pena enseñar y a indagar con gran empeño sobre las comprensiones, necesidades y realidades de sus estudiantes (...) es una opción valiosa para transformar nuestras prácticas educativas, pues permite desarrollar comprensiones profundas, promueve el aprendizaje significativo y crea verdaderas culturas de pensamiento en el aula.*

- Entrevistado 1

Por otra parte “la reflexión implica intuición, emoción y pasión” (Zeichner, 1993: 46) citado por Rodríguez (2013). Esto se aprecia en las narrativas de los expertos entrevistados: intuición en los procesos que venían llevando a cabo antes de conocer el marco, emoción y pasión por el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes antes y después de conocerlo.

*Entonces pues yo seguí con enseñanza para la comprensión (...) explica claramente unos objetivos propios del aprendizaje general. ¿Qué es lo que verdaderamente la educación debe lograr para el aprendizaje? Enseñanza para la comprensión te lo dice clarísimo. Es decir: la comprensión real de los estudiantes*  
- Entrevistado 2

En el estudio de las narrativas, además de lo anterior, se identifican reflexiones de los expertos centradas principalmente en la transformación de tres elementos claves:

1. El rol del estudiante como centro del aprendizaje, agente de su propio aprendizaje.  
*(...) lo que sí fue muy importante es ¿qué es lo que el estudiante aprende? ¿Qué es lo que importa que comprenda y cuándo sabe uno que ha comprendido? Eso es lo más poderoso que yo he encontrado en pedagogía. Y lo sigo usando a donde yo vaya y digo que es de ellos*  
- Entrevistado 2
2. El rol del profesor como guía e investigador que está preocupado porque su estudiante comprenda.

Entiende la importancia de escuchar al estudiante y promueve que los alumnos piensen y hagan visible su pensamiento.

*el docente se convierte en productor de conocimiento generado en las relaciones entre la Disciplina Pura, la recreación de los avances disciplinarios en conjunto con los estudiantes y la validación del conocimiento a partir de su uso en contextos determinados. (...) Es un docente dinámico en cuanto va creciendo, en la medida en que el docente tiene el rol de ser investigador con sus estudiantes.*  
- Entrevistado 4

3. La evaluación como proceso. Se entiende como una valoración continua que promueve el aprendizaje del estudiante y del profesor.  
*La evaluación continua, porque permite involucrar con responsabilidad y respeto a los estudiantes en su proceso pedagógico, abre posibilidades para que el estudiante se exija, reconozca y replantee sus errores, aprenda más a conciencia, “humaniza” lo que hasta ahora se constituía en el terror de los estudiantes.*  
- Entrevistado 8

*El concepto de evaluación continua diagnóstica y el concepto de comprensión me llevó a darle un sentido diferente a los exámenes.*  
- Entrevistado 4

De acuerdo a lo anterior se ve entonces cómo la implementación del marco transforma las concepciones y las prácticas del docente. Las visiones cambian y estas nuevas visiones llevan a cambios

en el quehacer del maestro, siendo un maestro reflexivo, quien adopta un rol diferente al de “transmisor” de información.

### Transformación del contexto

*“Una de las cosas que para mí era cada vez más clara era la importancia de bajar las paredes del aula.”*

-Entrevistado 6

Tal como lo plantean Wilson y otros (2005), el contexto juega un papel importante en la transformación de la cultura institucional hacia el enfoque centrado en la comprensión. Es cierto que una sola persona puede y debe implementar los cambios que le permitan realizar mejor su trabajo y favorecer mejores aprendizajes con y de sus estudiantes. Al hacerlo, seguramente, no solo tendrá resultados positivos, sino que logrará “contagiar” a otros, y, quizá, como puede suceder cuando los cambios organizacionales suceden de “abajo para arriba”, su trabajo individual o en pequeños grupos, puede causar curiosidad a otros e inspirarlos para adaptarlo y así permear a grupos mucho más grandes. (p. 155)

*La vida es comprender el mundo que nos rodea, (...) yo les decía (...) no se preocupe (...) láncese a hacerlo diferente, ensaye, no importa si comete errores, aprendemos del error.*

-Entrevistado 6

Habiendo dicho esto, es importante anotar, siguiendo las ideas de Wilson y otros (2005) que cualquier proyecto que funciona lo hace en el día a día. Funciona

con los encuentros, las conversaciones y los individuos y grupos que aceptan las responsabilidades centrales. Funciona no solamente porque las personas tienen nuevas ideas, sino también porque los comportamientos cambian para expresar y mantener una cultura diferente, más colaborativa y orientada hacia el aprendizaje (p.132). Es decir, que, si bien una persona puede tener logros, las iniciativas tienen mayor impacto cuando involucran a la comunidad.

*(...) tiene que estar desde la rectoría hasta, mejor dicho, todos los profesores, estar como en el mismo cuento.*

-Entrevistado 6

De hecho, los expertos entrevistados anotan cómo factores del contexto pueden afectar la implementación del marco de diversas maneras. Se identifican algunos requisitos para poderlo implementar, algunos retos que presenta el contexto y también las transformaciones que se podrían lograr en él.

En cuanto a los requisitos, los expertos comentan sobre la importancia de la capacitación en diferentes niveles, pero especifican que no se trata únicamente de cursos sobre el tema, sino que destacan la importancia del acompañamiento, la aplicación, la colaboración con otros, la capacitación informal, individual, la explicación a otros.

*(...) yo me atrevería a decir que el primer grupo que yo formé, fue el que me formó mí. Que fueron mis mismos profesores con quienes trabajé (...), todos estábamos partiendo de la misma ignorancia.*

- Entrevistado 6

Adicionalmente, resaltan la importancia del trabajo colaborativo a todo nivel afirmando que socializar contribuye a la comprensión; que, si bien es importante lanzarse al cambio, también lo es propiciar que otros se lancen, que se involucre a toda la institución y que se tenga un lenguaje común junto con la guía de alguien más experimentado; al compartir los avances, no solamente se valora el trabajo propio, sino que también se motiva a otros. También, se hace hincapié en que no es solamente un proceso que sucede dentro de la institución, sino que son importantes las relaciones que se establecen entre lo que se estudia y la comunidad en general. Esto va muy en línea con lo planteado por Lasonde et al (2009) en cuanto a la importancia de la colaboración “para la construcción de nuevas comprensiones, mediante el diálogo y la validación de hallazgos.” (p. 5)

*(...) este compartir con personas que trabajan en otras áreas del conocimiento y otros niveles educativos, ayuda mucho a comprender el marco y genera nuevas posibilidades de aplicación en el campo de trabajo particular que se tenga*

-Entrevistado 8

Evidentemente, el contexto puede también puede generar retos dentro de este proceso como pueden ser concepciones culturales generalizadas, tales como la falta de claridad sobre hacia dónde se quiere llegar, el exceso de activismo en la escuela, el trabajo aislado, solitario del maestro; “el pacto de la respuesta correcta” (planteado por Howard Gardner, citado en Brandt, 1993) en el

que todos acuerdan que lo que se enseña es lo que se pregunta en la evaluación y, si el estudiante responde lo que el profesor considera que es correcto, esa es la respuesta acertada, y saca buena nota; la visión generalizada del profesor como *dueño* del conocimiento y, a la vez, sobre quien se considera que recae la totalidad de la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes.

*En mi formación, académica universitaria siempre percibí que como docente tenía el papel de enseñar lo que sabía, preguntar lo que había enseñado*

-Entrevistado 4

De otra parte, la EpC puede surgir como *una moda* que se interpreta como algo que ya se hace y sencillamente se cambian los nombres debido a la falta de conocimiento real sobre el marco y a la capacitación hecha por personas teóricas sin experiencia en su implementación. Adicionalmente, hay prácticas que no son conducentes a la comprensión como la planeación con base exclusivamente en el texto, y el énfasis en las calificaciones y en los resultados de pruebas que dificultan la implementación de la valoración continua y el trabajo por desempeños y faltan espacios para poder avanzar en el estudio continuado del marco, pues se debe considerar su implementación como un desempeño en sí.

*Las limitaciones de tiempo, de currículo y de interacción suelen ser barreras importantes que los profesores consideran que les impiden hacer una implementación sistemática del marco.*

-Entrevistado 1

Finalmente, los expertos consideran que la implementación del marco favorece procesos interesantes en las instituciones y tiene efectos profundos y, en ocasiones, inesperados.

*... esa vaina se desbordó. (...) usaron el doble de cosas que esperábamos, porque como ellos tenían que realmente construir el objeto... mucho, en toda la parte de tecnología, de uso de material, de inventar procesos... fue increíble.*

-Entrevistado 5

Es claro, entonces, que, si bien son “deseables” ciertas condiciones del contexto y, efectivamente, existen factores en él que, incluso, podrían limitar la implementación del marco; lo primero no es condición necesaria y lo segundo no es impedimento para su aplicación en contextos muy diversos. De hecho, la implementación del marco lleva a transformaciones en las cuales se reconoce al estudiante como centro del aprendizaje y como investigador motivado que hace procesos de meta-cognición, y puede ser “profesor” de otros. También permite la alineación curricular entre los componentes del marco, favorece una mayor flexibilidad, la creación de ambientes de confianza y la investigación. Permite cambiar las concepciones y dinámicas, ir más allá del currículo. Afecta las políticas institucionales, y cuestiona la estructura educativa y la práctica docente. Favorece el aprendizaje de profesores y estudiantes, así como un trabajo colaborativo entre ellos a la vez que permite concebir la evaluación como proceso de formación. Estos procesos se pueden dar en todos

los niveles y materias.

*Abandonar prácticas pasadas, es una acción heroica, pues es romper con ídolos, con una cultura centrada en valorar esfuerzos individuales, es la ruptura con la formación universitaria y escolar. Pero vale la pena hacerlo y volvernos docentes en un contexto del siglo XXI.*

-Entrevistado 4

## Discusión y conclusiones

La reconstrucción de los procesos de apropiación del marco de la EPC vividos por algunos expertos en nuestro contexto colombiano a través de la recopilación de los relatos biográficos de los profesores-capacitadores, nos permitió comprender aquellos elementos que podrían favorecer la apropiación e implementación de modelos pedagógicos centrados en la comprensión.

Las narrativas demuestran que los expertos comprenden el marco, en el sentido propuesto por Perkins y Blythe “comprender es ser capaz de realizar una variedad de ‘desempeños’ que demuestren la comprensión de un tema y, a la vez, permitan avanzar en ella.” (1994, s.p.) Como lo comprenden, lo implementan en diversos contextos y situaciones, se apropian de él, lo transforman y lo enriquecen. Sienten que los implica como personas y como docentes en una dinámica recíproca de crecimiento y cambio.

Los expertos ven el marco de la EpC como una propuesta transformadora del

docente, del contexto y del marco mismo. Estos hallazgos reafirman el hecho de que el marco no es un constructo estático sino un proceso dinámico y flexible en el que se profundiza y avanza a la vez. Esta característica lo hace apropiado para una educación en el siglo 21 que requiere ser repensada desde elementos como la flexibilidad, la creatividad, la personalización, y la innovación (Cookson, 2009; Scott, 2015; Robinson, 2010; Kumaravadivelu, 2013; Hampson et al, s.f., Trilling & Fadel, 2009).

Aprender sobre el marco puede llevar a las personas a desarrollar comprensiones que les permitan implementarlo, reflexionar sobre él, sobre su práctica y sobre su contexto y así, tener transformaciones en sus concepciones y prácticas en el aula. Esto reafirma la naturaleza misma de la comprensión planteada en el marco, como “la habilidad de pensar y actuar de manera flexible con lo que se sabe.” (Wiske, 1998:40).

Otro hallazgo significativo radica en que los expertos son muestra de que el marco se ha utilizado en ámbitos diferentes con éxito. Por lo tanto, podrá ser implementado en contextos diversos desde preescolar hasta educación superior, en múltiples disciplinas, en educación formal e informal y en formación docente y administrativa. Sin embargo, no puede olvidarse que es un proceso que hay que armonizar con y adaptar al contexto y que es importante reconocer las limitaciones que pueden llegar a impedir su avance.

A través de las narrativas, se ve con claridad el convencimiento de estos expertos con respecto al marco. Ellos

nos muestran los cambios que ven y, especialmente, las bondades de su implementación para producir transformaciones profundas que trascienden al marco mismo para tener impacto en el sistema educativo de tal forma que se pueda lograr una educación mejor para los estudiantes y que estos, a su vez, puedan ser los agentes de cambio que requiere la sociedad.

Para finalizar, es evidente que estas visiones podrían enriquecerse más con otras perspectivas sobre el marco. Es por ello que se propone la continuación de esta investigación con estudios de caso que permitan indagar sobre las categorías propuestas con profesores e instituciones que están implementando el Marco de la Enseñanza para la Comprensión. Adicionalmente, sería interesante conocer experiencias en las cuales no ha podido desarrollarse el marco de la EpC, conocer puntos de vista de quienes no están plenamente convencidos de las ventajas que ofrece el marco e intentar comprender qué los lleva a tener dichas dudas, así como verificar su conocimiento real del marco y las formas en las cuales han intentado implementarlo para ahondar en sus limitaciones.

Agradecimientos: Las autoras agradecen a los expertos que colaboraron con sus narrativas: Patricia León, María Ximena Barrera, Eduardo Escallón, Lucio Rodríguez, Rafael Peña, Rosa Julia Guzmán, Jorge Mejía y a Ignacio Restrepo, Rosa Julia Guzmán y Eduardo Escallón por sus aportes al texto.

## NOTAS

1. Fonoaudióloga, Universidad del Rosario. Master en Educación, Universidad de los Andes Profesora asistente. Facultad de Educación Universidad de los Andes. tegomez@uniandes.edu.co
2. Nutricionista – Dietista, Pontificia Universidad Javeriana, 1981. Master en Educación (Evaluación y Currículo), Pontificia Universidad Javeriana, 1998. Master en Educación (Prácticas Docentes), Pontificia Universidad Javeriana, 2001. Colombia. ana.terment@unisabana.edu.co
3. Juego de palabras (de vida vs de-vida) propuesto por el entrevistado en su narrativa.

## BIBIOGRAFÍA

- BIANCO, I. L. (2012), “La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada”. En Revista de Educación No. 4: 89 – 99 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- BLYTHE, T. (1998). The teaching for understanding guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BRANDT, R. (1993) On Teaching for Understanding: A Conversation with Howard Gardner, recuperado abril 9, 2016 de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/apr93/vol50/num07/On-Teaching-for-Understanding@-A-Conversation-with-Howard-Gardner.aspx>
- British Council India (2013, May 24) TEC13 Day 01: Dr B Kumaravadivelu – Keynote Address [Video file]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YrvW6p5uG0&feature=youtu.be>
- CLANDININ, D. J. (2007). Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- COOKSON: (2009) “What would Socrates say?” In: *Educational Leadership*, volumen 67, Número 1 pp. 8-14. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept09/vol67/num01/What-Would-Socrates-Say%C2%A2.aspx>
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Autores (en imprenta) Reflexionar para comprender: Una propuesta para transformar la práctica docente.
- HAMPSON, M., PATTON, A., SHANKS, L. (s.f.) 10 ideas for 21<sup>st</sup> century education,

- Innovation Unit. Recuperado de <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/10%20Ideas%20for%2021st%20Century%20Education.pdf>
- LASSONDE, C., GALMAN, S., & KOSNICK, C. (Eds.). (2009). *Self-study research Methodologies for teacher educators*. Rotterdam: Sense.
- MALLIMACI F., GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2006) *Historias de vida y método biográfico*, en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- PERKINS, D. y BLYTHE, T. (1994) *Putting Understanding Up Front en Educational Leadership*, ASCD. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx>
- PINNEGAR, S., & DAYNES, J. G. (2006) "Locating narrative inquiry historically: Thematics in the turn to narrative". In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 3–34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- RODRIGUES, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis doctoral)* Universitat de Barcelona, Barcelona.
- SARASA M.C. (2012), "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza" En *Revista de Educación* No. 4: 167 – 182 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- SCOTT (2015) *Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21<sup>st</sup> Century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15].
- SMITH, M. K. (2001, 2011). 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*. [[www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm). Recuperado Abril 02, 2016].
- TED Live (2010, February) Ken Robinson: Bring on the Learning Revolution! [Video file] Recuperado de [http://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution](http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution)
- TRILLING, B. y FADEL, C. (2009) *21<sup>st</sup> Century Skills: Learning for Life in our times*. San Francisco, John Wiley and Sons.
- VAIN, D. (2012) *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas* en *Revista de Educación*, No. 4: 37-45 [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/8](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8)
- WILSON, D., (s.f.) *Las Dimensiones de la Comprensión*. Recuperado de [http://fundacies.org/site/?page\\_id=480](http://fundacies.org/site/?page_id=480)
- WILSON, D., PERKINS, D., BONNET, D., MIANI, C., & UNGER, C. (2005) *Learning at work: Research lessons on leading learning in the workplace*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- WISKE, M. S. (Ed.). (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

## ***Niña y escolar: notas de una experiencia de formación en la Buenos Aires de 1930***

Juan Suasnábar<sup>1</sup> | Jorgelina Méndez<sup>2</sup> | Natalia Vuksinic<sup>3</sup>

### **Resumen**

A partir de la biografía de una 'niña' que realizó su escolarización en una escuela de la Capital Federal Argentina entre los años 1932 y 1937, utilizando como fuentes el cuaderno de clases del 6° año, el libro de lecturas por ella utilizado, y una serie de relatos de vida, este trabajo realiza un análisis que pone en juego los niveles más generales de los dispositivos en tanto redes de saber-poder, las particularidades que la experiencia biográfica arrojan, con unas coordenadas temporales y espaciales específicas. Así se identifican los caracteres asignados a las 'niñas', en su lugar de futuras mujeres, como así también las marcas características de la sociabilidad porteña de los años '30, al tiempo que se interroga cómo el libro de lecturas se vincula en una red con otras publicaciones, autores y modelos que lo exceden, en cuyo seno se dirime qué es lo femenino y lo masculino.

### **Summary**

Using the biography of a 'girl' who completed her schooling in a school in the Federal District of Argentina between 1932 and 1937, this paper analyzes the more general levels of devices as networks of know-how, The particularities that the biographical experience show, in a specific temporal and spatial coordinates. Taking as sources the 6th grade classbook, the book of readings used by her, and a series of life stories, the characters assigned to the 'girls', instead of future women, are identified as well as the Characteristic marks of Buenos Aires sociability of the '30s. At the same time, it analyzes how the book of readings is linked in a network with other publications, authors and models that exceed it, within which it is decided what is the feminine and the masculine.

**Palabras clave:** Historia de la Educación; Estudios de Género; Historias de vida; Relaciones de Poder; Subjetividad.

**Key Words:** Education History; Gender Studies; Life stories; Power relationships; Subjectivity.

Fecha de Recepción: 29/05/2017  
Primera Evaluación: 30/06/2017  
Segunda Evaluación: 15/07/2017  
Fecha de Aceptación: 18/08/2017

*La causalidad se crea precisamente por el pensamiento, el cual introduce una constricción en el hecho de la sucesión*

Friedrich Nietzsche. La voluntad de poder

El presente escrito contiene una dificultad inscripta en su propia concepción, a saber, la desmesura de sus propósitos en relación con las posibilidades reales de espacio y profundidad que admite. Puede percibirse ya en el título buena parte del problema: un trabajo de investigación en historia de la educación desde una perspectiva de género<sup>4</sup>, que encuentra en la categoría de niña una expresión que, a la vez que describe y delimita un período cronológico y un carácter biológico, prescribe una forma de habitar ese tiempo y ese cuerpo, una forma de lo femenino; una delimitación geográfica y temporal particular, la ciudad de Buenos Aires, capital de la República Argentina en la década del '30 del siglo XX; y una pregunta acerca de la experiencia de formación, y con ella un corolario acerca de la subjetividad.

No se trata de afirmar que la escolaridad se constituyó -y aún continúa haciéndolo- como un dispositivo de formación de subjetividades diferenciadas, entre otras cosas, en clave de género, lo que tendría poco de original. Es amplia la producción académica que desde diversos

campos -historia y sociología de la educación, entre otras- viene dando cuenta de cómo “La Escuela como máquina de educar” (Pineau et al., 2001) estableció desde sus orígenes saberes, disciplinas, prácticas y funciones diferentes y diferenciadas para niños y niñas en su carácter de futuros hombres y mujeres (Barrancos, 2004-05; Pérez Cantó y Bandieri, 2005; Lionetti, 2005; Lobato, 2005; Anzorena, 2008; González Jiménez, 2009). Tampoco es el objetivo de este trabajo presentar una perspectiva *sui generis* en la investigación histórico-educativa, sino -y en contraste con lo mencionado en las primeras líneas- uno de alcance y vuelo mucho más modesto. Se trata de realizar un ejercicio que, sin desmerecer o minusvalorar la rigurosidad y pertinencia de la reconstrucción de los grandes relatos y discursos, busque abonar a la comprensión de cómo ellos se intersectan y actúan en los niveles más pequeños de la vida humana, en la microfísica -en clave foucaultiana- de las relaciones de poder, o, al decir de Agamben (2014: 18), en el “cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los dispositivos”. Ver los dispositivos como redes no homogéneas o monolíticas sino como tejidos heterogéneos, complejos y singulares de aristas y nodos múltiples y diferentes según el ‘cuerpo a cuerpo’ del

que se trate, y del cual emergen puntos de convergencia pero también de divergencia entre los sujetos.

En la búsqueda de poner en juego los niveles más generales de los dispositivos en tanto redes de saber-poder, con las particularidades de la experiencia individual recurrimos a la biografía de una 'niña', Zulema Fatgala, que realizó su escolarización en la escuela N°9 'José María Torres' del Consejo Escolar N° 20 de la Capital Federal Argentina, entre los años 1932 y 1937. Para ello nos remitimos a tres fuentes documentales: el cuaderno de clases del 6° año<sup>5</sup>, el libro de lecturas "El Forjador. Texto de Lectura para los Grados Superiores" por ella utilizado, y una serie de *relatos de vida*<sup>7</sup> escritos por la propia mujer 70 años luego de finalizada la escolaridad (relatos iniciados con motivo de su octogésimo cumpleaños<sup>6</sup>).

Una pequeña mención amerita la biografía como fuente. Como señalan Marinas y Santamarina (1993) en el "El síntoma biográfico", el recurso de relatos de vida y la metodología de la historia oral (Niethammer, 1993; Bertaux, 1993; Aceves Lozano, 1997; Barela, 2004) no es algo novedoso. Esta perspectiva la podemos reconocer en variantes que van desde "Los hijos de Sánchez" de Oscar

Lewis, hasta la densa obra "La miseria del Mundo" compilada por Pierre Bourdieu, pasando por el pionero trabajo de Carlo Ginzburg "El queso y los gusanos", y los estudios de Ivor Goodson acerca de las narrativas personales y profesionales de los docentes. Pese a la heterogeneidad mencionada, podemos señalar un componente común que puede aportar al argumento que venimos sosteniendo: "informantes, testigos presenciales que cuentan el relato de sus vidas, lo hacen en su doble calidad de individuos singulares y de sujetos colectivos" (Barela, 2004: 13)<sup>7</sup>.

En lo que sigue, el escrito se organiza en tres apartados: en el primero presentamos algunos trazos del contexto político y económico de Argentina en el período seleccionado, atravesado por la crisis mundial de 1929, el clima político e ideológico internacional y las particularidades político-institucionales del país para, desde esas coordenadas adentrarnos en los relatos de vida de Zulema, en las formas de sociabilidad porteñas y en las formas de ser niña en ese contexto. En el segundo apartado reconstruimos las concepciones de lo femenino y el lugar de la mujer a partir del análisis del cuaderno de clases y el libro de lecturas mencionados anteriormente, poniendo en relación

tanto su contenido como su forma de composición con los relatos biográficos recabados para este trabajo. Finalmente, a modo de cierre, intentaremos elaborar algunas reflexiones acerca de la relación entre los dispositivos, la subjetividad y la experiencia.

### **Apartado 1: Argentina y la Buenos Aires de los años '30**

*Al mundo le falta un tornillo  
que venga un mecánico...*

*¿Pa' qué, che viejo?*

*Pa' ver si lo puede arreglar*

José María Aguilar y Enrique Cadícamo –

Al mundo le falta un tornillo (tango)

Los años '30 del siglo XX constituyen para la Argentina un período convulsionado en la historia nacional. No está dentro de las posibilidades de este escrito dar un panorama acabado de los elementos que entraron en juego para conformar un contexto por demás turbulento y cambiante en términos políticos, sociales, culturales y económicos<sup>2</sup>. No obstante ello, resulta necesario señalar algunas coordenadas desde las cuales situar el análisis. Para 1930 el mundo había pasado por una guerra mundial y se encontraba en un escenario de incertezas respecto a la vigencia de la institucionalidad liberal y de la democracia representativa<sup>8</sup>. Una

tormenta del mundo, como la denominará Halperín Donghi (2003), dentro de la cual Argentina se encontró con sus propias dificultades y crisis políticas, económicas e institucionales. 1930 marca el año del primer golpe de estado que atacó a la incipiente democracia conseguida por la clase media en 1916 -el primero de lo que luego sería una serie- con el derrocamiento del gobierno del radical Hipólito Yrigoyen<sup>9</sup> en manos de “un reducido grupo de fuerzas militares, cuyo núcleo principal estaba constituido por jóvenes cadetes del Colegio Militar” (Macor, 2001:53), dando lugar así a un complejo escenario institucional y político que llevó a que el período recibiera denominaciones como “La república imposible” o “La década infame”, y que “los años treinta [hayan] quedado en la memoria histórica como un período de crisis política profunda” (Privitellio, 2001:139).

Un elemento relevante para comprender las particularidades nacionales es la vinculación entre ejército e iglesia, en lo que se ha dado en llamar el paso de la ‘argentina liberal’ al ‘nacionalismo católico’<sup>3</sup>. En este sentido, este período se caracteriza por un doble proceso: la militarización de la sociedad y la catolización de las Fuerzas Armadas (Mallimaci, 1995). En él, se desarrolla una fuerte

influencia de un tipo de catolicismo que ha sido el hegemónico desde mediados de 1920 aproximadamente: el integralista<sup>10</sup>, y de un modelo particular: el que busca fortalecerse en el Estado a partir de penetrar las Fuerzas Armadas. En este contexto la Iglesia se dota de una estructura organizativa articulada y ocupa cada vez más el espacio público, en búsqueda de su objetivo central: conquistar “un nuevo orden cristiano”. Ese nuevo orden se caracterizaría por la unión entre catolicismo y nacionalidad, a partir de la catolización de la sociedad y del Estado -y para el interés de este trabajo, también de la escuela-. La Iglesia se erige como un actor necesario para entender la realidad nacional, en el pasaje de una “cultura hegemónica liberal a otra católica hegemónica” (Virginia Medina, 2010:2). De esta forma, el catolicismo integralista buscó ser la matriz cultural en la que se sostenía la nacionalidad, a partir de lo cual se alza como representante de la identidad nacional. Por otra parte, la preocupación principal de la Iglesia es la de homogeneizar la diversidad de catolicismos presentes, resultado tanto de la inmigración europea masiva -como mencionáramos anteriormente- como de la migración interna, fundamentalmente de población de sectores populares

desde las provincias hacia Buenos Aires.

Finalmente, es de relevancia en este contexto la crisis del capitalismo de 1929, la cual puso fin a lo que hasta entonces habían sido altas tasas de crecimiento de la economía argentina como consecuencia de las exportaciones de productos agropecuarios:

“El impacto de la crisis se sintió especialmente en la caída de los valores de las exportaciones tradicionales de carne y cereales, y en las consecuentes dificultades para la obtención de capitales y divisas necesarias para el pago de las importaciones” (Korol, 2001: 21)

Las repuestas a la crisis económica significaron un replanteamiento del modelo productivo, como señala Korol (2001), con un paso de una economía abierta a una progresivamente más autárquica, con mayor intervención estatal y el desarrollo de un plan de aumento de la producción industrial, lo que no sólo significó modificaciones en la estructura económica, sino también en la estructura social y en el mercado de empleos<sup>11</sup>.

Hacia 1930 Argentina era un país claramente agroexportador pero con una fuerte y creciente clase media urba-

na dentro de las principales metrópolis (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, entre otras), compuesta principalmente por los empleados públicos, pequeños comerciantes y obreros independientes que desarrollaban oficios tales como la herrería, carpintería, etc. Asimismo, existía una clase media de índole rural de pequeños arrendatarios y propietarios de tierra, especialmente en la región pampeana y litoral de nuestro país. Tanto en el campo como en la ciudad esta clase media estaba compuesta fundamentalmente por inmigrantes que llegaron a la Argentina desde Europa y el cercano oriente mediante la política de “puertas abiertas” promovida por diversos gobiernos desde la conformación del estado argentino.

No obstante, la crisis de 1930 fue también un giro a estas políticas. Por un lado, la crisis económica limitó la generación de empleo e inclusive trajo desocupación con lo cual la llegada de inmigrantes vino a acentuar ese problema. Por otro, el avance de las ideologías de izquierda y el fascismo en Europa luego de la Gran Guerra y la Revolución Rusa llegó a nuestro país de la mano de los inmigrantes volviendo a este un elemento sospechoso y peligroso. La tormenta del mundo se encontraba en Argentina.

## **Apartado 2: Ser niña y escolar en la Buenos Aires de 1930**

En el contexto descripto transcurrió la niñez de Zulema Fatgala. Nació en Buenos Aires, Capital Federal de la República Argentina, el 31 de enero de 1925 en el barrio de Liniers, siendo la penúltima de cinco hermanos. Sus padres, Antonio Fatgala y Sraia Taner Laiún fueron inmigrantes sirio-libaneses llegados a Argentina a principios del siglo XX *“como tantos otros inmigrantes, en busca de paz y nuevos horizontes que les permitieran vivir trabajando, formar una familia y forjar un porvenir dichoso para sus hijo”*<sup>12</sup> Antonio y Sraia forman parte de esa primera oleada migratoria de oriente medio que se produjo entre los años 1860 y 1918/20 por la confluencia de tres factores:

“un gran crecimiento demográfico en Medio Oriente, sobre todo del Líbano, que hace que se rompa el equilibrio entre tierra y población. Un paralelo proceso de industrialización incipiente [que] deja en una situación de gran vulnerabilidad a los pequeños comerciantes y artesanos, quienes ven en la emigración una salida plausible [y] las férreas persecuciones que sufrían las minorías cristianas

dentro del Imperio Turco” (De Luca, 2006:3-4).

Como buena parte de los barrios porteños, Liniers debe su existencia a la combinación de inmigración europea de fines del Siglo XIX e inicios del XX, conjuntamente con el desarrollo del ferrocarril; lleva el nombre de la estación del ferrocarril de la Provincia de Buenos Aires en él situada, inaugurada el 1º de noviembre de 1887 (aunque la autorización para su instalación data de enero de 1872). Un gran porcentaje de la población allí residente estaba vinculada con el trabajo en el ferrocarril, como Antonio que *“trabajaba en el ferrocarril, para ser más exacto en la fundición”*, comenzando su jornada laboral a las 7 de la mañana y hasta las 5 de la tarde, con un pequeño descanso de media hora entre las 11:30 y las 12, organizando así los ritmos del hogar en torno al trabajo asalariado.

También, como para el resto de los barrios porteños, los años '30 significaron cambios importantes en su morfología y dinámica, por la desconcentración de los sectores populares de los barrios tradicionales y la creación de nuevos barrios<sup>13</sup>, lo que significó no sólo una alteración demográfica, sino cambios en las formas de sociabilidad porteña:

“Tal fue la magnitud del fenómeno de surgimiento de nuevos barrios que se ha considerado a este período como un “época dorada” de desarrollo físico y demográfico de la ciudad [...] entre 1920 y 1940, por ejemplo, se duplicó la superficie total pavimentada, y ya hacia 1930 prácticamente toda la ciudad tenía luz eléctrica” (González Leandri, 2001:214).

Como señalábamos anteriormente, la doble vinculación de inmigración y trabajo constituyó uno de los caracteres identitarios de la sociabilidad porteña de esos años, articulando, por una parte la organización de la jornada diaria y semanal en torno de la asistencia al trabajo y el descanso dominical, y por el otro la superposición de tradiciones e historias derivadas de la presencia de inmigrantes de diferentes orígenes. Zulema cuenta que su barrio:

*estaba poblado de gente de muchas partes de Europa, en su mayoría inmigrantes con numerosas familias, (los había italianos, españoles, armenios, etc.) de condición humilde. Trabajaban de sol a sol en todo trabajo que les permitieran mantener a sus hijos*

*y familiares. Así el día domingo, que era de descanso, se reunían en casa de algunos de ellos y allí entre cantos, bailes, juegos, recordaban el terruño lejano.*

Esta acción de ‘reunirse en casa de alguno’<sup>14</sup> emerge como un rasgo particular en estos años en que, “la calle y el umbral, lugares predilectos para charlas y reuniones informales, adquirieron un nuevo sentido social” (González Leandri, 2001:219), modificando las fronteras entre lo público y lo privado, y abriendo paso hacia lo que en esos años será la proliferación de asociaciones, clubes y sociedades.

En estos espacios de sociabilidad también se ponían en juego formas de ser niña o varón, a los cuales les correspondían actividades y adjetivaciones diferenciadas. Zulema relata que:

*Los más pequeños, que los había en gran cantidad, jugaban en la calle y se formaban grupos; los varones se trenzaban en partidos de fútbol, con una pelota hecha de trapos, metidos en una media y que duraba muy poco según la fiereza del juego, provocando peleas y gritos. Las niñas jugaban con figuritas que eran realmente*

*hermosas, las había de animalitos, flores, frutas, disfraces, etc. Pasábamos horas jugando, tratando de ganar aquellas que más nos gustaban*

A los varones les estaban reservadas las actividades que pusieran en juego destreza y fuerza física, ‘fiereza’, como signo de virilidad, mientras que a las niñas les esperaba una actividad en donde la belleza, la suavidad y la calma, primaran. Es particularmente significativa la mención al fútbol ya que es en estos años cuando comienza a extenderse la práctica deportiva como un elemento característico de los sectores populares porteños (González Leandri, 2001), y cuando el fútbol comienza a prefigurar el carácter de espectáculo de masas que adquirirá con mayor fuerza a partir del primer “Campeonato Mundial de Fútbol” desarrollado en Uruguay en 1930 en el que Argentina y Uruguay se disputaron la final. En términos de la cuestión que aquí nos interesa, el fútbol actuó y actuará no sólo como un elemento de ocio e identificación popular - ‘pasión de multitudes’ o ‘amor por la camiseta’ con la expansión de los clubes-, sino como un nodo de fuerte intensidad en la configuración de identidades y rasgos de diferenciación entre lo masculino y

femenino, sea a través de las figuras de los deportistas como en la conformación del 'hincha' y de la 'hinchada'<sup>15</sup>.

Para 1930 la historia de la educación primaria argentina es bastante conocida. Luego de la sanción de la ley 1420 en 1884 y a merced de las políticas desarrolladas para la consolidación del estado nacional y el rol asignado a la educación en ello (Puiggrós, 1998; Tedesco, 1986; Filmus, 1996) las cifras de escolarización primaria crecieron a pasos agigantados:

En 1914 en el país había 7.885.237 habitantes, de los cuales 1.485.785 tenían entre 6 y 14 años y 863.290 estaban inscriptos en la escuela primaria, es decir el 58% de la población escolar. Había 26.689 maestros y 7.575 escuelas. En 1925 la población total era de 10.079.876 y el grupo de 6 a 14 años de 1.803.253; el porcentaje de inscripción a la primaria llegaba al 70,58%, había 43.663 maestros y 10.058 escuelas. En 1932 [el] porcentaje de inscripción a la primaria se mantenía prácticamente igual (Puiggrós, 1998:87).

Este proceso de expansión no fue homogéneo en términos territoriales ni estuvo exento de tensiones y debates

acerca de los rumbos que debía tomar -tanto política como pedagógicamente-, aspectos cuyo desarrollo exceden lo que aquí podemos abarcar<sup>16</sup>. Basta señalar que con el golpe de 1930 y durante toda la década se produce -como fuera mencionado en el apartado anterior- una escalada católica, antiliberal y nacionalista en el sistema educativo. En sus relatos Zulema menciona que:

*Nuestras maestras, aparte de enseñarnos a obtener nuevos conocimientos, nos ayudaban a descubrir cosas de nuestra historia, y a través de la geografía aprendimos a conocer países, formas de vida, y lo más importante, querer a nuestra Patria y no olvidar el nombre de sus héroes, aquellos que con su valor, forjaron la libertad de esta tierra.*

Como mencionamos al inicio de este trabajo, Zulema desarrolló su escolaridad entre los años 1932 y 1937 en la escuela N°9 "José María Torres" dependiente del Distrito Escolar N°20 de la Capital Federal (Foto 1)<sup>4</sup>. En sus relatos escribe que:

*Los años más felices fueron cuando comencé la escuela primaria [...] Teníamos clase todos los días menos el*

*día domingo. Mi colegio era un edificio de tres pisos, con grandes aulas, patios enormes, donde jugábamos gran cantidad de alumnas.*

Foto 1: Frente de la Escuela José María Torres por calle Larrazabal - 1938



Fuente: Biblioteca Nacional

La Escuela “José María Torres” se encuentra emplazada en la calle Larrazábal 420 de Capital Federal, Barrio de Liniers. El terreno donde se ubica fue donado al Consejo Nacional de Educación en 1923 y la construcción del edificio comenzó en 1926. Como recuerda Zulema, el edificio tenía tres pisos: dos de ellos de más de 650 m<sup>2</sup> cubiertos y un tercero que originalmente estaba destinado a la vivienda del director de 150 m<sup>2</sup>. En total el edificio consta de 16 ambientes y dependencias y más de 1200 m<sup>2</sup> de patios y espacios verdes, esos enormes patios que Zulema recuerda<sup>17</sup>.

El Colegio comenzó a funcionar en

1928 como escuela de jornada simple para niñas -aunque admitía varones hasta tercer grado- con una matrícula de 670 alumnos. Inició con dos turnos, mañana y tarde, hasta 1933 en que incorporó el turno intermedio, una modalidad de 3hs diarias 6 días a la semana -de lunes a sábado-. Según consta en las memorias de la Secretaría de Educación del Distrito Escolar N°20 de la Ciudad de Buenos Aires, en “el humilde barrio de su entorno la Escuela era conocida como “La Facultad” según el testimonio oral de antiguos vecinos”.

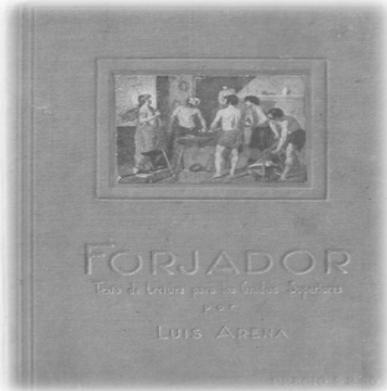
Como mencionamos en la introducción, para los fines aquí propuestos analizamos el libro de lecturas y el cuaderno de clases de 6° grado de Zulema bajo la pregunta acerca de qué significa ser niña en el contexto de la escolarización.

### **Apartado 2.a: El libro de lectura: “El forjador” y el Cuaderno de clases**

El libro “Forjador. Texto de lectura para grados superiores” (Foto 2) comenzó a editarse a principios de la década de 1930 y fue escrito por Luis Arenas, un maestro normalista y profesor de enseñanza secundaria que participó de otro gran emprendimiento editorial educativo de carácter innovador: la ya mencionada Revista La Obra. El sello

que lo editó fue Ángel Estrada y Cia., una importante casa editora de la ciudad de Buenos Aires.

*Foto 2: Portada del libro "Forjador. Texto de Lectura para Grados Superiores" de Luis Arena*



Fuente: Biblioteca personal de Zulema Fatgala

El lugar del libro de lectura en la escolaridad forma parte de un proceso vinculado con varios procesos políticos y sociales, uno de ellos vinculado al de la producción de materiales pedagógicos en el país<sup>18</sup>. En la segunda mitad del siglo XX los escasos libros que circulaban por la escuela eran importados, en su mayoría provenientes de España o traducidos del Francés, y de composición austera, con una organización catequística, poco y casi sin ilustraciones. Para 1870 comienzan a editarse en el país y cobra

peso la figura del autor que se corresponde con personalidades del ámbito educativo (especialistas, inspectores, directores), y ya a principios del XX la autoría se autonomizó a medida que crecía el campo editorial, las exigencias de la competencia y el uso para los programas escolares.

Esta evolución estuvo marcada en gran medida por la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 1420 que estipuló la obligatoriedad del uso del libro de lectura debidamente aprobado por el Estado. Con ese fin llama a un concurso público para la elaboración de libros de texto y se estipula una comisión reguladora. Dicha comisión evaluó la situación del mercado –la existencia de mayor cantidad de libros de producción extranjera- y como consecuencia los libros que se aprobaron en el concurso fueron mayormente nacionales. Para fines de la década de 1880 se suprimen los textos extranjeros (Waimermann y Heredia, 1999), y en el marco de un proyecto educativo que buscaba construir y afianzar la nacionalidad argentina, se establece la necesidad de contar con el sello de aprobación del Consejo Nacional de Educación en la contratapa para poder circular en la escuela pública. Cumpliendo con ello, “El Forjador” exhibe

en la contratapa del libro la leyenda de aprobación por parte del CNE y su correspondiente número de expediente

Estas regulaciones y disposiciones permitieron la generación de una industria editorial nacional dedicada específicamente a los libros de lectura al tiempo que este se fue definiendo como un soporte material, un transmisor de contenidos de enseñanza y un eficaz mediador de lo que diferentes políticas estatales que impregnaban al sistema educativo. Paralelamente el libro fue adquiriendo una identidad diferencial, organizado en lecturas temáticas y *agior- nandose* a las innovaciones técnicas que se producían entre los que se destaca la introducción del color en su tapa y en las ilustraciones que fueron ganando en espacio, especialmente en las lecturas más importantes, siendo un factor que permitía que los libros se destaquen de sus competidores.

En el caso de “El Forjador” se destaca una particularidad: el tener una edición para niños y otra para niñas. De esta manera se habilitan contenidos diferentes en función del género. Como Linares (2002) advierte los libros de lectura de principios de siglo solían tener una discriminación de género fundamentada básicamente por las leyes biológicas de

la época y que aducían una diferencia en la capacidad de razonamiento de las niñas. Estas diferencias a veces se materializaban en lecturas diferenciadas de ciertos tópicos al interior de un mismo libro o, en otros como este libro, en ediciones completamente separadas.

No obstante, el libro mantenía un formato, estética y organización similar en ambas ediciones. En la presentación del autor, “Forjador” no es una antología sino “Un libro nuevo: un libro de lecturas especialmente escritas para niños”, cuidado en su elaboración tanto didáctica como estéticamente. En su composición conjuga los textos del autor con fragmentos de textos de otros autores y autoras. Las ilustraciones estuvieron a cargo de Juan Hohmann, un pintor, dibujante y litógrafo, uruguayo radicado en Argentina desde 1883, que participó en la prensa Argentina.

En su presentación el libro se dirige a las niñas bajo la figura de “Lectora Amiga”, en su presente de niñas, y comienza con una advertencia acerca de su contenido indicando que “no encontrarás heroínas impecables, niñas juiciosas, obedientes, que se desviven por complacer a sus padres, a sus maestras”. Como señala Sardi (2008:149):

“Arena propone otra vuelta de tuerca en la didáctica de la lectura y en la formación del lector a través de los textos escolares, ya no como una transmisión de personajes estereotipados que se presentan como una representación colectiva cristalizada, como un modelo para la construcción del lector sino recuperando el lugar de los sentimientos, comportamientos y acciones de los personajes como se dan en la vida real”.

El libro tiene tres secciones, según el propio autor, una primera dedicada a la patria, el país, su pasado, sus hombres; una segunda a la naturaleza, y la última a la formación moral. Concentrándonos en ésta última, dados los fines de este trabajo, podemos comenzar señalando que la misma se inicia bajo el título de “Gracia plena”, haciendo alusión a los que serían caracteres femeninos, marcando en el inicio de la sección un dibujo de una mujer caminando en medio de una galería de árboles, portando una gran cantidad de flores en sus manos. Al interior de la sección se encuentran 22 textos cortos, algunos fragmentos de otros textos más largos, los cuales poseen cada uno algún tipo de indicación moral. Si bien no podemos hacer mención en la pauta

de composición podemos encontrar una línea que, en coherencia con lo señalado por el autor en la presentación no se apoya en ideales moralizantes sino que recurre a textos, ejemplos y modelos de autores que, en el contexto general que antes mencionamos, serían considerados como inadecuados. Un ejemplo de ello es la presencia de un fragmento de “Cartas a las Mujeres de España” de Gregorio Martínez Sierra<sup>5</sup> en el que, a la par de la exaltación de la belleza física como un atributo femenino, se señala ésta como un carácter más de las mujeres en relación con los hombres pero no el único, instando a la cultivación de otros atributos y no sólo de ese y deslindando así la figura de la mujer como estandarte de belleza exclusivamente: “La belleza exterior es buen arma para empezar la batalla, es fuego de pólvora que deslumbra y ciega; pero el imperio que se gana en un deslumbramiento se pierde en un abrir y cerrar de ojos si no está sustentado en tierra firme” (p.248 de “El Forjador”). Así también el texto “Falsa piedad” del catalán Juan Maragall es una crítica al ejercicio de la beneficencia característico de la sociedad burguesa.

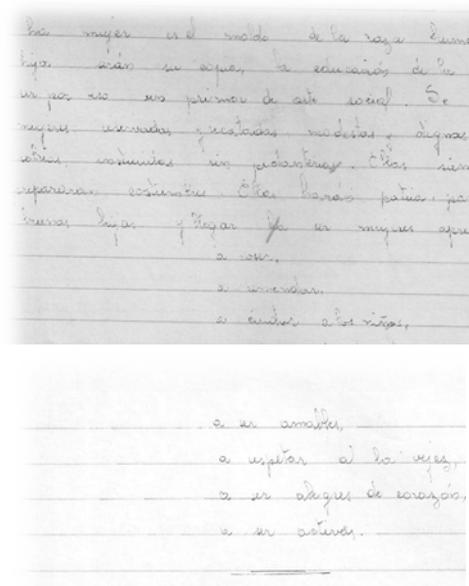
Mucho más podría decirse acerca del contenido del libro y de su pauta de composición, la mención a las pro-

tagonistas de los cuentos tradicionales, Blancanieves, Cenicienta y Caperucita, como heroínas, los textos *Mamboretá* y *La criadita* en alusión al sufrimiento generado por la pobreza, o el texto *La caja de pandora* que brinda una lectura del mito griego en la cual Pandora es significada como la mujer dotada de “todas las perfecciones que pueden hallarse juntas en una criatura”. No obstante, basta lo hasta aquí señalado para dar cuenta de la existencia de elementos heterogéneos e incluso contradictorios que se van articulando en la experiencia de formación de Zulema.

Ingresando, por último, al cuaderno, podemos encontrar la pauta característica que los cuadernos escolares, como organizadores de la tarea escolar, habían adquirido para 1930 en Argentina, que, como analizó Gvirtz (1997:64) de polémicas entre escolanovismo, escuela tradicional, burocracia y eficiencia, resultó el cuaderno de clase como un instrumento ecléctico: “el residuo del cuaderno único, residuo al que le han despojado sus cualidades más audaces y los elementos que lo situaban como disparador de una estrategia político pedagógica mayor”. Entre estos elementos característicos podemos destacar la organización cronológica -el orden interno sigue el orden

de los días de clase y de la jornada escolar- y la individualidad –un cuaderno por alumno, un alumno por cuaderno-.

Foto 3: Fragmentos del cuaderno de clases – Educación Doméstica



Fuente: Archivo personal de Zulema Fatgala

En lo que refiere al contenido, cobra relevancia para nuestro estudio una de las asignaturas en él presentes: Educación Doméstica<sup>6</sup>. Esta asignatura no ocupa un espacio principal en el cuaderno –en relación con otras asignaturas como geografía o matemáticas-; sólo hay tres menciones a lo largo de sus páginas, una titulada “La mujer en el hogar, en la sociedad y en la patria”, la segunda “La

mujer en el hogar”, y la tercera “Contabilidad doméstica”.

A diferencia de lo que veíamos en el libro de lecturas, la interpelación en este caso no es a las niñas en su presente de infantes sino en tanto futuras mujeres; interpelación que –en línea con la gramática escolar moderna- ubica el sentido del presente en la preparación para el futuro<sup>7</sup>. Las tres entradas hablan acerca la mujer y refieren su lugar, en primera instancia, al hogar -‘la señora de la casa’- en estrecha relación con la crianza de los hijos<sup>8</sup>. En cuanto a las características que habrían de tener estas ‘señoras de la casa’ los textos destacan: “reservadas, recatadas, modestas, dignas, castas y sobrias, instruidas sin pedanterías”, y sobre sus conocimientos se especifica que para llegar a ser esas mujeres deberán aprender “a coser, a remendar, a cuidar a los niños, a vestirse decentemente, a cocinar, a ser amables, a respetar a la vejez, a ser alegres de corazón, a ser activas” (Foto 3), como así también a llevar un libro de contabilidad “en el cual conste las entradas y salidas diarias”. Un ideal –a diferencia nuevamente de lo que veíamos en el libro- cargado de prescripciones que conjugan un ascetismo doméstico con los requerimientos de la vida moderna y capitalista, en el marco

de la plena expansión de la sociedad asalariada.

La etapa escolar de Zulema finaliza en 1937. Como reconocimiento a su buen desempeño como alumna fue elegida por la maestra para dar el discurso de despedida a los egresados, discurso que 70 años después aún recuerda y recita de memoria, que comenzada diciendo: “*Ha llegado el momento de dejarte. Nuestra labor del año está cumplida. Somos el escuadrón blanco que parte con la amargura de la despedida...*”.

Sobre la finalización de la escolaridad primaria Zulema relata que hubiese querido continuar estudiando pero que no pudo hacerlo:

*“Aunque mi sueño era estudiar y ser maestra, no pudo ser, y las razones que me dieron (mi padre) era que lo mejor para mí, me dedicara a ser una buena ama de casa (y madre) el día que lo fuera. Tal eran las costumbres de ese tiempo, y aunque mi padre era un hombre inteligente y cariñoso con su familia, decía que la mujer tenía que estar preparada pues recaía en ella todo el peso del hogar”.*

### **Apartado 3: Notas de una experiencia de formación**

*“Escribir los recuerdos de vida, no resulta tarea fácil, sobre todo porque es difícil hilvanar las frases, relatarlas correctamente y transmitir la emoción de lo vivido”*  
Zulema Fatgala – Relatos de Vida

Como fuera adelantado en la introducción las dimensiones que se buscaron abarcar en las páginas aquí presentadas habrían demandado un desarrollo de mayor profundidad en cada uno de los ítems para una comprensión más rigurosa. Sin embargo, como también lo dijimos, se trata más de un ejercicio que de la elaboración de un relato definitivo.

Siendo así, en las páginas anteriores pusimos en relación algunos elementos de la historia política, cultural y social de Argentina y su ciudad capital en los años '30, con la biografía personal y escolar de una mujer que vivió por esos años, ejercicio que permite a estas alturas extraer algunas notas de esa experiencia de formación, que sirvan para pensar, de aquí hacia adelante, caminos de profundización en el estudio de las complejas relaciones entre las líneas generales, los grandes procesos y las políticas de más largo alcance, y las historias particulares, aquel 'cuerpo a cuerpo' que, en la

definición de Agamben (2014:19), existe desde “que apareció el *homo sapiens*, pero parecería hoy no hay un solo instante en la vida de los individuos que esté modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo”.

Una primera nota es respecto de la imagen de los dispositivos como red. Creemos que el abordaje que aquí presentamos permite explorar y explotar esta metáfora en el sentido de ir reconstruyendo los nodos y las aristas de una red que, si bien es singular, articula lugares comunes y diferentes, quizá no tanto en sus componentes sino en el orden de sucesión y de articulación; por poner un ejemplo, en la biografía aquí analizada se articulan una escuela pública, un libro de texto con rasgos escolanovistas y un contexto familiar de raíces cristiano-ortodoxas de inmigrantes sirio-libaneses, dando lugar a una experiencia de formación que no será la misma que la de alguien que haya concurrido a la misma escuela, utilizado el mismo libro pero haya vivido en un contexto de inmigrantes italianos o españoles.

De ahí una segunda nota al respecto de la heterogeneidad y complejidad de los dispositivos en tanto redes. Al contrario de cierta imagen extendida en torno de la homogeneidad y coherencia que

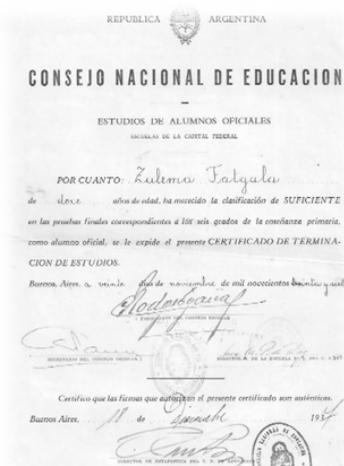
tendrían en la dominación y en la conformación de las subjetividades, el ejercicio aquí propuesto abona la idea de que la composición de éstos es muy compleja y de que los dispositivos distan mucho de ser coherentes y monolíticos –lo que permite, por ejemplo, la coexistencia en un contexto de políticas antiliberales y católicas, la permanencia de un libro de texto como el analizado-, aunque eso no significa desconocer que, en momentos particulares algunos puntos de esas redes cobren más fuerza que otros.

Por último, una nota respecto de la relación entre dispositivos y subjetividad. Si la subjetividad -o el sujeto- es el emergente de la relación entre vivientes y dispositivos, consideramos que la inclusión tanto de los relatos de vida como

de los elementos de la cultura material de la escuela, aportan herramientas de un gran valor heurístico para estudiar ya no el contenido de los dispositivos sino este ‘cuerpo a cuerpo’ en su carácter de enfrentamiento, evitando así lecturas derivativas –por ejemplo, el hecho de que Zulema haya querido continuar sus estudios cuando ni su contexto familiar, ni el contenido escolar de Educación Doméstica apuntaban hacia ello-.

Dice Jorge Larrosa (2011) que la experiencia es “eso que nos pasa”, a cada quien en su singularidad, en la irrepitibilidad e intransferibilidad de un tiempo y un espacio que es de uno y no de otro. Explorar algo de esa experiencia, rescatarla, quizá sea el desafío.

Foto 4: Certificado de terminación de estudios



Fuente: Archivo personal de Zulema Fatgala

## Notas

1 Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado Superior en Ciencias Sociales. Doctorando en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: juansuas@gmail.com

2 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral de CONICET. Auxiliar Docente Ordinaria del Departamento de Educación, área Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: jorgelinamendez@gmail.com

3 Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Ayudante Diplomado Interino del Departamento de Educación, área Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. E-mail: nati.vuksinic@gmail.com

4 El campo de los estudios de género no es un campo homogéneo. Por el contrario, se encuentra tensionado por los juegos de poder que le son constitutivos, como muestra la investigación de Barrancos (2004-05) acerca de los vínculos entre historia, historiografía y género. A los fines de este trabajo diremos que entendemos que un estudio que se posicione desde una perspectiva de género parte de la premisa, como sostiene González Jiménez (2009:682), de que “el concepto de mujeres (u hombres) es una construcción social, y no un hecho natural”, y que las preguntas que orientan la investigación tienen que ver con “¿quiénes y con qué propósito argumentan acerca de la diferencia sexual?; ¿cómo se construyó el significado?; ¿qué cualidades o aspectos se consideran?” (p.683).

5 Para una aproximación a los cuadernos escolares, como fuente de la investigación histórica en el marco del interés por la cultura material, se puede ver el trabajo de Sanchidrián Blanco y Gallego García (2009).

6 Existe una diferencia “entre historias de vida y relatos de vida. Las primeras implican por lo general un rastreo detallado de la trayectoria vital de una persona, al modo de un estudio de caso [...] Los relatos de vida, en cambio, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador” (Kornblit, 2007: 16).

7 Los relatos fueron solicitados por uno de los autores de este trabajo a mediados del 2004 con motivo de la proximidad de su cumpleaños n° 80. No se solicitó escribir sobre una temática en particular ni bajo un formato definido, sino que se le brindó un cuaderno en el cual podía escribir aquello que tuviese ganas de contar. Por voluntad propia la autora optó por un doble ordenamiento de los relatos, cronológico (desde el nacimiento hacia la adultez) y categorial

(la niñez, el barrio, los padres, los hermanos, la familia). Los mismos fueron complementados con entrevistas no estructuradas acerca de lo allí escrito. Los relatos fueron escritos entre junio de 2004 y enero de 2005 cuando motivos de salud impidieron continuar con la escritura. La autora falleció en junio de 2014, siendo este escrito una suerte de homenaje y agradecimiento.

8 Metodológicamente, esta perspectiva genera una serie de planteos cuya descripción ameritaría un trabajo en sí mismo. Señalamos sólo una cuestión que nos parece fundamental por sus consecuencias. A diferencia del trabajo con documentos, las fuentes de historia oral y relatos de vida son creadas ad hoc y en el marco de una “relación social que genera efectos (variables según los diferentes parámetros que pueden afectarla) sobre los resultados obtenidos” (Bourdieu, 1999: 527). Efectos que son del mismo género y carácter que los que están inscriptos en cualquier relación social en el marco de determinadas estructuras sociales, es decir, efectos de violencia simbólica, cuyo control no es tarea menor, al mismo tiempo que su control total es una imposibilidad.

9 Es extensa la bibliografía que se ha dedicado a analizar el período tanto desde la historia como desde la historia de la educación. Véase el volumen dirigido por Alejandro Cattaruzza (2001).

10 “En noviembre de 1917 el alzamiento socialista de Petrogrado, lejos de agotarse –como tantos habían esperado- en un episodio efímero como lo había sido en 1871 la Comuna de París, ofreció el punto de partida para la instauración de un régimen que gobernaría bajo el signo del socialismo un sexto de la superficie del planeta. En octubre de 1922 la exitosa marcha de los fascistas sobre Roma puso a Italia en el camino hacia la instauración de otro régimen que inventó para sí mismo la designación de totalitario y se proponía erigir una barrera a los avances socialistas, no mediante un retorno al pasado pre-democrático, sino oponiéndole otra revolución que ambicionaba –también ella- dejar atrás la etapa vivida bajo el signo de la democracia. Años antes del estallido de la gran crisis, el panorama del mundo sugería que la democracia había dejado de ser un destino” (Halperín Donghi, 2003: 23-24).

11 En 1916, el radical Hipólito Yrigoyen es consagrado presidente por el voto popular, como consecuencia de la sanción de la Ley Sáenz Peña que sancionó el voto universal masculino, obligatorio y secreto. Su primera presidencia estuvo abocada a terminar con los excesos que habían cometido los sucesivos gobiernos de Régimen, como se llamó al período conservador. Bajo el programa que Yrigoyen denominaba de “reparación nacional”, empeñó su esfuerzo en reorganizar las instituciones políticas de la nación mediante la efectiva aplicación del sufragio libre. Esta tarea se vio dificultada principalmente por no contar con mayoría en el Congreso Nacional, y además por encontrarse las provincias gobernadas por funcionarios conservadores. La Primera Guerra Mundial, ante la cual nuestro país mantuvo una posición neutral, provocó la valorización de los productos agrícolas, cereales, carne, necesitados por los países en guerra, pero también acarreó una disminución de las importaciones, intentándose sustituirlas con fabricación local, lo cual dio la perspectiva de creación de una industria nacional. En 1922 termina su mandato, sucediéndolo en la presidencia otro radical: Marcelo T. de Alvear. Sin em-

bargo hacia 1924 el radicalismo se dividía en antipersonalistas e yrigoyenistas. Los primeros, seguidores de Marcelo Alvear, se manifestaban en contra de la política personal del caudillo, en cambio los segundos o yrigoyenistas se autodefinían como los verdaderos intérpretes del carácter popular, revolucionario, transformador y americanista del radicalismo, y acusaban a los primeros de ser una forma encubierta del conservadorismo. El enfrentamiento entre ambas facciones se agudizó al terminar el mandato de Alvear, lo que llevó a que en las elecciones de 1928, en las que Yrigoyen obtiene una victoria arrasadora, fueran por separado. Tal apoyo popular que pareció instalarse definitivamente, fue cediendo prontamente ante el descontento generalizado que provocó en nuestro país el inesperado crack de la Bolsa de Nueva York en 1929 y sus extendidas consecuencias. Ello generó las condiciones propicias para que el 6 de septiembre de 1930, una columna del Colegio Militar, al mando del general José Félix Uriburu, se dirigiera a la Casa de Gobierno para inaugurar el golpe de estado.

12 Como señala Díaz Fuentes (2006) desde la Primera Guerra Mundial el desencanto con el liberalismo fue en ascenso y ello contribuyó, como afirma a la “consolidación de los regímenes autoritarios y a un orden económico nacional e internacional orientado por el Estado” (p. 98).

13 Fortunato Mallimaci (1992) en “El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar”, conceptualiza al catolicismo integral como un catolicismo que plantea una fuerte unidad entre Iglesia y Estado. Orientado al militarismo, este catolicismo considera que la participación de los católicos en la política es necesaria. Pues, aunque condena la democracia de partidos por ser la causante de las divisiones en la sociedad, los católicos deben participar para catolizar la vida pública, infundiendo los valores cristianos. La muestra, además, como antimoderna, anticomunista y antiliberal. Emerge en sectores de las clases medias y altas y se enfrenta al modelo de Estado liberal y a aquellas fracciones del catolicismo que pretendían pactar con éste. En ese contexto, se propone como pilar de la “argentinidad” y de la patria, y como fundamento de la identidad nacional.

14 Tras la mayor caída acumulada del PBI durante lo que se ha denominado la “Gran Depresión” de los años 30, la crisis fue seguida por una recuperación más estable, lo que la diferencia de otras crisis a lo largo del S. XX. Como afirma Angus Maddison (1991) marcó un punto de inflexión en las estrategias de crecimiento iniciadas en el S. XIX, ya que la sustitución de importaciones, y en la postguerra el proceso de industrialización se convirtió en un nuevo modelo de crecimiento en toda América Latina (Díaz Fuentes, 2006).

15 De aquí en adelante las citas referentes a los relatos de vida se consignan en cursiva.

16 “La desconcentración de los sectores populares de Buenos Aires fue un proceso que venía sucediéndose de forma continuada desde principios de siglo. A los barrios más tradicionales -San Telmo, Barracas, La Boca, San Cristóbal, Balvanera, y el Norte- que a fines de siglo rodeaban el Centro, se agregó una primera periferia ya visible hacia 1910: Almagro, Caballito,

Flores, Belgrano, el bajo Belgrano, Palermo o Villa Crespo” (González Leandri, 2001: 214).

17 En una conversación Zulema relataba que su casa fue la primera de la cuadra en tener radio a galena “Tener una radio era realmente un privilegio”, y que en torno a ella se reunían varios vecinos a escuchar el radio teatro, haciendo de su vivienda particular un punto de reunión y un espacio de difusión cultural.

18 Para una perspectiva acerca de las articulaciones entre fútbol, hinchadas y construcción de las identidades sexuales en los tiempos contemporáneos pueden consultarse los trabajos reunidos por Pablo Alabarces, Mariana Conde y Christian Dodaro (2005) en el libro *Hinchadas*.

19 Por demás interesante para ilustrar los debates es la consulta a las publicaciones pedagógicas que circularon en esos años, en particular la Revista “La Obra”, difusora de los ideales de la escuela nueva. Una aproximación puede verse en el ya citado libro de Puiggrós (1998).

20 La escuela comenzó a funcionar con el N°26 hasta el año 1937 que le fue cambiado por N°9.

21 Para una historia de la construcción de la escuela pública como espacio/lugar en Buenos Aires véase el trabajo de Montenegro (2012).

22 En las últimas décadas se ha consolidado un campo de investigaciones que toman como objeto al libro de lectura y su importancia en la historia de la educación argentina desde enfoques o abordajes diferentes. Linares (2002) analizó la irrupción del libro de lectura como un nuevo paradigma al interior de la escuela de fines del siglo XIX y los dispositivos que facilitaron su masificación desde el análisis de un caso específico. Por otra parte, Braslasvsky (2002) se centró en un análisis de su uso pedagógico e instrumental en el aula. Spregelburd (2002) indagó el rol de control y vigilancia que operaba desde el Estado sobre los contenidos a través del control de los libros de lectura. A nivel de la transmisión o mediación que los mismos realizaban con la población destinataria, los niños, Ascolani (2010) analiza el rol de estos en la transmisión de las ideas de la modernización y la civilización, la difusión de valores, la moralidad y los principios patrióticos. En este sentido Waimermann y Heredia (op.cit) desde una perspectiva de género analizan la concepción de familia y trabajo que deviene no sólo del uso pedagógico del texto sino de los mismos en tanto “imposición cultural” y Montenegro y Mendez (2017) rastrean la expresión de las políticas migratorias que se manifiestan en los libros de lectura y que habilitan la mediación entre las diversas concepciones de nacionalidad y el alumno inmigrante hasta mediados del siglo XX.

23 Escritor, dramaturgo y empresario del teatro español, nacido en Madrid en 1881. Es necesario destacar que según cuenta la propia escritora y primera esposa de Gregorio, María de la O Lejárraga en *Gregorio y Yo. Medio siglo de colaboración*, buena parte de la obra de autor fue realizada por María.

24 El artículo 6° de la Ley 1.420 establecía dentro del mínimo de instrucción obligatoria para las niñas “labores de manos y nociones de economía doméstica” y para los varones “el cono-

cimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”.

25 Respecto del contexto que venimos describiendo, la Iglesia en este período enfatizó el papel tradicional de la mujer como “educadora y compañera en la familia, y como filántropa y guardiana de la pureza en la sociedad en general” (Deutsch, en Barrancos, 1993: 100)

26 En la entrada titulada “La mujer en el hogar” puede leerse: “En todas las esferas de la vida la mujer ocupa un sitio destacado, pero sin duda es el hogar, el lugar que le corresponde por excelencia”.

## Bibliografía

- ACEVES LOZANO, J. (1997). Historia oral. México: Instituto Mora.
- AGAMBEN, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- ALABARCES, P. CONDE, M. y DODARO, C. (2005). Hinchadas. Buenos Aires: Prometeo.
- ANZORENA, C. (2008). “La participación de las mujeres en el proceso de formación del Estado nacional en Argentina de finales del siglo XIX. Reflexiones desde una perspectiva de género” en: Revista Iberoamericana de Educación 45 (2) 1-13: OEI CAEU.
- ASCOLANI, A. (2010) “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)” en: Educ. rev. [online]. 26 (1) 303-325 Belo Horizonte. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102->
- BARELA, L. (2004) Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla. Buenos Aires: Patrimonio e Instituto Histórico Buenos Aires.
- BARRANCOS, D. (2004-05) “Historia, historiografía y género. Notas para la memoria de sus vínculos en la argentina” en: Revista La Aljaba, Segunda época, V. IX, pp.49-72.
- BERTAUX, D. (1993) “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”. En: La historia oral: métodos y experiencias. MARINA, J. M. y SANTAMARINA, C. (ed.). España: Editorial Debate.
- BOURDIEU, P. (1999). La miseria del mundo. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2002). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1830?”. En: Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida, CUCUZZA, H. (dir.) y PINEAU, P. (codir.). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 5-17.
- CATTARUZA, A. (dir.) (2001). Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943). Buenos Aires: Sudamericana.
- DE LUCA, J. (2006). “La Inmigración Sirio Libanesa en la Argentina” en: Seminario de Inmigración/ emigración, disponible en <[www.igg.fsoc.uba.ar/pobmigra/](http://www.igg.fsoc.uba.ar/pobmigra/)>.
- DEUSTCH, S. (1993). “La mujer y la derecha en Argentina, Brasil y Chile, 1900-1940”. En:

- Historia y Género. BARRANCOS, D. (comp.). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A, pp. 98-126.
- DÍAZ FUENTES, D. (2006). "Crisis, cambio estructural y de políticas económicas en América Latina: una revisión de las crisis del siglo XX en Argentina, Brasil y México" en: *Revista Debate y Perspectivas* (5). Cuadernos de Historia y Ciencias Sociales, 87-104. Madrid: Instituto de Cultura, Fundación MAPFRE.
- FILMUS, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R. M. (2009). "Estudios de género en educación. Una rápida mirada" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, 4 (42) 681-699.
- GONZÁLEZ LEANDRI, R. (2001). "La nueva identidad de los sectores populares". En: *Nueva Historia Argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. CATTARUZA, A. (dir.). Buenos Aires: Sudamericana, pp. 201-237.
- GVIRTZ, S. (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- HALPERIN DONGHI, T. (2003). *La argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- KORNBLIT, A. L. (2007). "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas". En: *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. KORNBLIT, A. L. (coord.). Buenos Aires: Biblos, pp.15-33.
- KOROL, J. C. (2001). "La economía". En: *Nueva historia argentina. Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)*. CATTARUZA, A. (dir.). Buenos Aires: Sudamericana, pp. 17-47.
- LINARES, M. C. (2002). "Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)". En: *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*.
- CUCUZZA, H. (dir.) y PINEAU, P. (codir.). Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.177-212.
- LIONETTI, L. (2005). "Estudios de mujeres-estudios de género: voces, discursos y representaciones en Hispanoamérica" en: *Revista Signos Históricas* N°13, 58-20, México.
- LOBATO, M. Z. (2005). *Cuando las mujeres reinaban. Belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.
- MACOR, D. (2001) "Partidos, coaliciones y sistema de poder". En: *Crisis Económica, Avance del Estado e Incertidumbre política (1930-1943)*. CATTARUZA, A. (dir.). Buenos Aires: Sudamericana, pp. 49-95.
- MADDISON, A. (1991). *Dynamic forces in capitalist development*. Oxford: Oxford University Press.
- MALLIMACI, F. (1992). "El catolicismo argentino desde el liberalismo integral a la hegemonía militar". En: *500 años de cristianismo en Argentina*. AA.VV. Buenos Aires: Centro Nueva Tierra, pp. 197-365.
- MALLIMACI, F. (1995). "Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983): De la Argentina

liberal a la Argentina católica” en: *Revista de Ciencias Sociales* (4)181- 218. Universidad Nacional de Quilmes.

MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (ed.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

MONTENEGRO, A. M. y MENDEZ, J. (2017). “Estado, política migratoria y escuela pública: mediaciones desde los libros de lectura (Argentina, 1853-1955)” en: *Revista Diálogo Educativo* 17 (51) jan/mar p. 17-39. Curitiba.

PERÉZ CANTÓ, P. y BANDIERI, S. (comp.). (2005). *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*. Madrid: Miño y Dávila.

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

PUIGGRÓS, A. (1998). *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

SANCHIDRIÁN BLANCO, M. del C. y GALLEGO GARCÍA, M. del M. (2009). “Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en Historia de la Educación”. En: *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruezo Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, ISBN 978-84-9769-245-8

SARDI, V. (2008). *El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940)* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.459/te.459.pdf>

TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina: (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

VIRGINIA MEDINA, A. (2010) “La Iglesia católica y su relación con la sociedad Civil y el Estado de los años ‘30” en: *Revista La Fundación Cultural*, N° 40, Santiago del Estero, Argentina. Disponible en [http://www.fundacioncultural.org/revista/nota6\\_40.html](http://www.fundacioncultural.org/revista/nota6_40.html).

WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.



## ***Aportes para pensar la formación inicial de pedagogos(as) en espacios educativos***

María Florentina Lapadula<sup>1</sup>

### **Resumen**

La pedagogía puede entenderse como un campo de conocimiento que tiene como objetivo el estudio de la praxis educativa, campo que puede definirse como complejo y heterogéneo. En el que los pedagogos y pedagogas, como profesionales de la educación pueden intervenir. Aunque la escuela ha sido el espacio hegemónico en donde las pedagogas e pedagogos trabajan en la actualidad, este campo se ha diversificado. El siguiente artículo es producto de mi investigación de tesis correspondiente al Programa de pos-graduación: Maestría en educación (Universidad Federal de Ouro preto). La cual tuvo como objetivo identificar y analizar la formación e intervención de las pedagogas y pedagogos que trabajan en espacios de educación

### **Summary**

The Pedagogy can be understood as a field of knowledge which has as its purpose the study of educational praxis. It can be defined as a heterogeneous and complex, with the existence, where educators and him, as educational professionals involved pedagogically. Although the school has been the hegemonic where educators and him work, currently the playing field if diversifies. The article is the product of my research thesis corresponding to Post Program-graduating: Master in Education (Ouro Preto University). This research aimed to identify and analyze the formation and activities of pedagogues and him who work on non-formal education, focusing on those who work in educational projects with children and young people in the Region

más allá de la escuela, centrándose en aquellos que actúan en proyectos socio-educativos con niños y jóvenes en la Región de Inconfidentes (Minas Gerais). Como camino metodológico desde un enfoque cualitativo, se realizó una búsqueda bibliográfica y un estudio de campo en donde se utilizó como instrumentos de recolección de datos: la aplicación de encuestas y entrevistas semi-estructuradas.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la formación inicial de pedagogas y pedagogos brasileros, con el fin de aportar nuevos conocimiento para formar educadores que reconozcan el carácter educativos de diferentes espacios más allá de la escuela.

**Palabras clave:** Formación inicial; pedagogas(os); educación más allá de la escuela

of Inconfidentes (Minas Gerais). As methodological path through a qualitative approach, we conducted a literature search and a field survey which used as instruments of data collection application of questionnaires and semi- structured interviews.

In this paper we will focus on the study of initial formation of Brazilian pedagogues, in order to bring new knowledge to train educators who recognize the educational character of different areas beyond the school.

**Key Words:** Initial formation; educators; education beyond the school.

Fecha de Recepción: 04/06/2017
Primera Evaluación: 30/06/2017
Segunda Evaluación: 30/07/2017
Fecha de Aceptación: 15/08/2017

## **Introducción**

Desde comienzos del siglo XX, en el mundo occidental, la educación de los sujetos ha sido dirigido por un agente principal, la escuela pública (Pineau, 1996). Según diferentes autores, este espacio educativo ha sido el ámbito hegemónico de intervención de las pedagogas y pedagogos (Trilla Bernet, 1992; Libâneo, 1996, 2010; Levin, 2006) hasta los comienzos del siglo XXI, momento en el cual el campo se diversifica (Vincente, 2014).

En el contexto social, político, económico y cultural actual, podemos afirmar que se reconoce un campo educativo extenso, más allá de la escuela. A pesar de que el escolar sigue siendo el espacio educativo principal, hay otros, como ONG, sindicatos, movimientos sociales, organizaciones, hospitales, medios de comunicación, instituciones culturales, educación especial, etc., que tienen influencia en la construcción de la subjetividad de los niños, las niñas, jóvenes y adultos.

Desde esta perspectiva la universidad brasilera comienza a repensar la formación inicial en el marco de la educación superior en los Cursos de Pedagogía, con el fin de que los y las estudiantes pueden trabajar en diferentes espacios educativos. Las normativas de la carrera de Pedagogía determina que aquellos que obtengan el diploma de Licenciados y Licenciadas podrán actuar tanto en ámbitos escolares como no escolares (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolución CNE/CP nº 1/2006). Se incorpora al currí-

culo disciplinas y prácticas supervisadas en espacios de educación más allá de la escuela.

En este trabajo nos centraremos en el estudio de la formación inicial de pedagogas y pedagogos brasileros, con el fin de aportar nuevos conocimiento para formar educadores que reconozcan el carácter educativo de diferentes espacios más allá de la escuela. Para esto desarrollaremos la educación como un campo amplio y heterogéneo; la formación inicial de los pedagogos y pedagogas en Brasil; y por último la formación inicial de pedagogos y pedagogas en espacios de educación más allá de la escuela.

Este artículo es producto de mi investigación de tesis correspondiente al Programa de pos-graduación: Maestría en educación (Universidad Federal de Ouro preto). La cual tuvo como objetivo identificar y analizar la formación e intervención de las pedagogas y pedagogos, que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela, centrándose en proyectos socio-educativos con niños y jóvenes en la Región de Inconfidentes (Minas Gerais-Brasil). Hemos desarrollado la investigación, junto con ocho Pedagogas que trabajan en diferentes espacios de educación más allá de la escuela en las ciudades de Mariana y Ouro Preto. A través de la escucha de la voz de las profesionales, así como la observación de su trabajo diario, pudimos profundizar sobre el conocimiento de su formación inicial llevada a cabo en diferentes universidades del país.

## La educación como un campo amplio y heterogéneo

La cotidianidad viene transformándose continuamente por los efectos del neoliberalismo y de la globalización, y con ellos, los espacios que nos forman, pudiendo ser intencionales o no.

Con el neoliberalismo como modelo económico, se instaura una nueva ideología, que permea toda la sociedad. Algunas consecuencias desde modelo hegemónico en América Latina fueron el aumento de la brecha social, que generó más desigualdad y exclusión en los pueblos; el aumento de los índices de pobreza y desnutrición; el aumento de la privatización de la enseñanza; la explotación de los trabajadores; entre otros. Borón (1997:43) analiza el legado del neoliberalismo como ideología dominante y afirma que ha producido:

una sociedad heterogénea y fragmentada, surcada por profundas desigualdades de todo tipo clase, etnia, género, religión, etc. que fueron exacerbadas con la aplicación de las políticas neoliberales. Una sociedad de “los dos tercios”, o una sociedad “a dos velocidades”, como suele ser denominada en Europa, porque hay un amplio sector social, un tercio excluido y fatalmente condenado a la marginación y que no puede ser “reconvertido” laboralmente ni insertarse en los mercados de trabajo formales de los capitalismos desarrollados. Esta creciente fragmentación de lo social que potenciaron las po-

líticas conservadoras fue a su vez reforzada por el formidable avance tecnológico y científico y su impacto sobre el paradigma productivo contemporáneo.

En este contexto de transformaciones económicas, culturales, sociales y educativas, Gohn (1999) explica que la educación es un área fundamental por dos razones. Por un lado ya que con la educación es posible enfrentar los desafíos propuestos por la globalización, en una sociedad del conocimiento y el avance de la tecnología. Por otro lado por tratarse de una herramienta para promover el acceso a derechos a un sector de la población hasta el momento excluido.

Todos estos factores presentados, que se desarrollaron durante estos últimos cuarenta años abarcan todos los espacios de la vida humana y todas las clases sociales. En este contexto se coloca a la educación en un lugar central en la vida de las personas, necesitando de otras propuestas educativas, más allá de las escolares, las cuales fueron construidas históricamente con la función primordial de formación de los sujetos.

Para Lizárraga Bernal (1998) la formación humana es consecuencias de la práctica cotidiana de las personas, generada en diferentes espacios de la vida, en los cuales los seres humanos desarrollan su subjetividad, a través de diferentes acciones y pensamientos influenciados por el poder.

“[...] el proceso formativo no se reduce a la escuela, ni exclusivamente a los

procesos cognitivos. Sino más bien, lo vemos desde la perspectiva de Gramsci en el sentido de que todas las instituciones sociales cumplen funciones pedagógicas. Es decir, tal proceso se da en el conjunto de espacios donde discurre la vida del individuo, sus interacciones, sus prácticas (tanto del pensamiento como de las acciones)” (Lizarraga Bernal, 1998: 157).

Según este autor la formación es un atributo natural del sujeto, pero que por sus limitaciones, tiene la necesidad de profundizarse con intervenciones intencionales de personas, instituciones y organizaciones, lo que puede llamarse formación sociocultural. En esta última los espacios intencionales no se reducen a las experiencias escolares, ya que existen otras más allá de sus muros. En cuanto a la formación natural, afirma que es informal y espontánea.

En suma, la formación humana se genera por medio de la articulación de procesos socio-históricos e individuales, “los primeros operan como procesos condicionales y los segundos como procesos de especificación de la formación del individuo” (Lizarraga Bernal, 1998: 161).

Desde los años setenta, diferentes autores, influenciaron con sus trabajos en el concepto de educación, ampliando la mirada sobre la misma. Estos crean diferentes formas de organizar los diversos espacios educativos, clasificándolos según sus diferentes formas, objetivos, sujetos, tiempos, realidades, entre otros.

La forma clásica fue la división tripartita propuesta por *Coombs (1968)*, el cual

dividía la educación en formal, no formal e informal, la cual fue rescatada por otros autores y autoras como: *Trilla (1985; 1992; 1993; 2008)*, *Afonso (1992)* *Torres (1992)* *Gohn (1999; 2006; 2010)*. Otra forma fue la propuesta por Libâneo (1999) definiendo la educación como como intencional o no intencional. También aquellas que revisaron el concepto de educación no formal, como *Brusilovsky (1992)* y *Sirvent (2006)*, la cual junto a su equipo propuso denominarla educación más allá de la escuela y analizar los grados de formalidad de diferentes experiencias educativas.

Diferentes formas de clasificar las prácticas educativas, pero en su mayoría basadas en un concepto de la educación como un campo amplio y heterogéneo, y no restringiendo lo educativo a lo escolar.

Buenfil Burgos (1992: 13) explica que: “El reconocimiento de que las prácticas educativas no se llevan a cabo sólo en las instituciones escolares sino también en muchas otras agencias que incluso pueden no tener carácter de institución formal, es quizá una posición mucho más incómoda, más inasible (por el momento), pero su construcción puede aportar más elementos para el análisis y explicación de los hechos educativos, es decir, los discursos desde los cuales se proponen modelos de identificación a los sujetos, que elementos contemplados por una concepción restricta.”

De esta manera, el pedagogo y pedagoga puede entenderse como uno de los profesionales que tienen la tarea de formación intencional del sujeto en la so-

ciudad occidental. Frente a la nueva realidad económica, social, política, cultural y educativa, este tiene el compromiso de conocer y reflexionar sobre lo que sucede en los diferentes espacios educativos.

### **La formación inicial de los pedagogos y pedagogas en Brasil**

Franco (2002) afirma que la formación del pedagogo debe abordar la complejidad de la Pedagogía, siendo su objeto de estudio la praxis educativa, en un curso propio. Pero el concepto de educación se ha ampliado y los cursos en instituciones de educación superior se han transformado, influenciados por el contexto socio-histórico. Esto se ve reflejado en los campos de intervención de los profesionales de la educación y su formación inicial, que se presenta en los documentos curriculares para el Curso de Pedagogía en Brasil.

Este Curso se crea en 1939, como espacio central para la formación inicial de pedagogos y pedagogas del país. Conforme a lo establecido por la Ley de Directrices y bases de Educación Nacional (1996), los últimos Lineamientos curriculares del Curso de Pedagogía en las universidades brasileñas, se establecen en 2006. Estas fueron resultado de años de debate entre pedagogos, durante las décadas de 1980 y 1990. Con diferentes opiniones sobre la formación y las áreas de intervención, y con múltiples intentos de transformación y reformulación de los Cursos de Pedagogía en Brasil, teniendo como horizonte la búsqueda de la identidad de los pedagogos y pedagogas,

así como su formación inicial y continua. Según Libâneo (1998: 38)

“O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades [...]”.

Frente a la situación en la cual los espacios de intervención se amplían, el Curso de Pedagogía en la universidad cambia y comienza a abordar diferentes contenidos relacionados con la pluralidad de las prácticas educativas, considerando lo proclamado por la Ley de Directrices y bases de Educación Nacional de Brasil (1996), que estipula en su artículo 1, que la educación tiene en cuenta diversas prácticas que se desarrollan en la familia, en las instituciones educativas, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, entre otros. Esto se refleja en las competencias para el egresado y egresada del Curso de Pedagogía dispuestas en los Lineamientos para el Curso de Pedagogía, en la Resolución CNE/CP 1/2006 y el Parecer CNE/CP 5/2005, ya que se presentan, como espacios de actuación, los formales y aquellos que se dan más allá de la escuela.

“Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas peda-

gógicas dos cursos de nível Médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares” (Parecer CNE/CP nº. 5/2005: 10).

La docencia no se reduce a diferentes técnicas y metodologías de enseñanza, sino que se comprende desde una visión amplia, siendo un acto educativo intencional que tiene como objetivo promover el aprendizaje de los sujetos. Según esta concepción, el Licenciado y Licenciada en Pedagogía será capaz de intervenir en espacios escolares y no escolares, con el fin de construir una sociedad más justa, equitativa e igualitaria.

“O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação, será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Esse repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos desencadeados.” (Parecer

CNE/CP nº. 5/2005: 6).

A fin de consolidar la formación inicial de Pedagogos y Pedagogas, la organización del currículo se divide en tres núcleos: los estudios básicos; la profundización y diversificación de los estudios; y los estudios integradores, siendo la duración total del curso de 3.200 horas. Estas horas divididas en 2.800 horas de espacios áulicos, talleres, investigaciones, visitas a instituciones educativas y culturales, entre otras. Sumado a 300 horas de prácticas supervisadas, que se pueden desarrollar en la Educación infantil, en los primeros años de la Educación primaria, en la formación profesional, la Educación de jóvenes y adultos, en las reuniones de formación pedagógica, en disciplinas de la Escuela secundaria en la modalidad Normal, y en espacios de educación no escolar, como una manera de asegurar la experiencia de práctica profesional en los diversos ámbitos en los que puede servir en el futuro. Por último 100 horas de reflexión teórico-práctico.

Con estos cambios, se incorporan en los Cursos de Pedagogía de las universidades brasileras disciplinas electivas correspondientes a la temática de educación por fuera de la escuela, así como un año de prácticas supervisadas en espacios de educación no formal.

La aplicación de estos lineamientos curriculares y la estructura propuesta por estas, según los documentos, respeta la diversidad nacional y la autonomía de cada institución pedagógica que ofrece el Curso de Pedagogía, dando espacio

para la construcción de proyectos pedagógicos que promueven la formación inicial basado en el conocimiento de las prácticas y teorías educativas, regional y nacional, en función de los intereses y las necesidades locales.

Desde la creación del Curso de pedagogía, en 1939 (Decreto No. 1190), y su posterior transformación en 1962 (Resolución No. 251) y en 1969 (Resolución No. 253), las Directrices curriculares de 2006, contemplaron las demandas y necesidades de la actualidad, que hasta ahora, no habían sido atendidas, “no sentido de que os estudiantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos” (Parecer CNE/CP nº. 5/2005, p. 5). Estos documentos fueron los primeros en ampliar la visión sobre campo educativo, la formación de los pedagogos y pedagogas y sus espacios de intervención como profesionales de la educación. Incorporando, en los diversos documentos, la educación más allá de la escuela como

un espacio para ser conocido a través de la teoría y la práctica. Así se abre un nuevo campo de intervención y de investigación pedagógica, y la creación de conocimiento sobre el mismo.

### La formación inicial de pedagogos y pedagogas en espacios de educación más allá de la escuela

En este apartado se presenta el análisis de los datos recolectados por medio de las encuestas y entrevistas semi-estructuradas que se realizaron con las Pedagogas que trabajan en espacios de educación no formal, en dos ciudades de la Región de los Inconfidentes: Mariana y Ouro preto (Estado Minas Gerais-Brasil). Estas fueron llevadas a cabo durante el año 2015 y 2016.

A través de las encuestas pudimos definir el perfil de las Pedagogas<sup>2</sup> (Cuadro 1) que intervienen en espacios de educación no formal, siendo todos proyectos socio-educativos que trabajan con niños, niñas y jóvenes.

Nombre de la Pedagoga	Años	Espacio de educación no formal donde trabaja	Pósgrado	Tiempo que trabaja en el espacio	Horas semanales que trabaja
Carmen	25	Biblioteca ambulante	No	0-5	40 horas
Maria	40	Centro Recreación	Si	0-5	30 horas
Elis	50	ONG Educ. especial	Si	0-5	40 horas
Marisa	48	Fundación arte	Si	0-5	35 horas
Gal	37	Fundación arte	Si	0-5	40 horas
Rita	41	ONG Educ. especial	Si	5-10	10 horas
Clara	s/r	ONG Educ. especial	Si	15-20	30 horas

Fuente: Datos elaborados por la investigadora(2016)

A lo largo de este trabajo discutimos sobre la existencia de una multiplicidad de espacios educativos donde los pedagogos y pedagogas pueden intervenir, precisando durante la formación de los mismos abordar la complejidad de la pedagogía y su objeto de estudio, la praxis educativa (Franco, 2002). Acompañando este enfoque el Curso de Pedagogía en instituciones de educación superior de Brasil a partir de los Lineamientos Curriculares de la formación inicial (Parecer CNE/CP no. 5/2005; Resolución CNE/CP no. 1/2006), amplía los espacios donde pueden actuar al obtener el título de Licenciados y Licenciadas en Pedagogía. Reflejado en la inclusión de disciplinas y prácticas supervisadas que abordan diferentes campos educativos tanto en la educación formal como no formal.

Al recorrer las respuestas ofrecidas por las pedagogas que participaron de la investigación, buscamos profundizar sobre su formación inicial y conocer más acerca de los nuevos Lineamientos Curriculares en las diferentes instituciones por las cuales transitaron. Con el fin de indagar sobre las disciplinas y prácticas supervisadas en espacios más allá de la escuela.

En una primera instancia los datos de las encuestas revelaron que la mitad de las Pedagogas participantes habían cursado disciplinas con temas de educación no formal, manifestando que en ninguno de los casos el nombre de la disciplina llevaba la nominación de educación no formal, no escolar o más allá de la escuela; pero sí había desarrollado temas afines.<sup>3</sup>

Al indagar en la entrevista sobre este tema, se preguntó si las disciplinas de educación no formal que tuvieron durante su Curso de Pedagogía les habían ofrecido subsidios para trabajar, en la actualidad, en los proyectos socio-educativos. Las participantes, afirman que su formación inicial había contribuido para llevar a cabo su trabajo en las diferentes funciones en la escuela, sin embargo, no había influenciado en su labor en la educación más allá de la escuela. De acuerdo con la pedagoga María, aunque señaló que había realizado disciplinas y prácticas supervisadas en la educación no formal, explica que su formación fue más orientada hacia contenidos escolares:

“Mas são poucas as disciplinas, porque, dentro da grade curricular da faculdade, mesmo eles não te ampliam. É muito restrito mesmo, do que é a escola. Então é muito pouco do que é falado para você, o que você estuda dentro da faculdade, o que seria o trabalho fora. Você tem alguns estágios, mas agora ela é muito mínima. Então acaba que, quando você tem essa opção, ou você vem para o serviço, que, às vezes, nem é sua escolha. Aí você acaba meio perdido nisso, porque você não consegue estudar na faculdade mesmo, a parte prática, né?” (María, 40 años).

En un estudio desarrollado por Gatti (2009) fue posible identificar que los cambios en Curso de Pedagogía trajeron una dispersión curricular debido a la amplitud de atribuciones para estos profesionales,

que requiere un gran número de disciplinas. Al discutir en forma particular sobre educación no formal, explica que, debido a la inclusión de la educación no escolar dentro de los planes de estudio, los diferentes proyectos pedagógicos en las universidades han empezado a incorporar las disciplinas con este tema como electivas, con el propósito de satisfacer la demanda.

Una de las razones por las cuales las disciplinas y prácticas supervisadas cursadas por las pedagogas, no han contribuido en su trayecto formativo para intervenir en experiencias de educación más allá de la escuela, es que estas han sido superficiales. La pedagoga Rita, al recordar su formación inicial, reflexiona sobre esto:

“Hoje que tem essa exigência, mas, no meu curso, eu não tive, nem ouvido falar sobre essa questão. Tive uma disciplina lá, mais muito rápida e falou muito pouco.” (Rita, 41 anos).

Según las participantes, sienten la falta de formación específica para desarrollarse como pedagogas en su trabajo cotidiano en los espacios más allá de la escuela, viendo limitada su formación teórica, con el fin que contribuya para una praxis educativa transformadora. Aunque en el trayecto formativo de las participantes la formación fue superficial en áreas de educación no formal, esta investigación reveló que la práctica supervisada fue una de las disciplinas fundamentales para la construcción de conocimientos acerca de la educación más allá de la escuela durante el Curso

de Pedagogía.

Según Pimienta y Lima (2012), históricamente en la formación inicial en diferentes cursos en la universidad, se contrapuso parte de las disciplinas identificadas con la teoría de las etapas reconocidas con la parte práctica. Según estos autores se ha mostrado menor importancia de este último, reflejado en un espacio reducido en la carga horaria de los cursos del plan de estudios.

Para comprender en profundidad las prácticas supervisadas, los autores explican que existen dos grupos, basados en diferentes concepciones. El primer grupo entiende a la práctica y la teoría como autónomas y contrapuestas, y explican dos perspectivas: la práctica como una imitación de los modelos y la práctica como instrumentalización técnica. El segundo grupo comprende que práctica y teoría son indisociables, definiéndolas como: práctica supervisada como aproximación a la realidad y actividad teórica, y por otra que entiende a la práctica supervisada como investigación e investigación en la práctica supervisada.

Observamos que existen diferentes concepciones de la práctica supervisada, en la que existe una dicotomía entre la práctica y la teoría, y otra en la cual la teoría y la práctica son indisociables, y dentro de cada uno de ellos, existen diferentes perspectivas que nos permiten entender la práctica supervisada como un fenómeno complejo. No podemos decir que estas perspectivas han ocurrido en momentos diferentes, sino que pueden coexistir, en cada proyecto de los Cursos de Pedagogía, posicionándose de

manera diferente.

Al analizar las entrevistas, se ha identificado que la práctica supervisada, realizado por las entrevistadas, se definió como la disciplina a través de la cual las pedagogas construyeron saberes acerca de la educación más allá de la escuela y, en muchos casos, el medio en el que descubrieron que podían actuar en estos espacios.

Un ejemplo de esto fue revelado por la pedagoga Marisa, quien dijo que la etapa fue, cómo explica Pimienta y Lima(1990), un acercamiento a la realidad dónde podría actuar, conociendo y reflexionando, a la luz de la teoría, más acerca de este espacio de educación.

“Olha, na verdade, é o seguinte, a que mais eu trabalhei foi mesmo quando tive Estágio não formal. Que aí que a gente desperta, desperta, inclusive, onde é que tem? Onde é isso? Entendeu? Acho que a gente fica tão ligado a tantas pedagogias e tantas pessoas, tantos teóricos falando, que a gente não se dá conta.” (Marisa, 48 anos).

En suma a partir de la escucha de la voz de las profesionales, así como la observación del trabajo cotidiano de las ocho pedagogas que trabajan en espacios de educación más allá de la escuela, en las ciudades de Mariana y Ouro Preto; logramos, profundizar el conocimiento sobre la formación inicial en las universidades brasileras. Afirmamos que la formación, de las participantes, en los Cursos de Pedagogía está orientada para contenidos relacionados con el sistema educativo, siendo superficial e

insuficiente los conocimientos construidos sobre la educación entendida más allá de la escuela. Identificamos que la práctica supervisada en experiencias educativas no formales fue el espacio privilegiado para conocer y reflexionar sobre esta temática.

### **A modo de cierre**

Durante este artículo reflexionamos sobre la existencia de una multiplicidad de ámbitos educativos, por lo que entendemos a la educación como un campo amplio y heterogéneo. El cual busca ser abordado durante la formación inicial de pedagogos y pedagogas en universidades brasileras.

Existe una demanda creciente de formación para trabajar como pedagogos y pedagogas en espacios más allá de la escuela, y esa demanda ha sido contemplada por el Curso de Pedagogía en sus Lineamientos curriculares. Sin embargo, percibimos que en los proyectos pedagógicos de cada una de las universidades, todavía existe un distanciamiento entre lo prescripto y la práctica. Como pudimos observar, a través del discurso de las pedagogas que trabajan en proyectos socio-educativos en las ciudades de Mariana y Ouro Preto, son pocas las disciplinas que cursaron y abordaron la temática de la educación más allá de la escuela, siendo estas en la mayoría de las veces, ofertada como electivas.

Así llegamos a la conclusión que la formación inicial en las universidades brasileras, aún no contribuye efectivamente para que los pedagogos y peda-

gogas construyan saberes, reflexionen e intervengan en espacios de educación más allá de la escuela. Según las participantes de esta investigación, sienten la falta de formación específica para el desarrollo de su trabajo cotidiano en estos espacios.

El reconocimiento de estas prácticas educativas, puede ser una posición incómoda, pero necesaria para continuar construyendo conocimientos emancipatorios sobre los espacios donde los sujetos se constituyen diariamente.

## Notas

<sup>1</sup> Magister en Educación (Universidade Federal de Ouro Preto); Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y Experta universitaria en educación socio-comunitaria (UTN-Buenos Aires). Se desempeña como docente en educación de jóvenes y adultos. Militante Colectivo Educación popular La Casa (La Plata). Email: florentina.lapadula@gmail.com

<sup>2</sup> En todos los casos los nombres de la Pedagogas son ficticios, con el fin de preservar la identidad de las mismas.

<sup>3</sup> Algunas de las disciplinas cursadas fueron: Movimientos sociales y educación; Tercer sector y educación; Educación de jóvenes y adultos; Prácticas pedagógicas.

## Bibliografía

- BRANDÃO, C. R. (1985) O que é a educação. 15 ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. (2005) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5/2005, 13 de dezembro de 2005.
- BRASIL. (2006) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1/2006, 15 de maio de 2006.
- BRUSILOVSKY, S. (1994) Educación no formal ¿una categoría significativa? Buenos Aires: Mimeo.
- BUENFIL BURGOS, N. (1992) Análisis del discurso y educación. Documento DIE 26: México.
- FREIRE, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

- GARCIA, C. (1999) Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- GATTI, A; BARRETO, E.S.S.(2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- GOHN, M. G. (1999) Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez.
- GOHN, M. G. (2010) Educação não formal e o educador social: atuação e desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez.
- HARVEY, D. (1992) Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edição Loyola.
- JURADO, J. C. (2002) Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación, Colombia, OEI, p. 1-15.
- LIBÂNEO, J. C. (1998) Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez.
- LIZARRAGA BERNAL, A. (1998) Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. Revista de Tecnología Educativa, Santiago de Chile, v. XIII, n. 2, p. 155-190.
- MOURA, E; ZUCHETTI, D. (2006) Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. Revista Educação Unisinos, v. 10, n. 3, p. 228-236.
- PIMENTA, S. G. (orgs.) (2002) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. (2012) Estágio e docência. São Paulo: Cortez Editora.
- SAVIANI, D. (2008) Pedagogia no Brasil: história e teoria. São Paulo: Autores Associados.
- SILBER, J. (2007) Algunas cuestiones relativas al saber pedagógico. In: VOGLIOTTI, A.; DE LA BARRERA, S.; BENEGAS, A. (compiladoras). Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- SIRVENT, M. T. (org.) (2011) Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. Revista del IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año XVII, n. 29, p. 2-19.
- STRECK, D. *et al.* (2014) Educação popular e docência. São Paulo: Cortez.
- TRILLA BERNET, J. (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela. Barcelona: Laertes.
- TRILLA BERNET, J. (1993) La educación fuera del aula. Barcelona: Ariel.
- VICENTE, M. E. (2014) A cien años de la fundación de las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional (1970-2012). 2014. 243p. Tese (Doctorada Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.



### **Resumen**

En el presente artículo se darán a conocer algunos de los resultados correspondientes a una investigación que se inicia en el año 2011 y finaliza en el 2016 con la defensa de la tesis doctoral en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo de la misma consistió en analizar las formas de organización de los lazos sociales en adolescentes homosexuales y su articulación con la construcción de la identidad sexual.

En esta oportunidad se abordará uno de los tópicos surgido de las entrevistas poniendo en diálogo los discursos teóricos en torno a la identidad y la posición de los entrevistados frente a la escuela, abordada como una de las categorías referentes al entorno social del adolescente.

Desde una metodología cualitativa y teniendo en cuenta la perspectiva de los propios actores, el estudio pretende contribuir a la reflexión en el campo

### **Summary**

In this article will be getting to know some of the corresponding results relating to a research that starts in 2011, and ends in 2016, during the defense of the doctoral thesis of Social Work from the National University of Rosario. The research consisted of analyzing the forms of social ties in homosexual adolescents and their articulation with the sexual identity construction.

In the present article will be addressed one of the topics developed during the interviews putting the theoretical discourses around identity and the position of the interviewees against the school, which is approached as one of the categories relating to adolescent's social ties.

From a qualitative methodology and taking into account the perspective of the actors, the study aims to contribute to the reflection in the field of Social Sciences for a more effective intervention with families and adolescence going through these

de las Ciencias Sociales para una intervención más efectiva con familias y adolescentes que atraviesan estas vivencias. Se espera, además, que el artículo represente un aporte a la formación de futuros profesores en el marco de asignaturas cuyos contenidos refieran a la adolescencia.

**Palabras clave:** adolescencia; identidad homosexual; escuela secundaria

experiences.

In addition, is expected that the article represents a contribution to the future teachers training in the framework of subjects whose contents are related to adolescence.

**Key words:** adolescence; homosexual identity; high school

Fecha de Recepción: 15/06/2017  
Primera Evaluación: 20/07/2017  
Segunda Evaluación: 01/08/2017  
Fecha de Aceptación: 10/08/2017

La experiencia de la identidad se construye en el contexto social de nuestras relaciones e intercambios con los demás. Es mediante estas interacciones que sabemos quiénes somos, permitiéndonos indagar sobre el grado de similitud y diferenciación con los demás. Por tal motivo abordaremos el contexto educativo en el que se construye la identidad sexual en la adolescencia, y las consecuencias que acarrea dicho proceso en los procesos de subjetivación.

Este trabajo se basa en los resultados obtenidos en una investigación denominada “Construcción de la identidad homosexual en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata” que se llevó a cabo desde el año 2011 hasta fines del 2016. Se entrevistan jóvenes homosexuales entre 18 y 23 años de edad, residentes en la ciudad de Mar del Plata.

A continuación se exponen diferentes tópicos surgidos de las entrevistas y se analizan las problemáticas actuales de los adolescentes respecto de su orientación sexual y las consecuencias en el devenir de su vida cotidiana. Se ponen en diálogo los discursos teóricos en torno a la identidad y la posición de los entrevistados frente a cada una de las categorías abordadas: la escuela como ámbito de relaciones sociales.

### **Escuela e identidad sexual**

En el continuo proceso de socialización, el sujeto internaliza algunas realidades distintas a las del entorno familiar. En este proceso intervienen instituciones

políticas, educativas, religiosas, laborales, etc. El sujeto, aún en la niñez, ya empieza a tener facultades para elegir los patrones y pautas que internalizará. Los conflictos de identidad y de identificación con los otros al descubrirse realidades y mundos distintos a la familia, empiezan a hacer aparición (Berger y Luckman, 1968)

El proceso de socialización secundaria según Berger y Luckmann, implica la internalización de submundos institucionales, adquisición de conocimiento específico del rol, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Estos submundos internalizados son realidades parciales que contrastan con el mundo de base, requieren de un nuevo aparato legitimador e involucran una identificación subjetiva con el rol y sus normas, siendo estos roles intercambiables por su menor carga afectiva, pudiendo por lo tanto descartarse y remplazarse por otros con facilidad.

La socialización nunca finaliza aunque los contenidos que se internalizan en la misma, amenazan la realidad subjetiva. Los autores explican los procedimientos de mantenimiento de la realidad para que exista cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. El vehículo de esta operación es el lenguaje que sostiene y reconstruye la realidad subjetiva dependiendo de las estructuras de plausibilidad específicas y de procesos sociales necesarios tanto para la continuidad como para el cambio de identidad.

La escuela no es solamente un lugar

que imparte conocimientos teóricos, sino también es importante para el desarrollo social y psicológico de las personas, ya que es aquí donde se desprenden las primeras oportunidades de interactuar con pares en un contexto educativo.

En las instituciones educativas interactúan muchos sujetos que poseen distintas identidades sociales, los cuales pertenecen a distintos grupos, entidades grupales que se encuentran determinadas por las categorías sociales determinantes en gran medida del comportamiento social de los sujetos. La aceptación o el rechazo que proporcionan los pares dentro de la escuela devienen de estas categorías sociales, en tanto éstas forman parte de la comparación social (Tajfel, 1981).

Se habla de la adolescencia como un colectivo con sus propias preferencias, modas, normas, símbolos, lenguajes y códigos. Estas sub-culturas tienen una finalidad adaptativa que permite a los adolescentes hacer frente a la situación momentánea de búsqueda de proyectos y construcción de la identidad, y a la vez representan una forma de dar respuestas a circunstancias y condiciones que comparten, marcando la diferenciación con los adultos.

En general, los adolescentes experimentan su propio estilo juvenil incorporando y transformando los recursos materiales y simbólicos que ofrecen la cultura dominante y el mercado. Sin embargo, numerosas son las variaciones de los diferentes subgrupos, adquiriendo algunos de ellos notoriedad por los

problemas que suscitan y las conductas que revelan.

Con respecto a este tiempo de la conformación subjetiva, de las narrativas de los sujetos entrevistados pueden resaltar las siguientes cuestiones: comentarios y reacciones de los compañeros de clase en la escuela primaria, asociados a cuestiones sexuales y conocimientos recibidos sobre temas de sexualidad y homosexualidad en el período escolar.

Durante su tránsito por la escuela primaria, algunos entrevistados recuerdan haber sido agredidos y violentados verbalmente por su orientación sexual, esto se sostiene a partir de los relatos expresados... *“cuando vos sabes que la reacción no va a ser buena, te encerrás, te reprimís y las cosas se empeoran, porque te ponés a la defensiva, o sea, lo que me pasó fue un poco por mí mismo y un poco por mi entorno, porque mi entorno era un poco reticente para mí, un poco agresivo, el entorno escolar más que nada y aparte de eso que te agarran de caché, porque yo era de los chicos que los agarraban de caché”, “era el trato que había, porque siempre me trataron de gay, era puto, era esto, era aquello”*(Entrevistado: **Homosexual masculino de 23 años**) Otro de los entrevistados comenta ... *“Éramos muchos y quedamos pocos, pero a la vez era como... viste esos chicos que ves en la calle re-cancheros y vos los ves y decís que jamás van a ser comprensivos, de escucharme en algo, o de poder contar con algo con ese chico para poder decirle algo...”*(Entrevistado: **Homosexual**

**masculino de 19 años).**

*“Sí, me he enfrentado a un montón de situaciones, qué se yo, ir a la casa de una amiga y que el padre me discrimine, de chico, el padre de mi mejor amiga, de mi amiga del alma. Es el día de hoy que yo lo veo y me hago pis, pero porque claro, me torturaba de chico, nada, cosas típicas como: “no te juntes con ese puto”, y cosas así que las está diciendo desde otro cuarto, pero las escuchás”, “A mí siempre me molestó la burla, o la voz en off que las escuchás que viene de atrás. Al ser un colegio católico, privado, era como que había más contención de grupo, yo tenía un grupo de amigos y eso, pero el tema era cuando te enfrentabas con el otro, cuando ibas de campamento con el otro turno, cuando había salidas como que me señalaban más a mí” (Entrevistado: Homosexual masculino de 22 años)*

Tanto el rechazo explícito como las percepciones descalificantes de los otros provocaban en ellos respuestas defensivas que consistían en el ocultamiento y aislamiento.

Durante esta etapa algunos entrevistados manifiestan no haber tenido amigos homosexuales, así lo declara uno de ellos... *“En la escuela nunca lo hablé con nadie, en la escuela no tenía con quien hablarlo”, “En mi curso no había homosexuales, pero conocía a otros que eran homosexuales, pero eran de otro curso. Pero además era paradójico porque yo sentía todas esas cosas y además me daba asco ver a otro homosexual. Si hubiera tenido un compañero*

*homosexual en la primaria hubiera sido peor, porque como te digo me daba asco, lo veía en otro curso y me daba asco que sea una persona homosexual. Y además creo que no hubiera hablado jamás” (Entrevistado: Homosexual masculino de 19 años)*

*“No me socializaba con ellos. Lo que hablaba con ellos era de la escuela misma. A lo que quiero llegar es que si alguna vez hubo entre mis compañeros alguien que era homosexual, ni me enteré. Éramos un grupo bastante reducido. Si en mi curso o en la escuela esto pasaba, yo no me di cuenta” (Entrevistado: Homosexual masculino de 23 años)*

Como puede observarse, el ingreso a la escuela, en algunos casos, fue una de las primeras ocasiones para el aprendizaje del estigma, a través de insultos, discriminaciones, burlas y rechazos.

Para algunos las complicaciones aumentan cuando empiezan las primeras atracciones y enamoramientos... *“Cuando era pre-adolescente uno se empieza a fijar en el vecinito, en el amigo de tu hermano”, “De más chico yo boludeaba, jugaba, era una persona tímida con los chicos de mi edad” (Entrevistado: Homosexual masculino de 23 años)*

Para otros, los problemas se vieron más marcados en la escuela secundaria: *“En el secundario como que llegó un momento que dije basta, en el secundario me agarraron momentos de angustia, es que era muy constante la agresión y aparte yo tenía un grupito de 3 chicas, dos es el día de hoy que somos amigos del alma,*

*hay una que vivió a la vuelta de mi casa, se crió conmigo, y nada, me decían algo a mí y saltaban ellas, y se armaba todo un quilombo en el aula, delante de los profesores” (Entrevistado: Homosexual masculino de 22 años)*

Finalmente para otros entrevistados el intervalo durante la secundaria y la universidad los ha expuesto a mayores prejuicios y exclusiones sociales. Así lo manifiesta uno de ellos: *“Sí, me he encontrado en situaciones de discriminación. Algunas por ejemplo pueden ser graciosas, estar caminando por la calle de la mano o del brazo y pasa alguno en auto y “¡Eh puto!, o alguna cosa así. Incluso por ahí te da algo, mi pareja se enojaba y me celaba, yo me he reído. Pero por ahí sí me he encontrado en situaciones agresivas como por ejemplo, estar en la parada del colectivo con mi pareja y un hombre nos choca con el hombro y nos contesta agresivamente. Casi te digo que nos amenaza, no era tan tarde y había más gente en la parada. Yo no tuve tantas situaciones de agresiones y violencias, pero por ahí a otras personas en esta época, les pasa más, como hay gente que por ahí no le pasa ninguna” (Entrevistado: Homosexual masculino de 23 años)*

En relación a los conocimientos sobre el tema de la homosexualidad recibidos en la escuela algunos entrevistados afirman que durante el trascurso del nivel secundario los temas de sexualidad y género eran tratados de forma espontánea donde todos los que participaban de

la clase podían exponer sus creencias, percepciones y opiniones.

*“En el colegio, bah, por lo menos en mi colegio que se daba el debate- ley de matrimonio igualitario- se podía hablar libremente. Es más, en inglés tuvimos un trimestre que vimos todo identidad de género y en el curso la que más estaba informada era yo, porque a mí me interesa el tema, entonces a la profesora le acerqué documentales. Cuando alguno tenía alguna duda que yo sabía responder, lo contaba” (Entrevistada: Homosexual femenina de 19 años)*

*“Iba a la escuela y nos hicieron ver Sor Juana, viste, entonces yo vi la película y dije: “¿Mira que lindo?”, porque Sor Juana salía con la reina o algo de eso y dije: “Mira qué lindo, estaría bueno”, y dije sólo eso, estaría bueno, nada más, no es que dije: “Me pasa eso”, en realidad no me pasaba, la verdad” (Entrevistada: Homosexual femenina de 21 años)*

*“Teníamos una profesora copada, que es esta profesora que te comenté de la marcha, y como era una profesora copada, por así decirlo, más liberal, por ahí hablaba de estos temas o por ahí en una clase particular hablaba de estos temas. Me acuerdo que una vez preguntó si queríamos una clase de educación sexual e hizo esa clase”, “Dio esa charla que habló de todo, la típica clase de educación sexual que fue sobre la reproducción de los órganos femeninos y masculinos, pero también habló sobre dos chicos, dos chicas, sobre homosexualidad” (Entrevistado: Homosexual masculino de 23 años)*

Afirman que los temas eran enfocados desde diferentes ángulos: *“Vimos más que nada identidad de género, los trans, intersex, leíamos textos en contra y a favor y después tuvimos que hacer un escrito”, “Tenías que sacar cosas de los textos y analizarlas, compararlas y te daba para pensar y como que fue entendiéndose, se formaron opiniones, además leyendo los textos te informabas. La profesora que tuvimos, bien, no sé si abierta es la palabra, sí abierta, nos traía textos muy interesantes, lo charlaba y se notaba que no tenía prejuicios. Ella dijo: “yo no tengo problemas, pero si a mí, un hijo sé que es homosexual, me chocaría”. “Que me parece muy sincero y es lo que le pasa a todo el mundo”* **(Entrevistada: Homosexual femenina de 19 años)**

Hay casos en los que se declara que el tema no se abordaba, *“No sé si se trataban, fueron temas que nunca les presté atención. Yo hice el secundario y polimodal y en ese momento había una materia que se llamaba “Salud y Adolescencia”, pero se hablaba más que nada de métodos anticonceptivos, no tanto de sexualidad”, “A nivel académico en la secundaria, cuando yo la hice, no se hablaban estos temas muy seguidos”* **(Entrevistado: Homosexual masculino de 23 años)**

*“Lo típico, con una banana te enseñaban a poner el forro, pero no se hablaba de la sexualidad, de la elección, sino del aparato reproductor femenino y masculino. Tampoco se podían hacer otras preguntas, como si con sexo oral te puedes*

*contagiar de Sida, nada de eso porque se abordaba desde la heterosexualidad. O tocas todas las sexualidades que hay o no tocás ninguna y hablas en general, pero era como muy heterosexual”* **(Entrevistado: Homosexual masculino de 22 años)**

La investigación educativa muestra la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el curriculum formal prescripto, como en el llamado curriculum oculto, constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, como también en las omisiones de temas relevantes para la vida personal y profesional, el llamado curriculum omitido, que silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad. Con la contribución de estudios en expansión acerca de la masculinidad, se encuentran investigaciones sobre las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Los resultados muestran que la escuela refuerza los sentidos tradicionales de lo masculino, condenando la existencia de masculinidades subordinadas y básicamente de la homosexualidad. En relación a la homosexualidad femenina hay todavía menos estudios, lo cual de por sí estaría indicando un tabú. (Morgade y Alonso, 2008)

Aquellos entrevistados que expresaron que desde las instituciones educativas se abordaban temas vinculados con la sexualidad, indican que en la actualidad, en relación a la temática de la homosexualidad, han ido sucediendo una serie de cambios respecto a poder

dialogar, revelar y lograr una aceptación temprana de la homosexualidad, que impida dilatar el proceso de asunción de la homosexual, a la vez que existe una mayor tolerancia social y familiar.

Los entrevistados acentúan la presencia de condicionantes para la revelación de lo que antes era un estigma. Entre las razones más comunes que operan como base de este avance y reconocimiento social, destacan la importancia de la información transmitida por los medios de comunicación y la educación temprana sobre temas ligados a la sexualidad.

*“Vos estás cenando con tu familia y los nenes chicos crecen sabiendo que existe, cosa que a mí por ejemplo no me pasó, yo no sabía que existía y es como que ayuda a normalizarlo”***(Entrevistada: Homosexual femenina de 19 años)**

*“Veo que hay homosexuales que no se hacen ni problema, están bien, tienen el apoyo de la familia, tienen la aceptación de la familia y yo los veo como que no tienen dramas. Yo lo veo así, y creo que ahí está el tema”***(Entrevistado: Homosexual masculino de 19 años)**

*“Hace unos años atrás creo que la cosa hubiera sido distinta. Cuando yo empecé a vivirlo, era la cosa nueva, como una moda. Yo no sé si yo incorporé más a la gente que vive esto o si es al revés, la gente nos incorporó a nosotros”***(Entrevistada: Homosexual femenina de 21 años)**

*“Con mi hermano más chico, me acuerdo que una vez puso una publicación de Facebook en el que, o sea,*

*yo tampoco nunca le comenté nada, nunca le había dicho nada, puso que, no recuerdo bien, pero puso algo negativo hacia los homofóbicos, como mostrando su aceptación. Y en otro momento le dije: “vos sabías que me gustan los chicos?”, así al pasar y me dijo: “sí, qué tiene, no importa”. Entonces dije ya está, la aceptación ya estaba. Fue como medio natural”***(Entrevista: Homosexual masculino de 23 años)**

La escuela secundaria y la universidad, representa para muchos de ellos la oportunidad de asumir su homosexualidad dado el reconocimiento en el otro igual, tal como sostienen las siguientes declaraciones:

*“Fue muy duro la primaria. Casi todos estaban en la pavada, es que por cómo te expresás, o te cargan o te dicen algo, en el secundario no. Pero en la transición entre los 12 y los 15 años, tenés esa voz de cuando te estás desarrollando, que no sabés si es de mujer o si es de hombre y quizás es un poco afeminada y te joden por eso”***(Entrevistado: Homosexual masculino de 19 años)**

*“Fui al San Agustín, y del San Agustín todos los años egresan homosexuales, entonces algo tiene que ver esa escuela, porque algo les hace, porque salieron homosexuales, transexuales, salió de todo. Con Gonzalo y Angie, amigos míos que iban también al San Agustín, decimos, en otros cursos, todos los años es lo mismo. Me crucé gente que había ido a esa escuela y también”***(Entrevistada: Homosexual femenina de 21 años)**

Siguiendo los planteamientos de Berger y Luckmann se observa cómo los entrevistados a la luz de los límites que establece la sociedad a la que pertenecen, van desarrollando una conciencia de sí mismos desde las pautas sociales establecidas y los repertorios de identidades disponibles, sintiéndose así “normales o anormales” de acuerdo a los estándares sociales, en la medida que se aproximan o alejan de dicha realidad.

Podríamos decir entonces, que la constitución de la identidad desde estas perspectivas, sería la resultante de la conciencia de uno mismo, - descripción de aquello que nos pasa- y el afrontamiento de las limitaciones propias del contexto social. Esto no implica afirmar que no existe una realidad independiente de los procesos sociales, sino sólo que las creencias e ideas acerca del mundo son socialmente construidas. Los fenómenos tales como conocimiento científico, evidencia, método, sujeto, objeto, etc. son construcciones sociales. Desde esta perspectiva no existe un ajuste representacional o correspondencia lineal entre el contenido de las teorías científicas y un mundo o realidad dada. Hacking expresa que las ideas no existen en el vacío sino que habitan dentro de un marco social o matriz, son producto contingente de procesos históricos-sociales (Hacking, 2001: 37). Ibáñez agrega: “... ni construimos representaciones, ni representamos construcciones, sino que construimos activamente los objetos que constituyen nuestra realidad” (Ibáñez, 1993: 107). La relación entre las imágenes y la realidad no es una

relación de tipo representacional, sino una representación de tipo constructivo.

Comienza de esta manera la construcción de un nuevo yo, el cual para algunos se establece a temprana edad y para otros, en algunos espacios de interacción social como la escuela secundaria o la universidad, permitiéndoles un aprendizaje del proceso de aceptación con respecto a sí mismos, desarrollando nuevas estrategias para relacionarse con los otros que comenzaran a formar parte de su cotidianidad, a la vez que, amplían sus vínculos asociados con este nuevo yo.

*“Leyendo a Freud y a Lacan me encontraba con cosas que decía: “profundicemos acá, porque me estoy volviendo loco”. Pero después te terminabas dando cuenta que nada, que es igual que el otro, que nada cambia que te diga qué soy o no soy. A mí me da mucha bronca porque ya enseguida vas al acto sexual de la persona, a su intimidad y cuando estás hablando con un heterosexual en ningún momento se te cruza por la cabeza eso, si es o no es, con quien se acuesta o con quien no se acuesta, qué hace, qué mambo o morbo tiene”*

## Consideraciones finales

El artículo pretendió describir y explicar algunas particularidades en la construcción de la identidad en adolescentes que se auto perciben como homosexuales.

Nos interesó indagar los efectos de el proceso de cambio en el plano de

las subjetividades y de las relaciones sociales a partir de la existencia de un marco de legitimidad legal. La aprobación de las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género en Argentina brindó un clima oportuno para pensar las transformaciones de la sociabilidad homosexual.

Dicho contexto fue el puntapié inicial en la realización de una investigación respecto de la construcción de diferentes subjetividades, en una nueva generación constantemente interpelada por experiencias referidas a su orientación sexual homosexual.

Las experiencias de los diferentes actores involucrados permite confirmar que con la aprobación de la Ley de Matrimonio Igualitario en el año 2010 y la Ley de Identidad de Género en el 2012 se ha favorecido una nueva visibilidad de la homosexualidad, que a su vez permite nuevas formas de sociabilidad.

Un análisis global de la información brindada por los sujetos permite apreciar que los homosexuales actuales gozan de mayor libertad que generaciones anteriores. No obstante, consideramos que esta libertad convive con condicionamientos sociales ligados a un estigma que, en algunos adolescentes homosexuales, continúa organizando y estructurando

una sociabilidad marcada por el secreto y el dolor.

Para finalizar, no queremos dejar de mencionar algunas proyecciones posibles que pueden derivarse de la investigación realizada. Una de las cuestiones que queda por profundizar y con pocos trabajos empíricos, es la cuestión de la homosexualidad y la homofobia en las instituciones educativas en todos los niveles.

A partir de los aspectos señalados, se pretende que los resultados obtenidos constituyan un aporte a la elaboración de programas de capacitación psicosocial que incluyan la posibilidad de reflexionar acerca de los prejuicios hacia sujetos que se autodefinen como homosexuales, y respecto de las situaciones que experimentan en relación a la construcción de su identidad sexual. Asimismo, más específicamente, puede aportar insumos al diseño de programas y proyectos curriculares y extra curriculares, en una temática hasta ahora poco explorada en ninguno de los niveles educativos.

Las experiencias que relatan los sujetos entrevistados ofrecen información útil para re-pensar tanto las representaciones acerca de la homosexualidad, como los contenidos de las asignaturas y la convivencia escolar.

## **Nota**

1 Dra. En Trabajo Social. Lic. En Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. JTP de la Asignatura Adolescencia, Educación y Cultura. Universidad Nacional de Mar del Plata-Facultad de Humanidades. Gianelli 424 Mar del Plata. E-mail: marianabuzeki@hotmail.com y teléfono: 223- 155894681

## **Bibliografía**

ALONSO, G. y MORGADE, G (2008), "Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". En ALONSO, G. y MORGADE, G. (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

BUZEKI, M. (2016) "Construcción de la identidad homosexual en adolescentes de la ciudad de Mar del Plata". Tesis Doctoral en Trabajo Social. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.

HACKING, I. (2001) *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.

IBAÑEZ, T. (1994) "¿Construir una representación o representar una construcción?" En *Theory Psychology*. Washington, Vol, IV N° 3. Pp. 363-381.

TAJFEL, H. (1972) "La categorisation sociale" en MOSCOVICI, S. (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale*. (Vol. 1, Pp.272-302). Paris: Larousse.



# Revista de Educación



## ***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## ***Sujetos, territorios y escuelas: manifestaciones del poder sobre la vida. Entrevista a Silvia Grinberg<sup>1</sup>***

Realizada por María Marta Yedaide<sup>2</sup>

### **Resumen**

En esta entrevista, Silvia nos invita a situarnos en el entramado narrativo de su docencia e investigación universitaria, profundamente afectadas por una pulsión ética que es, a la vez y en su relato, biográfica e histórica. Con franca lucidez, Silvia se lee y nos lee en las coyunturas no sólo geopolíticas sino también conceptuales que a modo de urdimbre interpretativas nutren nuestras aspiraciones. Desde aquí la escuela y sus sujetos—aun y especialmente cuando quedan atrapados en una situación que no sólo “es injusta, sino inmoral”—conservan sus potestades entre la libertad y el poder y resisten, crean y actúan. Pese a la crueldad a la que quedamos sometidos (tanto en términos de agobio del yo como de más extremas y materiales fragilidades) sujetos y escuelas constituimos una presencia, una vocación (re) instituyente que halla en la transmisión una tecnología propicia y necesaria. En estos contextos, la insistencia en el cotidiano escolar, a

### **Summary**

In this interview, Silvia situates us in the narrative fabric of her university teaching and research, both of which are deeply affected by a biographically and historically-bound ethical urge. In plain lucidity, Silvia reads herself and us in the geopolitical and conceptual coordinates that nourish our interpretative matrices and intentions. From such viewpoint, schools and their subjects—even when they are trapped in “not just unfair but immoral” situations—nonetheless preserve their authority and will, and act and create. Despite the overwhelming cruelty, subjects and schools enforce a stance which relies on the potential of transmission. In these contexts, the practice of insistence in everyday lives—which is a theme in the interview—portrays the willingness to sustain life and exercise both power and freedom against the threat of domination.

la que alude la autora también en esta entrevista, es reveladora de la voluntad de sostener la vida y suspender la pretendida inminencia de su dominación.

**Palabras clave:** biopedagogía; biopoder; cotidiano escolar; insistencia

**Key Words:** Biopedagogy; Biopower; School daily life; Insistence

Fecha de Recepción: 12/03/2017  
Primera Evaluación: 10/04/2017  
Segunda Evaluación: 30/06/2017  
Fecha de Aceptación: 30/07/2017

1. *¿Cómo te gustaría presentarte ante los eventuales lectores de la Revista?*

Si de mi profesión se trata diría que soy docente e investigadora, intentando unir esas dos piezas en mi trabajo tanto de docencia como de investigación. Creo que para quienes como decía Weber decidimos abrazar la “profesión de profesora universitaria” ambas se unen en muchos puntos más allá de la disciplina que se trate. Hacer docencia e investigación se parece mucho a decir y/o contar el mundo; buscar estrategias, modos para contar y por tanto crear ese mundo que hacemos y en que vivimos. Si bien puede parecer raro pensar a la docencia y la investigación de este modo, creo que no lo es. En el caso específico la docencia está mucho más asociada a la tarea de contar y poner a disposición de los otros saberes, conceptos o formas de problematizar el quienes somos, o como decía Foucault, cómo llegamos a ser quienes somos. Pero creo que desde aquí podemos pensar también a la investigación aunque, probablemente, no sea tan transparente. Investigar es una acción que no deja de estar asociada con esta tarea que desde ya, de un modo diferente, constituye una forma de acercarse a ese quienes somos que siempre se nos presenta como un otro y narrarlo. Aquello que nos diferencia entre las disciplinas no es tanto esa tarea del problematizar al mundo, crear conceptos para pensarlo, sino más bien qué/cuál es ese otro que sometés a estudio; un otro que no es independiente de los

conceptos que usamos para estudiarlo. Son esos conceptos aquellos que hacen del objeto lo que es. Como Deleuze y Guattari señalan, los conceptos no están ahí, hay que fabricarlos. Es aquí y en ese punto donde se abre el mundo de las diferencias, las metodologías, los modos y lógicas de aquello que sometemos a estudio. Diferencias que desde ya se manifiestan en ese momento en que construimos el problema y/o el objeto de nuestras investigaciones. Contar es narrar pero también tiene otra acepción que remite a *cuantitas*—a la medición como modo del explicar, describir o valorar. Algo similar ocurre en esa otra instancia en que nos disponemos a su enseñanza. En esas diferencias lo que se juega son las racionalidades del saber tanto en su producción como en su transmisión, distribución, etc.

En suma valga todo esto para presentarme como docente e investigadora, o como alguien que intenta contar algo sobre ese otro que somos nosotros mismos, ese gran otro que es el mundo en que vivimos y que esperemos sea más comfortable para todos.

2. *¿Qué hitos en tu biografía dirías que han gestado/marcado el tono (ético) político de tu trabajo académico?*

Hay un punto que son varios puntos y que es el hecho de formar y ser parte de varias minorías que fueron y son atravesadas por situaciones de desigualdad y opresión. Eso es lo que refiere, diría, a mi biografía, donde ese quién es uno que

está atravesado por las luchas sociales, por la historia que atraviesa ese singular que es la vida de cada quien. Una biografía que se hace en la biografía que asciende y desciende desde mis padres, abuelos y sin duda mis bisabuelos pero también hermana, primos, sobrinos, hijos y que se teje en eso que vamos siendo. En mi trabajo académico esa trama sin duda se traduce en una o más bien varias búsquedas.

También en esa biografía hay un punto clave que tiene que ver con pertenecer a una generación; esto es compartir un mismo tiempo y espacio con otros. En mi/nuestro caso es haber estado entre la primaria y la secundaria en la salida de la dictadura y la entrada de la democracia. Haber vivido la rigidez y autoritarismo de una escuela en cosas ridículas como que te amonestaran si la hebilla que tenías en el pelo no era marrón y de Carey, o si el pelo de los varones tocaba el cuello de sus camisas. Todo ello por suerte fue evaporándose a medida que nos aproximábamos a egresar del nivel medio. Y es ese proceso que me/nos queda como memoria. Un conjunto de minúsculos y diría nimios detalles que muchos años después mientras leía *Vigilar y Castigar* adquirían para mí una densidad particular en ese tono que se cruza entre la experiencia y los conceptos. Ahora también en ese proceso vivimos la flexibilización del disciplinamiento que involucró la crisis del capitalismo industrial propio del ocaso del siglo XX a nivel global. La cuestión es que aquí, en Argentina, fue más abismal porque coincidió con el fin de la dictadura. Ese sin duda fue un hito porque

mientras esa ruptura ocurría estábamos ahí. De modo que en lo que refiere a mi formación y al trabajo de investigación que vengo desarrollando creo que podría resumirlo en ese toparse con la historia. Mi primer trabajo de investigación o mi formación inicial en la investigación fue sobre educación y trabajo en los años noventa. Diría que si de ruptura o quiebres de la historia se trata, más atinado no podía ser ese momento. La bibliografía, si lo ponemos en términos muy generales, se tensaba entre dos críticas que partían de posiciones diametralmente opuestas pero que en un punto terminan ensamblándose. Por una lado la crítica reproductivista que remarcaba la conformación del sistema escolar asociada a la idea de la división del trabajo y la formación del obrero fabril. Así, Bowles y Gintis referían al principio de correspondencia para dar cuenta de cómo la escuela formaba los rasgos no cognitivos de personalidad que eran la clave para la formación del obrero. Michel Apple junto con King, en el texto *¿Qué enseñan las escuelas?* enfatizaban esa formación. Las nociones de curriculum oculto o, incluso, la analítica del poder disciplinario estaban asociadas a una conformación social que estaba dejando de ser a pasos agigantados. En las sociedades contemporáneas queda mucho por preguntarnos por el contenido de esa formación, por los rasgos no cognitivos de la personalidad en tiempos de acumulación flexible y de clara reconfiguración de la sociedad salarial. Esto es, ya no se trata definitivamente de ese obrero fabril. Por otro lado, esa crítica proveniente

del reproductivismo se encontraba con otra que, partiendo de los análisis de la función disciplinaria de la escuela, enfatizaba la crisis de la escuela en términos de su inadecuación a los nuevos tiempos, novedad que claramente se define, justamente, en términos de las necesidades de este capitalismo flexible, tecnológico, global, fragmentario, financiero, etc., etc. Aquí es cuando empieza a usarse con fuerza un concepto que se remonta a los años sesenta o incluso antes con Hayek, que es el de la sociedad del conocimiento. Asociada a ella se instala la necesidad de formar sujetos flexibles, capaces de adaptarse a los cambios, emprendedores innovadores, etc., etc., que más que saberes sepan buscar información. Esta es una idea que muy tempranamente formula Hayek y es la clave conceptual de la teoría del capital humano y que en el campo de la educación tenía un terreno fecundo de la mano de la crítica que refería antes. Si bien claramente son dos líneas conceptuales muy diferentes, a partir de los noventa encuentran vasos comunicantes que se vuelven las bases de la pedagogía de las competencias. Mientras la bibliografía de la auto-ayuda comenzaba a ganar terreno y se ensamblaba con los discursos del *management*, democratización y participación se tradujeron en conjuntos de políticas para con muy diversos ámbitos como el trabajo, la educación, la salud, el desarrollo social, que involucran la gestión a través de la comunidad y donde el ego claramente se vuelve objeto y blanco de poder. De forma que esa crítica de la formación del obrero fabril dejaba de ser tal para

pasar a conformar parte clave de los corpus que remitían/remiten a la crisis de la escuela y su transformación en términos de los nuevos requerimientos de una sociedad que vive y se produce en la lógica del *management*. Creo que quizá por ser parte de esa generación me tocó estar ahí en esos años de quiebre y cambio y tuve la suerte de investigarlos. Junto con esto, o quizá por ello, mientras todavía estamos pensando que la escuela tiene que cambiar, me parece que más que seguir planeando cambios necesitamos ir a ver qué pasa en las escuelas, más aun cuando no sólo se ven en medio de los cimbronazos de las reformas sino de las crisis sociales, políticas y económicas que en poco menos de treinta años nos tocó vivir. Las escuelas cambiaron, no hay duda. La pregunta que tenemos que hacernos es si ese cambio es el que queríamos.

Eso que me marcó se constituyó como experiencia vital y conceptual. En esos noventa me encuentro con Foucault, Deleuze, Arendt, Nietzsche, Benjamin, etc. etc., que marcaron claramente un modo de leer lo que esta(ba)mos viviendo. En cualquiera de esos autores eso que llamamos política se encuentra de modos muy particulares y específicos con *ethos*. Ese giro conceptual, ese *ethos*, se encuentra con o es parte de mi biografía de la que te hablé al principio, la de quienes me anteceden y de quienes me/nos sigan. Así que gracias por esta pregunta.

3. *En este marco que describís, que es histórico pero a la vez de franca vigencia, ¿cuáles son las ventajas*

*(académicas y políticas) de hablar de “biopedagogía”?*

La educación moderna se conforma como parte clave de las políticas sobre la vida. Podría decir que la biopolítica encontró en la conformación del sistema escolar uno sus brazos clave. La biopolítica configura una educación completa de la corporeidad, de la población. La educación es un engranaje central de la biopolítica. El racismo, el higienismo—por poner algunos ejemplos—encontraron en el sistema escolar un brazo armado, sin armas. La biopolítica, entonces, es en sí pedagogía. Parafraseando una frase de Tomaz Da Silva, hay una biopolítica de la educación pero también una educación biopolítica, una acción pedagógica sobre la vida de la población.

Cuando Foucault desarrolla la noción de biopolítica es cuando se encuentra frente a frente con el nuevo conjunto de temas y cuestiones que trajo consigo la urbanización de la vida: pánicos, revueltas y contaminación en torno de los que se articularon las políticas sobre la vida en ese largo periodo que supuso la configuración del moderno capitalismo. Procesos que también se articulan con el desarrollo de los racismos y que en *Defender la Sociedad* se describen de manera brillante incluyendo los contragolpes de y en la acción colonial. En nuestra región esto se hace especialmente intenso en el siglo XIX y en especial hacia fines de esa centuria con las oleadas migratorias. Primero aquellas provenientes de Europa y luego, ya entrada la siguiente centuria, las internas. Las políticas sobre la vida

aquí se entrelazan de modos muy específicos y en todos los casos en el sistema escolar conforman esa acción pedagógica sobre la vida. De hecho la biopolítica funciona como biopedagogía desde el racismo hasta el higienismo y configuran una completa acción pedagógica sobre la población. En las raíces civilizatorias de nuestro sistema educativo se encuentran todos los elementos de la biopolítica. La obra de Sarmiento sin duda expresa los grandes temas de las políticas sobre la vida en la región, tanto en el desarrollo de su función de gobierno como en sus escritos.

La noción de biopedagogía supone un modo de dar cuenta de esta complejidad de prácticas. Más aún en nuestra presente centuria cuando esas lógicas están asumiendo nuevos modos y necesitamos pensarlos, estudiarlos, contarlos. Aquí conviene remitir a otro concepto que Foucault aborda junto con el de biopolítica que es el de gubernamentalidad. En el siglo XXI, ya no se trata del gobierno de los otros, sino que el gobierno se vuelve sobre el ego en sí. El yo debe revisarse de modo permanente para propiciar cambios sobre su sí mismo; prácticamente ya no queda ámbito de nuestra vida que no sea medido en virtud de esa capacidad de operar sobre nosotros mismos. Los algoritmos, de hecho, actúan sobre fibras de nuestro Yo que a veces ni nosotros conocemos. En el siglo XXI la biopolítica se presenta de otros modos. Nikolas Rose refiere a las políticas de la vida en sí y remite a la configuración de una *ethopolítica* que involucra la acción del ego sobre el ego, como aquella que remite

a la conducta de los seres humanos en términos de sus sentimientos, creencias y valores.

En el presente esto se hace más patente y quizá patético también. Foucault señalaba que la biopolítica funcionaba en la lógica del hacer vivir y dejar morir; de ahí las acciones donde el estado toma, actúa sobre la vida de la población como objeto. Asistimos a nuevos modos de esas políticas donde el hacer vivir modula como hacer(se) vivir. No se trata del repliegue de la política sino de nuevas modulaciones. Los sujetos somos llamados a gestionar nuestros egos pero también nuestras comunidades. Esto es ya cruel cuando se trata de los sectores medios que nos la pasamos corriendo sin tener claro hacia dónde. En rigor ya no se trata de llegar sino que en la lógica del prepárate para cambiar; se trata de correr. Vivimos en el sube y baja que implica la gestión política del ego. Ahora, esto en sí ya es algo; pero si esta misma lógica la ponemos en los barrios más empobrecidos del sur global, adquiere un espesor diferente cuando las políticas sobre la vida ocurren y descansan en ese llamado a la gestión. Acá no sólo sobre los barrios, sino sobre los alumnos como los docentes que son interpelados permanente. Las políticas del ego se encuentran con la creación de completos espacios urbanos donde la población debe auto-gestionar desde el agua que bebe hasta la recolección de la basura. Sobre la comunidad barrial y escolar descansan un sinnúmero de responsabilidades que se traducen en ocuparse de tener luz, de las inunda-

ciones, de paredes que se electrocutan, entre otras tantas que acá no puedo describir con detalle pero que todas devuelven al sujeto la responsabilidad política de gestión de la vida. Todas estas situaciones ocurren a plena luz del día, en las casas como en las escuelas que son total y absoluta responsabilidad del Estado. Así esa gestión de sí, esa flexibilización, lejos de traducirse en algún tipo de liberación, se vuelve políticas de la vida en sí, biopedagogía.

4. *¿Creés que es posible resolver la tensión entre la organización social (y sus tecnologías para el control de la vida) y las genuinas libertades (cívicas) en la Modernidad? ¿Cuál sería el papel de la escuela en esta intervención?*

Creo que necesitamos dejar de oponer libertad y poder. Si hay poder, decía Foucault, es porque hay libertad. Más bien se ejerce el poder entre- sujetos libres. La pregunta es si la educación libera o actúa sobre sujetos libres. Si es así entonces cuál sería el objeto de la educación. ¿Para qué sirve? Arendt decía que sin la transmisión —refería a la diagonal del presente que se abre entre pasado y futuro— cada generación tendría que comenzar siempre de cero. Creo que ahí está la clave. No tanto en cuanto libres nos vuelve la educación, sino que como somos libres, la educación es el acto por medio del cual nos hacemos del material con el que hacer, contar, pensar nuestro mundo. Esto es el pleno ejercicio de la libertad que desde ya involucra al poder.

Es falaz la idea de que en la sociedad del saber no necesitamos transmitirlos. Al contrario, necesitamos de esa acción entre pasado y futuro para que se abra la diagonal del presente cuya dirección por suerte no podemos prever. En su defecto nos encontramos con la reproductibilidad técnica, con la ausencia de pensamiento, con la banalidad del mal, como señalaba la autora de *La vida del espíritu*.

Si hay control de la vida es porque hay sujetos que permanentemente escapan, fugan. Desde ya eso no deja de ser una acción clara de poder. ¿Pero podría ser de otro modo? O somos sujetos pasivos y por medio de la educación nos volvemos libres, o la educación involucra relaciones de poder entre libres. En lo que a mí respecta prefiero esta segunda opción. En este caso no sólo tenemos que pensar de otro modo el par libertad-poder sino también cómo nos pensamos a nosotros mismos y, en especial, a nuestra infancia. Nuevamente Arendt decía que somos libres por el solo hecho de haber nacido; allí radica la idea del nacimiento, la natalidad. Si partimos de aquí no se trata de emancipación versus opresión como momentos estancos, aquí se nos abre una pista para pensar de otro modo a la subjetividad pero también a la educación. Suelo pensar que el estado debe ocuparse de garantizar que llegue agua potable a todas las casas o regular el mercado inmobiliario para que no ocurra que haya gente cuya mejor opción sea vivir en terrenos sin ningún servicio público. Ahora descreo que el estado pueda liberar a nadie; por suerte de nuestra libertad nos ocupamos nosotros.

En la vida los sujetos insisten; no hace falta más que dar una vuelta por las escuelas y aun más en los barrios más empobrecidos para constatar esa insistencia. El problema con la lógica del tu puedes es su crueldad. Si me toca enseñar en una escuela sin agua potable, sin tizas, en medio del barro, etc. etc., está claro que puedo porque efectivamente ocurre a diario; el problema es que es no sólo injusto sino inmoral. El hecho que a una escuela para tener un baño mínimamente decente le pidan que haga un proyecto para conseguir fondos es simplemente cruel a la vez que profundiza la desigualdad de un modo muy minúsculo y profundo. Ahora por lo menos cuando estoy en estos espacios de la urbe constato sin duda que el poder se ejerce entre sujetos libres; sino, no tendría sentido. Es porque hay voluntad de vida, de poder, que hay luchas y son esas luchas, esa insistencia en la lucha, las que creo que explican bastante el ejercicio del poder, el incansable ejercicio del poder procurando dirigir esas voluntades que son libres por el sólo hecho de haber nacido.

A la escuela tenemos que pedirle que cuente el mundo; más bien diría que ponga a disposición los conceptos con los que estamos pensando el mundo. Sabiendo que son sólo eso, conceptos; ni los únicos, ni los que portan verdad universal. El problema es que sin concepto no hay forma de pensar/nos. La falacia del procedimentalismo se apodera del mundo y, lo que es peor, de la escuela. No puede quedar esta tarea de producir y transmitir los conceptos en manos de ninguna app. Hemos llegado a proponer

o más bien a confundir la transmisión, la enseñanza de los conceptos, con modos autoritarios. Pasamos a descreer en el valor de la memoria. Nuevamente aprender de memoria sin comprender lo que se memoriza no tiene sentido, pero el ejercicio de la memoria es clave. Una escuela, una sociedad sin memoria está en serios problemas. Creo que el daño que hacemos a las escuelas con esas miradas es enorme.

Ahora, por suerte a diario nos encontramos con docentes buscándole la vuelta a la enseñanza y con alumnos que valoran a sus profesores porque les explican, les enseñan. Cuando algo del orden del saber y del pensar aparece en las aulas, el grupo más revoltoso que puedas imaginar se vuelve el más interesado. Claro está que los procesos de transmisión pueden ser más o menos creativos e incluso entretenidos, pero sin esa transmisión no hay nada que crear y se vuelve entretenimiento en sí. Los alumnos captan esa diferencia en el mismo minuto en que empieza la clase; la disposición que tienen hacia el aprendizaje y la enseñanza es diametralmente diferente.

5. *¿Cómo describirías los procesos de escucha que has iniciado en los niveles epidémicos de lo escolar? ¿Qué has podido aprender de ellos?*

Hace años, por lo menos cuatro décadas, decretamos la crisis de la escolaridad y junto con ese diagnóstico se pusieron en marcha planes y políticas de reforma. En

los años sesenta del pasado siglo —un periodo aún muy escasamente estudiado en la historia de la educación— ya comienza a ganar fuerza esta idea y los primeros intentos de reforma remontan a esos años. Cuando casi promediando el segundo decenio del siglo XXI leemos conferencias o programas que se titulan “Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales” uno no puede no preguntarse si es el cambio en sí aquello que deviene crucial. Esto es lo que se consigue instalar: que lo que está, está mal y por tanto hay que cambiarlo. Innovar se vuelve crucial. No puedo negar que este mundo requiere muchos cambios, pero el debate que este tipo de enunciaciones produce no es sobre el contenido de ese cambio sino sobre su necesidad; sobre la innovación como *modus operandi* en sí. Creo que estos procesos de escucha sobre los niveles epidémicos, como los describís, son clave. No podemos seguir pidiendo a las escuelas que cambien sin entender que está pasando allí. No se puede, sencillamente; es como decía antes sino inmoral, cruel.

Los esfuerzos que hacen docentes, familias y estudiantes por la escolaridad hoy son enormes. Sostener una escuela pública es un esfuerzo muy poco noble, si lo pensamos en términos del reconocimiento que la institución tiene y de la energía que reclama. Mientras por un lado la bibliografía refiere a la necesidad y lo crucial de la innovación, los docentes están el 29 de diciembre haciendo trabajo de albañilería. Quizá por un tiempo deberíamos dejar de pensar en que lo

crucial es el cambio y destinar tiempos y fondos al fortalecimiento de las escuelas, de sus paredes, de hacer condiciones que hagan posible que la enseñanza y el aprendizaje no sea tarea de superhéroes<sup>1</sup>. La creación del sistema educativo desde fines del siglo XIX involucró enorme inversión en edificios, por ejemplo. No podemos pensar que vamos a conseguir mejorar la escolaridad sin esa inversión. Si queremos cultura digital, necesitamos aulas digitales. No podemos tener carritos tecnológicos que tienen que moverse entre las aulas y subir por la escalera en escuelas sin *wi fi*; o más bien podemos tenerlos (porque de hecho los tenemos) pero no podemos responsabilizar a los docentes por los des-usos. Los docentes pueden dedicarle horas para pensar y planificar cómo usar ese recurso, y de hecho lo hacen y usan. Pero nuevamente es cruel así como ineficiente desde el punto de vista de la inversión que implican. Ahora, es importante aquello que uno encuentra en las escuelas donde, a pesar de la mala prensa, pasa mucho más de lo que creemos. Creo que en la epidermis uno se encuentra con las luchas por la escolarización que no dejan de ser luchas por el saber. Creo que las políticas educativas definitivamente tienen que pensar en esta epidermis; incluso, digamos, las mejores, al llegar a las escuelas, se chocan con la puesta en acto. Y ello es parte de la política, no es un después. Esto es, la puesta en acto; no es un después de la política. Es política en sí. Se requiere de políticas muy claras que permitan contar con aulas. En la epidermis nos encontramos con escuelas que para poder

abrir sus puertas debieron transformar el gimnasio de educación física en aulas. Lo hicieron con divisiones de *durlock*. Así se quedaron primaria y secundaria sin gimnasio y desde ya la calidad del edificio nuevo habla por sí sola. Podría contar muchos casos; de todos sacamos la misma conclusión: la mirada sobre la vida escolar es, creo, fundamental para entender qué pasa allí. De otro modo todos los gobiernos encuentran en algún momento que los docentes son hostiles o adversos. La cuestión es que hacen malabarismos permanentemente para poner en acto políticas, para responder a necesidades propias y de otros. Es gracias a ese malabarismo que hacen junto con padres y alumnos que las escuelas siguen estando allí.

6. *¿En qué medida puede el dominio de la afectividad (y la concomitante propensión a afectarse) desmontar las lógicas de gerenciamiento y gubernamentalidad establecidas en la Modernidad? ¿Qué dispositivos (narrativos y de otros tipos) serían contra-contemporáneos en este sentido?*

Berlant, en la introducción a su libro *Cruel Optimism*, se pregunta dónde empieza el presente, si éste no es un objeto, sino un efecto/afecto mediado; esto es aquello que se percibe y está bajo constante revisión donde emerge la filtración personal y pública de las situaciones y acontecimientos que ocurren. El presente, entonces, empieza en el dominio de la afectividad. Este es un punto clave de lo

que se conoce como el giro afectivo y un disparador para pensarnos muy fecundo. Por un lado porque vivimos en la era del ego, de los sentimientos y las emociones que están en permanente revisión. Los asesores espirituales se volvieron asesores de gobierno, referentes de decisiones. Un mundo que nos lleva a la permanente revisión y gestión de nuestros egos cada vez más expuestos. Tenemos *emoticons* para todos nuestros estados y emociones. Un sencillo me gusta/no me gusta deviene una compleja trama que en segundos nos lleva a revisarnos, a pensar los efectos y afectos que provoca en nosotros un *post*. La idea de que lo crucial es innovar nos deja viviendo en una permanente revisión más aún en una era donde la disciplina cedió a las potencias del Yo. Esa potencia es parte nodal de las fantasías actuales del capitalismo y hacen de las crisis su *leit motiv*. Es en esa línea que nuevamente Berlant señala que la mayoría de los sucesos nos obligan a adaptarnos a los cambios configurando crisis ordinarias, donde es justamente la crisis la que deja de ser algo excepcional. El efecto afectivo toma forma y se convierte en mediado, un proceso que atraviesa la vida ordinaria y se despliega en historias sobre cómo navegar/surfear aquello que no puede no ser abrumador. La autora se distancia de las lecturas del trauma porque señala que ya no se trata de eventos traumáticos como los que el siglo XX atravesó en las guerras, campos de concentración, dictaduras. La cuestión en nuestras latitudes es que lo traumático deviene ordinario y dejan a barrios, sujetos, instituciones

campeando las crisis, buscando alternativas. Nosotros tenemos mucho trabajo (CEDESI, EH/UNSAM) sobre ese afectar con los estudiantes y los docentes y ello me lleva a un segundo eje.

Tu planteo encuentra otro vértice y, como lo expresás, los profesores desde ya tienen una altísima sensibilidad para afectarse. Definitivamente este puede devenir punto de fuga, por varios motivos. Me gustaría resaltar la capacidad que tiene la narración de poner palabra a aquello que de otro modo es muy difícil. Nosotros como equipo trabajamos mucho en la generación de espacios en la escuela que hagan posible la palabra. El lenguaje audiovisual pero también el relato de imágenes, la realización de historietas, mapas, intervenciones artísticas, entre otros tantos modo de contar el mundo, buscan disparar la palabra. Estos constituyen lugares clave para ese pensar y paramos ante el mundo. Retomando a Arendt, que el sujeto aparezca ante el mundo por medio del discurso, la acción, es la clave de la vida activa, de la condición humana y creo cada vez más es, o debería ser, la función central de la escolaridad si queremos presentarle batalla, o en palabras de Deleuze y Guattari, resistir al presente.

Entonces esa afectividad es capacidad; está creo en las escuelas pero también tenemos que entender que necesitamos de espacios de trabajo en común porque para los docentes de otro modo es directamente imposible; sino esa afición deviene en fatiga y en innumerables problemas de salud. Muchos docentes se juegan la vida en la escuela. Esto es

literal.

7. *En un trabajo con E. Langer ambos hablan de la insistencia como práctica para resistir—de hecho, te has referido a esto en la entrevista ya. ¿Están pensando en una franca opción pedagógica, en el sentido de desafío a otros dispositivos pedagógicos modernos? ¿Ratificás tu confianza en la escuela (institución moderna) para gestar realmente el cambio, o colaborar en esta gestión?*

Cuando uno se acerca a la epidermis, como señalás, a la cotidianeidad de las escuelas, de los barrios, uno se encuentra con ese insistir. En ese trabajo intentamos dar cuenta de eso. Muchas veces pensamos a la resistencia como los grandes movimientos; sin embargo muchas veces estos son movimientos más pequeños, silenciosos sin dejar de ser firmes, constantes. Cualquiera que trabaje en una escuela pública, y mucho más si lo hace en un asentamiento, sabe que ese permanecer, no rendirse incluso a los tiroteos, esa lucha que es continua atraviesa y sostiene la vida de la población. Hay sin duda mucha crueldad en ello porque desde la posibilidad de tener agua o frenar un basurero ilegal todo depende de esa agencia cotidiana. Lo mismo ocurre con los estudiantes para quienes permanecer en la escuela es también resultado de esa insistencia. Un estudiante—por lo menos en el área metropolitana de Buenos Aires, en lo que

se conoce como conurbano—camina mucho para llegar a la escuela. Mucho son veinte cuadras para empezar. La vida cotidiana, toda, atenta contra ese llegar a la escuela. Acá no me refiero a las familias que hacen un gran esfuerzo también, caminan las mismas cuadras, sino a las luchas por sobrevivir que atraviesa la vida de quienes viven en los barrios más empobrecidos. Entre esas luchas la escuela es clave, porque es la que más expresa la esperanza de una mañana. Una docente que admiro mucho luego de una balacera en el barrio me decía algo como “*no cerremos la escuela, tenemos que seguir, no podemos dejar que nos ganen*”. Insistencia, resistencia al presente. La escuela es y hace una diferencia pero también el esfuerzo es enorme porque esas mismas condiciones atraviesan a la escuela.

La verdad creo que con todo, y a pesar de todo, la escuela es parte de esa gestión. Claro que sería más fácil si ella no estuviera en esa lucha por sobrevivir. Hace no mucho circulaba una foto de una escuela que enseñaba en medio de la guerra. En el guetto de Terezin la narrativa oral y escrita era una herramienta clave de educación. En el libro *No he visto mariposas* se pueden ver muchos de los dibujos y poesías hechos por niños y niñas en el guetto, una obra maravillosa tanto por la producción en sí como por la capacidad que tiene la educación de hacer aparecer la palabra de un modo sencillamente emocionante que no deja de ser perturbador. Nosotros nos encontramos en campo con textos que tienen esa capacidad narrativa que

no deja de ser resistencia al presente. El tema con esa foto es que no estamos en guerra; vivimos en una democracia y las escuelas a veces parece que enseñan en esas condiciones. Ahora, me podrán decir que pecho de optimista pero cuanto más cerca se está de la epidermis más te acercas a la crueldad pero también a esa vida que insiste y resiste.

8. *¿Cómo soñás la educación docente desde estas posiciones?*

Necesitamos de una pedagogía de los conceptos que sea capaz de hacer/se preguntas. Cada vez más enfrentamos al procedimentalismo; creo como decía Benjamin que necesitamos pasarle a la historia el cepillo a contrapelo y eso, por el solo hecho de ser humanos, lo podremos hacer con la capacidad de inventiva que tengamos de pensar y conceptualizar al mundo. Sin eso seguiremos viendo

cómo este enemigo no cesa de vencer. Creo que la formación de los docentes tiene que tomar esta tarea con mucha seriedad. No podemos seguir sacando de la escuela chicos que no pueden escribir o leer y no sólo me refiero a lo procedimental, aunque ya es mucho. En esta tarea la única institución que puede hacer algo es la escuela. La TV, *you tube*, o la app que sea no nos va a enseñar a leer, a comprender. En estos días Cecilia María Malbrán<sup>3</sup>, que está trabajando sobre comprensión lectora y el uso de las tecnologías, se encuentra con la misma situación en todas las escuelas, no importa la población que concurra a ella: sin la intervención de los docentes en el aula el programa no funciona.

Necesitamos que los docentes hagan lo que saben hacer que es enseñar. Necesitamos una pedagogía de los conceptos. Me parece que ahí o desde ahí hay bastante para operar y pensar.

## NOTAS

1 Silvia Grinberg es Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada en Ciencias de la Educación (FFL, UBA) y miembro de la Carrera de investigación del Conicet, comisión Educación. Dirige dos proyectos de investigación con financiamiento de la Agencia Nacional de Ciencia y Técnica, sobre las transformaciones en los dispositivos pedagógicos acontecidos desde fines del siglo XX. Es profesora regular en la UNSAM –donde además dirige el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas– y en la UNPA. Ha publicado artículos en revistas académicas y libros y capítulos en libros del campo de la pedagogía.

2 María Marta Yedaide es docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es asimismo miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en

Educación (CIMED). Participa además como Co-directora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (IHAM, FAUD, UNMDP) y es Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Es profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Su área de trabajo está vinculada a las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior como constructoras de hábitats de significación (y sentido), específicamente en el contexto de la enseñanza en la formación del Profesorado, desde las perspectivas críticas y descoloniales. myedaide@gmail.com

3 Becaria de doctorado de CONICET que dirigimos junto con Marina Simian.



# RESEÑAS

## Libros



## La docencia universitaria entre saberes y pasiones

Francisco Ramallo<sup>1</sup>

Porta, Luis y Martínez, Cristina (2015). *Pasiones: Cristina Piña*. Mar del Plata, EUEM.

*Pasiones: Cristina Piña* es el segundo libro de una colección que rescata las biografías de profesores que han sido designados como memorables por sus propios estudiantes, a partir del trabajo desarrollado en el campo de la didáctica de la Educación Superior por el *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* (CIMeD-FH, Universidad Nacional de Mar del Plata). Esta producción escrita por Luis Porta y Cristina Martínez recoge entrevistas realizadas a la poeta, crítica literaria, traductora y profesora de la carrera de Letras, a la vez que incluye un registro fotográfico, poemas y una coda final (construida también con otros materiales a partir de grupos focales y entrevistas flash a la profesora, su equipo de cátedra, becarios y estudiantes) en la que se destaca lo sugerente que es indagar la afectividad, la pasión y el lado oscuro del binomio intelecto-emoción en la docencia y en la vida de los profesores.

El enfoque biográfico-narrativo adoptado en este texto y en la serie de producciones de este equipo de trabajo constituye una apertura conceptual tanto hacia la identidad profesional docente, como a las especificidades de un modo de ser y de hacer inherente a las lógicas de los campos disciplinares. La narrativa presentada es la voz de un sujeto que narra, y es un narrador excepcional que habilita la construcción de categorías en términos de un “lenguaje común” que re-une las vo-



ces de docentes memorables. Este “lenguaje común” fue creciendo en las investigaciones de este equipo y constituye un territorio propio, en una inspiración que invita a la transformación de las prácticas y a la interpelación de las teorías. Designa una zona de saberes que desestabilizan las teorías de la enseñanza desde diferentes modos y “estilos” y a su vez nos reclama bucear en las propias prácticas y empáticamente en nuestras biografías. La voz de los profesores memorables conforma una necesidad de reflexión sobre las construcciones identitarias de los docentes, que pueden estar colaborando a construir y a explorar modos en que el contacto de los estudiantes con referentes apasionados puede resultar inspirador, enriquecedor y apasionado.

Este libro está organizado con el eje central de las propias entrevistas y se demuestra cómo los relatos de los grandes maestros o profesores memorables están inundados por palabras relacionadas con la pasión, “entendida como una fuerza motivadora, manifestada en entusiasmo, con la capacidad de convocar al otro y que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes” (pág. 24). Esta pasión se expresa de diversas maneras, tanto en la intención de contagiar el entusiasmo o el amor por un propio objeto concreto como hasta la fascinación con el contagio de una pasión por la vida, el descubrimiento y el conocer. En donde se despliega una doble potencialidad de destrabar, conmover y rupturizar lo conocido para generar un conocimiento nuevo, emancipador y liberador.

A lo largo de las páginas de este libro, sobre todo en las dos entrevistas detalladas la percepción, el amor, el deseo y las pasiones entran una historia de vida atravesada por la docencia en las aulas universitarias. En donde la pasión como un compromiso moral y emocional caracteriza la identidad, la creatividad, la capacidad de reflexión dialéctica y la compasión que convierten a Cristina en una profesora memorable y que remarcan como la pasión también educa. Además



este texto da valor al rescate de una serie de categorías nativas, recogiendo saberes construidos en el desarrollo profesional y en que en la voz de Cristina Piña constituyen la “urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos”. “La enseñanza es abrirle las puertas del interés y del placer” y “es dar herramientas para que después ellos puedan multiplicar, puedan ir más allá” nos dice la profesora memorable al caracterizar su propia docencia universitaria.

En la coda final, en la que Porta y Martínez combinan el texto con la intervención de Graciela Flores se recorren tres archipiélagos de excepción, tres territorios de la narrativa de Piña que entran su vida y su pasión por la enseñanza. Bajo el título “La pasión que fascina, ilumina y captura” se indaga el oficio docente desde una perspectiva cultural de construcción individual y colectiva del conocimiento y desde el reto de pensar la formación docente desde cuestiones implicadas en las emociones. El primer archipiélago recorre tres premisas de su relato: “la pasión no se escinde, la pasión fascina al otro, contagia, ilumina; y la pasión captura”. El segundo archipiélago recorre una definición de Cristina Piña sobre su “estilo” bajo el concepto de “enseñanza apasionada rizomática” y finalmente el último, completa la excepción a partir de tentación de totalidad que recorren el aula, la invención y la fantasía.

Sin dudas se trata de un aporte significativo para la agenda de la didáctica del nivel superior, en un texto que recupera las investigaciones sobre la buena enseñanza que desde el año 2003 ocupan al Grupo de Investigadores en Educación y Estudios y que conforma de por sí una narrativa, una historia que “vale la pena y merece ser contada”. A lo que también resaltamos que el diseño y formato del propio libro conjuga una sugerente arista: el interjuego entre prosas y colores conforman una lectura intercalada de citas de entrevistas, fotos y poemas para compartir y aprender. La docencia “tiene que ver con el proyecto de vida. Fue mi proyecto de vida”, nos cuenta Cristina y la pasión



es lo que hace inolvidable a un maestro, remarcan los autores del texto. En ese camino ubicamos a la pasión como un tema clave para entender la buena docencia y para orientar la formación docente. Pensar la pasión e indagar en las vidas de los profesores y profesoras apasionados/as provoca y orienta una transformación a partir del acto de enseñar. La “condición de posibilidad” y el sentido imponente de producir transformaciones a partir de la educación ilustran aquí la vida de un maestro; que es una vida afectiva, amorosa, apasionada y sobre todo una vida plena en relación con el conocimiento y con una construcción vincular que excede el campo académico pero que deja huellas indelebles en las vidas de los estudiantes.

## Nota

1 Docente e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR).

Fecha de Recepción: 08/03/2017
Primera Evaluación: 10/04/2017
Segunda Evaluación: 30/06/2017
Fecha de Aceptación: 25/07/2017



## ***La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias***

Jonathan Aguirre<sup>1</sup>

Alliaud, Andrea. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós. 2017.

La pregunta que surge luego de leer por primera vez el título de la obra de Andrea Alliaud es precisamente, ¿qué tendrá que ver el mundo artesanal y su oficio con la formación docente y la enseñanza? Avanzando en la lectura uno va respondiéndose esa pregunta inicial. A lo largo de la obra uno puede comprender cómo ésta manera artesanal de entender distintos tipos de actividades es particularmente fructífera para abordar la enseñanza y la formación de quienes se dediquen o vayan a dedicarse a ella. Concebir el oficio de enseñar como una producción, como intervención y como transformación de algo, nos coloca en el lugar de educadores artesanales y convoca, a la vez, a nuestra propia potencialidad de poder saber hacerlo. En otras palabras, nos invita a conocer y saber el propio oficio de la profesión.

La autora, desde el comienzo de su obra nos aclara que llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y a la vez nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar.

Es la misma Alliaud, quien define a su trabajo como una obra pedagógica dirigida no solo a los formadores de maestros, sino también a quienes desean comenzar la aventura de la enseñanza y a quienes en la actualidad están inmersos en ella. Invita a pensar la enseñanza como una artesanía capaz de ser moldeada, construi-



da, creada y recreada no solo por aquellos artesanos formados en el oficio, sino por aquellos que pretenden alcanzarlo. Concebirla de este modo, implica una preparación que no disocie el pensamiento de la acción, pero que tampoco deje afuera el sentimiento; que nos convoque a saber y poder hacerlo; que nos conduzca, que nos acompañe; que ponga la mirada en las experiencias concretas; en definitiva que nos enseñe el oficio de enseñar.

En la enseñanza del saber artesanal, el maestro artesano tiene un rol central en la vida profesional del joven aprendiz. El maestro no se deja llevar por extensas explicaciones teóricas sobre el oficio, simplemente enseña prácticamente, enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas, ni tizas, ni pizarrón. Su salón de clase es el taller donde él trabaja junto a los nóveles estudiantes. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y experimentando. Se trata de una experiencia directa e inmediata en la que el artesano muestra cómo se hace la artesanía y de cerca observa y corrige, supervisando la práctica de su estudiante y enriqueciéndola poco a poco. De allí también el carácter artesanal de su enseñanza. Lo mismo sucede con la formación docente y particularmente con el oficio de enseñar. En la obra de la Dra. Alliaud se toma a la enseñanza como una verdadera artesanía, en donde el secreto para lograrla no está puesto solamente en la teoría o en la práctica, sino en la experiencia del maestro, es decir, en sus “saberes de oficio” (Alliaud, 2017:68).

Desde nuestra perspectiva consideramos que el propio libro se vuelve en sí mismo una producción artesanal. Dicha obra, para mostrarse, desarrollarse, y compartirse se apoya en cuatro capítulos que la autora, acertadamente, los denomina sus pilares básicos. Hacia el final del trabajo se vuelve sobre la idea de crear y recrear la propia enseñanza y por consiguiente las propias prácticas de formación, entendiendo que el oficio de enseñar se va construyendo día a día, paso a paso y alejado de fórmulas estandarizadas cuyo único objetivo es paralizar el proceso dinámico de enseñar.



El primer capítulo de la obra da cuenta de lo que son las instituciones escolares en esta etapa de la modernidad y de lo que implica enseñar en ellas. Aquí Alliaud, recorre brevemente el surgimiento del sistema educativo nacional, sus finalidades y la manera en la que se posicionaba el maestro en las escuelas de finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX. La autora sostiene al respecto que “la fuerte institucionalización que por muchos años sostuvo los procesos de intervención sobre las personas empezó a debilitarse en los últimos cincuenta años, y se aceleró en las últimas décadas. El programa de la modernidad se halla resquebrajado, siendo esta realidad una característica de época” (Alliaud, 2017, 23). Frente a este diagnóstico, en la segunda parte del capítulo reflexiona en torno a las nuevas exigencias que tiene la educación en la actualidad y el rol que deben asumir los docentes y los formadores en este contexto. Hoy enseñar no es la mera transmisión de conocimientos, sino que implica crear, inventar, salirse del guion. Probar, y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. El capítulo concluye haciendo referencia al desafío que requiere la enseñanza en tiempos actuales “hoy necesitamos de saberes que nos den la apertura necesaria para asumir el desafío de la creación, innovación, superando aquellos otros que la obstruyan, funcionando como inhibidores” (Alliaud, 2017: 32)

El segundo “pilar” o capítulo refiere a la enseñanza y a recuperar en ella la perspectiva de oficio, a la vez que nos alerta sobre la necesidad de aferrarnos a lo que sabemos hacer y que nos une a otros. En este apartado la autora nos muestra el potencial de la enseñanza como artesanía y la importancia del maestro como transformador y artesano. Al educar mediante la experiencia, el ejemplo, el compromiso y la cercanía, el docente se vuelve empático con el estudiante y hace que la enseñanza sea una instancia potente en términos de vínculos y aprendizaje. Frente a la complejidad que presenta enseñar en los tiempos actuales, el oficio docente aparece como una alternativa altamente significativa. La



autora presenta aquí una de sus tesis más contundentes de la obra “Para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de época, tenemos que construirnos o reconstruirnos. Y en esa tarea las claves no están ni en las variables personales, ni en las instituciones, sino en el oficio (...), en aquello que elegimos, para los cual nos hemos formado” (Alliaud, 2017: 53). Si bien es cierto que el oficio nos proporcionará una base sustantiva para afrontar los nuevos desafíos de la educación, consideramos, a diferencia de la autora, que las cuestiones personales e institucionales no están para nada ajenas al futuro de la educación, más bien todo lo contrario. El capítulo concluye recuperando la idea prístina de que el oficio se enseña y por lo tanto la formación docente se vuelve central en el proceso artesanal de la enseñanza.

En el siguiente apartado, Andrea Alliaud, remite a los problemas políticos y pedagógicos de la formación, tratando de encontrar una alternativa para su superación. Ella considera fuertemente a la experiencia y a la enseñanza de los saberes de oficio como las llaves maestras que liberarán a la formación de profesores de las ataduras de las cuales, en la actualidad continúa presa. Una de estas ataduras es la antigua disputa entre la teoría y la práctica en donde, según los actuales planes de estudio, no se vislumbra ninguna articulación entre ambas. Los conocimientos formalizados, aun actualizados y diversificados, parecen no ser suficientes para nutrir las prácticas docentes. La autora sostiene que entre el saber teórico, técnico y las prácticas pareciera existir una amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni tampoco por los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico. Así para tomar decisiones situadas e informadas en un aula, se requiere de otros saberes que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que se enfrentan al enseñar. Estos saberes son los que el docente va produciendo y validando en el transcurso de su propia experiencia y reflexión personal. Estos *otros* saberes que se producen al enseñar y que parecen potentes para saber y poder hacerlo resultan ser, en palabras de la autora, grandes



ausentes de los espacios de formación. Dichos saberes son contextuales y situados ya que implican vivencias que portan significado especial para quienes la protagonizaron, ya sea por lo que produjeron o también por sus implicancias en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes la experimentaron. Para recuperar la enseñanza del oficio y de la experiencia, hacia el final del capítulo, la autora retoma las prácticas formativas de los gremios y talleres de antaño de manera tal que la analogía proporciona herramientas para enriquecer la formación de maestros.

El último capítulo de “*Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*” está particularmente abocado a las prácticas de formación. Haciendo foco en la enseñanza, la autora, se ocupa, en una primera parte, de lo que se trasmite (capacidades, compromiso, confianza) y de las formas apropiadas para su transmisión (repetición, imaginación, colaboración). En segundo lugar, abre el abanico de posibilidades para que los docentes en formación puedan aprender de la propia experiencia así como de la experiencia de otros, para llegar a convertirse en maestros con oficio o artesanos en su quehacer. En este último apartado, entonces, se presenta a la práctica como el espacio privilegiado para educar en el oficio de enseñar.

Si bien Andrea Alliaud utiliza el término transmisión para hacer referencia al proceso de formar en el oficio. Desde nuestra perspectiva consideramos pertinente utilizar el término *educar* en el oficio, puesto que implica algo más que el mero acto de transmitir algo a alguien. El oficio se educa, y requiere que el novel maestro esté implicado en el acto de educar, no es solo un receptor de las experiencias del formador, sino que es parte central del proceso de construcción del oficio.

En definitiva, lo que nos propone Andrea Alliaud es abordar esos *otros* saberes como desafío en esta etapa de la modernidad, en la que ya no es suficiente con saber qué decir ni cómo decirlo. El saber al que se refiere la presente obra es aquel que constituye una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de



referencia y legitimación. Por tanto, son estos saberes de la experiencia los que tienen que ser puestos en valor, recuperados y dispuestos para que circulen en los ámbitos de formación docente y también en los de producción de conocimiento pedagógico.

El presente libro interpela a las instancias de formación inicial y continua a posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento disociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad, como es la de estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos.

En suma, *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, claramente es una obra pedagógica singular, expresión de una trama en la que intervienen aportes teóricos y saberes prácticos actuales y sustantivos. La obra también transparenta la implicación vivencial de la autora como formadora de docentes a la vez que convoca y desafía a maestros, profesores, formadores a enseñar y seguir enseñando, más allá de los tiempos y circunstancias, y a hacerlo cada vez con más compromiso, creatividad e imaginación.

Para quienes estén en la apasionante y por momentos vertiginosa aventura de enseñar, sea en el lugar de formador, de docente o de estudiante de profesorado, ésta obra sin lugar a dudas los ayudará a reconsiderar su perfil como profesional de la educación y a comprender que la enseñanza es en sí misma una obra de arte, y que todos los educadores estamos llamados a ser artesanos de la enseñanza. “En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que



se hace” (Alliaud, 2017: 162). La obra que acabamos de comentar continuará resignificándose con la lectura de cada uno de nosotros, porque en definitiva de eso se trata lo artesanal, de crear, construir y reconstruir con los otros.

## NOTA

1 Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

Fecha de Recepción: 12/03/2017 Primera Evaluación: 10/04/2017 Segunda Evaluación: 30/06/2017 Fecha de Aceptación: 30/07/2017
---





# Revista de Educación



## ***RESEÑAS encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación: perspectivas y balances en relación a la configuración del campo disciplinar en Argentina. Bahía Blanca. 20 y 21 de abril del 2017.

Los días 20 y 21 de abril de 2017 se realizó en Bahía Blanca el *Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación: perspectivas y balances en relación a la configuración del campo disciplinar en Argentina*. La coordinación general estuvo a cargo de profesores de la asignatura Sociología de la Educación de distintas universidades nacionales.

Hacia más de una década que no se celebraba este tipo de evento en nuestro país. Los encuentros de cátedra de Sociología de la Educación encuentran sus antecedentes en la década de 1990. Con el retorno a la democracia comenzaron las reuniones de carreras de Ciencias de la Educación y encuentros de cátedras de distintas áreas disciplinares con el fin de generar espacios de debate y reflexión en torno a las decisiones y acciones emprendidas en los distintos espacios curriculares de carreras de grado de las universidades nacionales.

En el área de Sociología de la Educación se realizaron reuniones durante varios años, con distinta periodicidad según las posibilidades de los docentes y los fondos disponibles para la movilización de los equipos de cátedras a los lugares definidos. Al frente de dichos encuentros estuvieron Silvia Llomovatte (UBA), José Tamarit (UNLU), Miguel Boitier (UNRC), Roberto Iglesias (UNSL), Nina Landreani (UNER) y Luis Rigal (UNJU), para mencionar algunos de los principales

mentores y organizadores. El primer encuentro se realizó en 1994 en la UNRC, luego se sucedieron en la UNER (1995), UNJU (1996), UNER (1998), UNSA (1999), UNJU (2000) y el último en 2006 en la UNER (2).

Por distintos motivos, estos espacios de intercambio se interrumpieron no registrándose encuentros de cátedra de sociología de la educación en nuestro país desde el año 2006. Es por ello que en 2016 un grupo de colegas, profesores a cargo de asignaturas de sociología de la educación en distintas universidades nacionales, se propusieron retomar este tipo de reuniones con el propósito de darles continuidad (3)

Fue todo un año dedicado a la organización del evento, a lo largo del cual se entablaron contactos con equipos de cátedra de diversas universidades, se realizaron invitaciones a referentes del campo de la sociología de la educación del país (algunos de ellos estuvieron presentes, otros por compromisos previos y cuestiones de agenda no pudieron hacerlo), se gestionaron los recursos necesarios y se definieron los propósitos y la modalidad de trabajo, entre otras cuestiones.

El Encuentro se concretó los días 20 y 21 de abril de 2017 en la Universidad Nacional del Sur. Asistieron integrantes de equipos de cátedra de Sociología de la Educación de distintas universidades nacionales: Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Comahue, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de San Luis, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Entre Ríos y Universidad Nacional del Sur.

El acto de apertura contó con la presencia de la Decana del Departamento de Economía, Dra. Andrea Castellano y la Vice Decana del Departamento de Hu-

manidades, Lic. Miriam Cinquegrani de la UNS(4) También asistieron el coordinador del Área de Sociologías y Antropologías, Dr. Claudio Gallegos y la coordinadora y el sub-coordinador del Área Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Dra. Elda Monetti y Dr. Raúl Menghini. Luego de dar la bienvenida a los presentes, se destacó la relevancia que adquiere la celebración del Encuentro desde el punto de vista institucional y del campo disciplinar. Respecto del primero, se señaló el desafío que significó su organización en el marco de una cátedra y una carrera de reciente creación: Sociología de la Educación es una asignatura del tercer año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera que comenzó a dictarse en la UNS en 2014. Respecto del segundo, se aludió a la importancia que reviste retomar y dar continuidad a estos espacios especialmente en el actual escenario político-académico de reemergencia de discursos y políticas basados en perspectivas que sub-valoran el carácter social de los fenómenos educativos.

La dinámica prevista para los dos días de trabajo contempló mesas de discusión y conferencias. Las primeras se definieron en torno a tres ejes: configuración del campo de la sociología de la educación, enseñanza de la sociología de la educación e investigación y sociología de la educación. Previo al encuentro, se les solicitó a los equipos de cátedra enviar documentos de trabajo en los que se plantearan sus posicionamientos/experiencias/reflexiones respecto de alguno/s de los ejes de discusión propuestos.

La mesa de discusión 'Configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina' estuvo coordinada por Verónica Walker (UNS) y Marcela Leivas (UNCPBA). La misma tuvo como propósito emprender una revisión de las principales tradiciones teóricas del campo de la Sociología de la Educación en nuestro país, identificar los supuestos subyacentes, así como los límites y posibilidades para la comprensión de la realidad educativa.

La mesa de discusión 'Enseñanza de la Sociolo-

gía de la Educación’, coordinada por Gabriel Rosales (UNSL) y Elda Monetti (UNS)(5) buscó reflexionar acerca de los dispositivos pedagógicos puestos en marcha para la enseñanza de la SE a partir de la revisión de los propósitos, estrategias didácticas, criterios de selección y organización de contenidos, formas de evaluación, etc.

La mesa de discusión ‘Investigación en y desde la Sociología de la Educación’, coordinada por Sonia Alzamora (UNLPaM) y Laura Blanco (UNCO) propuso analizar las actuales líneas de investigación en el campo de la Sociología de la Educación en nuestro país, los objetos de estudio privilegiados, las perspectivas teóricas hegemónicas y planteó el debate en torno al qué investigar y para qué (o quiénes) hacerlo.

El último día del Encuentro se llevó a cabo una relatoría de las mesas en la que Alejandra Roovers (UNCPBA) abordó cuestiones relativas a los principales ejes de discusión que orientaron los intercambios y debates durante las dos jornadas de trabajo.

Además se desarrollaron conferencias de reconocidos intelectuales del campo de la Sociología de la Educación en nuestro país.

La conferencia de apertura, a cargo de Oscar Graizer (UNGS), se tituló *La sociología de la educación: tensiones en el campo educativo*.

El panel central tuvo como invitados a dos referentes de la sociología de la educación argentina e iniciadores de los encuentros de cátedra. La primera conferencia tuvo como protagonista a José Tamarit (UNLU) que disertó sobre *Intelectuales del ‘centro’ y de ‘la periferia’: educación y producción de ciudadanía*. Le sucedió la exposición de Roberto Iglesias (UNSL) sobre *Educación Popular y coyunturas político-sociales en Argentina: de la dictadura al neoliberalismo*. La presentación de ambos conferencistas estuvo a cargo de colegas de sociología de la educación que, además de conocer sus obras, han compartido con ellos espacios de trabajo en sus respectivas universidades de pertenencia. Mariano Indart (UNLU) realizó la primera

presentación y Gabriel Rosales (UNSL) la segunda.

La conferencia de cierre tuvo como invitada a Carina Kaplan (UBA-UNLP) y se tituló *La escuela frente al sufrimiento social de los y las adolescentes. Aportes desde la sociología de la educación crítica*.

Finalmente, los integrantes de los distintos equipos de cátedra presentes acordaron realizar el próximo Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación el año próximo en la Universidad Nacional de Cuyo.

## NOTAS

1 Doctora en Didáctica y Organización Educativa (Universidad de Málaga). Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Evaluación e Investigación Educativa (UNQ). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Profesora Adjunta del Departamento de Humanidades y el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) en las asignaturas “Taller Integrador I: Problemática Educativa Contemporánea” y “Sociología de la Educación” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pertenencia institucional: Dpto. de Humanidades y Dpto. de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS).verowalk@hotmail.com / verónica.walker@uns.edu.ar

2 Dado que no hay información sistematizada sobre las ediciones anteriores de los encuentros, para esta periodización se consultó a José Tamarit, Luis Rigal y Tato Iglesias quienes desde su experiencia suministraron los datos que aquí se presentan. Reconstruir la historia de aquellos encuentros fue una de las tareas que se definió en el encuentro de Bahía Blanca.

3 la coordinación general del Encuentro estuvo a cargo de los profesores Verónica Walker (UNS), Sonia Alzamora (UNLPaM) y Gabriel Rosales (UNSL).

4 En la UNS la asignatura Sociología de la Educación pertenece al Área de Sociologías y Antropologías radicada en el Departamento de Economía y forma parte de la estructura curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera ofertada por el Departamento de Humanidades.

5 Para esta mesa se convocó a la profesora Monetti, especialista en el área de didáctica del nivel superior.

Fecha de Recepción: 14/06/2017  
Primera Evaluación: 21/07/2017  
Segunda Evaluación: 05/08/2017  
Fecha de Aceptación: 15/08/2017

# Revista de Educación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



## EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017

### **II FÁBRICA DE IDEAS (Historias y Prácticas). Narrativas, (auto)biografías y pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación.**

Lugar: Facultad de Humanidades, Funes 3350, Mar del Plata

Fecha: 7, 8 y 9 de septiembre de 2017

Organizan: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

### **1º CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EN TUCUMÁN**

Lugar: Club Caja Popular, Bolivar 1367, San Miguel de Tucumán.

Fecha: 14, 15 y 16 de septiembre de 2017

Organiza: Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina

URL: <http://congreso.educaciontuc.gov.ar/>

### **PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN “Escuelas en el siglo XXI: Sujetos, aprendizajes y contextos”**

Organiza: Instituto Dante Alighieri - La Dante

Convoca: Fundación Sociedades Complejas

Fecha: 15 y 16 de septiembre de 2017

Sede: Hotel Mónaco, Av. San Martín y Zubiría (Villa Carlos Paz, Córdoba, Argentina).

### **7MO ENCUENTRO PLURAL DE ESCUELAS POSIBLES**

El Encuentro Plural de Escuelas Posibles es un evento itinerante que se realiza en Argentina desde el año 2014. Su objetivo es ser un momento de encuentro, debate y convivencia de proyectos educativos alternativos. Hasta el momento se realizaron 6 encuentros en: Chascomús, La Plata, Tandil, Wilde, San Nicolás y San Marcos Sierras. En esta oportunidad el EPEP se realiza el 27, 28 y 29 de Octubre en la provincia de Entre Ríos, pensado como una oportunidad para disfrutar del clima y una invitación a que los proyectos y comunidades educativas participen colectivamente. Se realizará en la Escuela Alberdi de Paraná, donde será posible alojarse y acampar. Esta vez es coorganizado por el proyecto anfitrión, Circulararte, con el apoyo de Reevo y otros proyectos educativos de Argentina.

Lugar: Escuela Alberdi de Paraná, Paraná, Entre Ríos, Argentina

Fecha: 27 al 29 de Octubre

URL: <https://red.reevo.org/events/event/view/22779/7mo-encuentro-plural-de-escuelas-posibles>

**PRÁCTICAS DE ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS  
V Encuentro Nacional y II Latinoamericano**

Organizan: Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, la Secretaría Académica y las Asesorías Pedagógicas de las Facultades de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Lugar: Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Fecha: 20, 21 y 22 de septiembre de 2017

Contacto: [encuentroapu2017@hum.unrc.edu.ar](mailto:encuentroapu2017@hum.unrc.edu.ar)



## Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

### Rubros y Formato

**a) Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**b) Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**d) Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

**e) Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

**f) Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

**g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica [reveduc@mdp.edu.ar](mailto:reveduc@mdp.edu.ar); con copia a los siguientes correos: [smcorder@mdp.edu.ar](mailto:smcorder@mdp.edu.ar) y [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar).

### Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de septiembre de 2017.