

Revista de Educación



13

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 9 - Número 13
Enero-Abril 2018



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



sumario

editorial

- 7 *Editorial: Crisis y reforma. El centenario del 18*
Luis Porta

artículos

- 13 *Por qué importan los docentes en tiempos oscuros*
Henry Giroux | Traducción de Laura Proasi
- 21 *Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano*
Vinicio Alexander Chávez Vaca
- 45 *Análisis del sistema de educación superior en Ecuador desde el 2000 hasta la actualidad "olas, cierre y calidad"*
Sandra Patricia Pazmiño Moscoso
- 61 *Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales*
Marcelo Fabián Vitarelli
- 73 *¿Para los "herederos" o para los "des - heredados"? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual*
Fernando Cazas
- 87 *Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria*
María Laura Murcia
- 115 *Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos*
Santiago Quiroga
- 127 *Modelo de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Estrategias didácticas*
Molly González | María Cristina García de Hurtado | Marina Ramírez | Rosa Ferrer | Claudio Hurtado | Alexander Castillo | Wilfredo Finol
- 143 *Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas*
Patricia Silvana San Martín | Gonzalo Andrés
- 163 *Las huellas de la reforma del 18' en la educación superior. Miradas sobre el desafío de la inclusión educativa en la formación docente*
María Lorena Arco | Carmen Godino | María C. Montiel | María L. Montiveros
- 185 *La interrogación explícita e implícita como evaluación formativa en dictámenes de tesis de posgrado*
María Elsa Porta

entrevista

- 207 *La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda*
Luis Porta | Francisco Ramallo

reseñas tesis

- 223 *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes*
María Cristina Sarasa
- 227 *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP*
María Marta Yedaide
- 233 *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*
Silvia Adriana Branda
- 237 *El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*
Francisco Ramallo

reseñas libros

- 243 *La posibilidad inmensa de encender el deseo en el aula*
Laura Proasi
- 247 *Comentario de "La otra Educación. Relatos de experiencias"*
María Marta Yedaide
- 251 *¿Cómo pensamos la pedagogía hoy en América Latina?*
Federico Mendoza Correa

reseñas encuentros

- 255 *Travesías vitales y autobiografías doctorales. Hacia una co-construcción narrativa de la Pedagogía Doctoral*
Jonathan Aguirre | Francisco Ramallo
- 263 *Novos caminhos pedagógicos, vitais e desejanter: sobre o I Simposio Pedagogia Doctoral*
Jamile Borges da Silva

eventos

- 271 *EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017*

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 Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO IX – N° 13

Enero – Abril 2018

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 multidisciplinares 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: Prof. Braian Marchetti

Fotografía tapa: Instituto Polivalente de Arte - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Fotografía interior: Instituto Polivalente de Arte - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

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 Bolivar 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

• EDITORIAL

Editorial: Crisis y reforma. El centenario del 18
Luis Porta 7

• ARTÍCULOS

Por qué importan los docentes en tiempos oscuros
Henry Giroux | Traducción de Laura Proasi 13

Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano
Vinicio Alexander Chávez Vaca 21

Análisis del sistema de educación superior en Ecuador desde el 2000 hasta la actualidad “olas, cierre y calidad”
Sandra Patricia Pazmiño Moscoso 45

Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales
Marcelo Fabián Vitarelli 61

¿Para los “herederos” o para los “des - heredados”? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual
Fernando Cazas..... 73

Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria
María Laura Murcia 87

Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos
Santiago Quiroga..... 115

Modelo de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Estrategias didácticas
Molly González | María Cristina García de Hurtado | Marina Ramírez | Rosa Ferrer | Claudio Hurtado | Alexander Castillo | Wilfredo Finol 127

Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas
Patricia Silvana San Martín | Gonzalo Andrés 143

Las huellas de la reforma del 18' en la educación superior. Miradas sobre el desafío de la inclusión educativa en la formación docente
María Lorena Arco | Carmen Godino | María C. Montiel | María L. Montiveros..... 163

La interrogación explícita e implícita como evaluación formativa en dictámenes de tesis de posgrado
María Elsa Porta 185

• ENTREVISTA

La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda
Luis Porta | Francisco Ramallo 207

Sumario

• RESEÑAS tesis

Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes

María Cristina Sarasa 223

El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP

María Marta Yedaide..... 227

Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Adriana Branda..... 233

El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940

Francisco Ramallo..... 237

• RESEÑAS libros

La posibilidad inmensa de encender el deseo en el aula

Laura Proasi..... 243

Comentario de "La otra Educación. Relatos de experiencias"

María Marta Yedaide 247

¿Cómo pensamos la pedagogía hoy en América Latina?

Federico Mendoza Correa 251

• RESEÑAS encuentros

Travesías vitales y autobiografías doctorales. Hacia una co-construcción narrativa de la Pedagogía Doctoral

Jonathan Aguirre | Francisco Ramallo 255

Novos caminhos pedagógicos, vitais e desejanter: sobre o I Simposio Pedagogia Doctoral

Jamile Borges da Silva..... 263

• EVENTOS

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2017 271

Crisis y reforma. El centenario del 18

Luis Porta¹

Es central en las políticas universitarias de la región el impacto que, a lo largo del tiempo tuvo la Reforma Universitaria de 1918. No podemos pensar una reforma de un sistema universitario si no lo es teniendo en cuenta los principios que promovió el '18: autonomía de la Universidad; cogobierno; función social de la universidad; el lugar de los estudiantes; el sentido de la investigación; el acceso al cargo docente; la libertad de cátedra, entre otras cuestiones. Son los mismos ejes que siguen teniendo vigencia.

A pesar de que las políticas universitarias de finales siglo XX afectaron esos principios (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017), ésta continúa vigente, estimulando la revitalización de una visión latinoamericana de nuestros valores culturales, de nuestras prioridades y de la necesidad de nuestra integración; la defensa de una actitud desprejuiciada en favor de la libertad de pensamiento, del valor de la formación y la producción científica y de la necesidad de la democratización del conocimiento; la conciencia de un claro compromiso de los universitarios con los problemas de la comunidad a la que pertenecen (Scotto, 2008: 16).

El proceso reformista fue un hito en la historia institucional de las universidades de nuestro país y también un movimiento de ideas y proyectos que se ha resignificado a partir de lo que Chiroleu y Marquina llaman una *identidad nuclear estable* (Chiroleu y Marquina, 2009). Dicha identidad se percibe a partir de los puntos esenciales del programa de la reforma, como la autonomía, el co-gobierno, la libertad de cátedra, la extensión universitaria, la inclusión y el laicismo que marcaron un legado histórico para las instituciones y los actores inmersos en ella, pero que al mismo tiempo se resignifican permanentemente al calor de los desafíos contemporáneos que la sociedad va motivando en el transcurrir del tiempo (Chiroleu y Marquina, 2009). Este número de la Revista de Educación renueva el compromiso con la educación pública, con una universidad que apueste por su sentido social que recupere los principios de la Reforma del 18 en contextos de crisis y de vulnerabilidad.

El número 13 de nuestra revista está compuesto por una traducción, diez artículos, una entrevista, cuatro comentarios de tesis además de comentarios de libros y eventos. En la sección artículos encontramos en primer lugar la traducción del texto de **Henry Giroux** realizada por Laura Proasi: *Por qué importan los docentes en tiempos oscuros*, toma posición y defiende a los docentes de escuelas y de universidades que trabajan en el sistema público y que defienden este bien público en lo que el autor llama tiempos oscuros y que persigue como objetivo la defensa de una democracia.

El artículo de **Vinicio Alexander Chávez Vaca** denominado *Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano* propone describir las nuevas políticas educativas implementadas en Ecuador prestando atención a las prácticas docentes y al lugar del aprendizaje de los estudiantes. A partir del registro documental y por medio de entrevistas en el trabajo de campo, analiza cuestiones ligadas a la reducción de los índices de analfabetismo y marca las tendencias a nivel social. En el caso de **Sandra Patricia Pazmiño Moscoso**, su artículo *Análisis del sistema de educación superior en Ecuador desde el 2000 hasta la actualidad "olas, cierre y calidad"*, analiza el proceso de estructuración del modelo regional andino prestando atención a los procesos de calidad en los programas de pregrado y posgrado.

El segundo bloque de artículos comienza con *Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales* de **Marcelo Fabián Vitarelli** quien presenta una reflexión situada en el marco del pensamiento crítico en educación fruto de investigaciones en curso orientadas sobre la base de las epistemologías del sur y sus impactos en el campo del saber y la praxis pedagógica. En *¿Para los herederos o para los desheredados? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual*, **Fernando Cazas** retoma el debate sobre las dificultades para transformar a la escuela secundaria en una institución democrática e inclusiva. Partiendo desde sus orígenes elitistas y vinculados a un orden social moderno-capitalista en analizar el modo en que impactan los cambios en el orden social en la escuela secundaria actual en la Argentina.

Con una mirada en los docentes y sus prácticas, **María Laura Murcia** en su artículo *Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria* indaga en relatos de prácticas de enseñanza a partir de una reconstrucción narrativa de experiencias vividas en primera persona, elabora categorías referidas a las acciones atribuidas al docente memorable que ofrecen la posibilidad de pensar y recrear la práctica pedagógica, que habilitan una reflexión sobre el rostro del oficio docente. En el artículo *Perfectos desconocidos: indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos* de **Santiago Quiroga** recorre algunos interrogantes relacionados al lugar del conocimiento sobre los estudiantes en el vínculo pedagógico desde lo que denomina la "cotidianidad escolar" y a partir de diversos aportes teóricos. Esto le permite problematizar aspectos que pueden ser constitutivos del vínculo pedagógico dada la naturalización que es propia del trabajo diario en las instituciones educativas. En el artículo *Modelos de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Estrategias didácticas*, **Molly González & otros autores**, caracterizan las estrategias didácticas durante el proceso de validación del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Entre las conclusiones se tiene que la conversión de los constructos teóricos

de las funciones relacionales del modelo axiomático en conceptos empíricos requiere de estrategias para su operacionalización las cuales deben presentar relaciones univocas con los aspectos epistemológicos.

Patricia San Martín y Gonzalo Andrés en *Aportes teórico-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas* proponen un marco teórico-metodológico complejo que posibilita un análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas en un contexto situado. El trabajo de **María Lorena Arco, Carmen Godino, María C. Montiel y María L. Montiveros** denominado *Las huellas de la reforma del 18 en la educación superior. Miradas sobre el desafío de la inclusión educativa en la formación docente* presentan un avance con relación a uno de los objetivos planteados sobre la inclusión en instituciones de educación superior en la Provincia de San Luis a partir del análisis de las normativas vigentes. Esto les permite interpelar las acciones que se despliegan en las nuevas regulaciones que estructuran el ingreso, la permanencia y egreso de los estudios universitarios.

Finalmente, en esta sección, **María Elsa Porta** en el artículo *La interrogación explícita e implícita como evaluación formativa en dictámenes de tesis de posgrado*, analiza -en la evaluación final de tesis de posgrado defendidas en Letras, Lingüística y Educación- la relación entre los *dictámenes individuales* emitidos por los miembros del Tribunal con el *acta final* extendida luego de la defensa oral. El análisis se focaliza en preguntas formuladas en los dictámenes de manera implícita o explícita sobre el contenido del trabajo de tesis.

En la sección Entrevista, **Luis Porta y Francisco Ramallo** entrevistan a **José Antonio Serrano Castañeda**, especialista mexicano en investigación narrativa. La misma se centra en la investigación narrativa y biográfico-narrativa en el campo de la investigación social y la investigación educativa. Pone énfasis en las dimensiones formativas de la docencia, el valor de la experiencia y la biografía del sujeto entrevistado.

Este número de la Revista de Educación inaugura una nueva sección destinada a dar a conocer Tesis y proyectos de investigación. En ese sentido, se presentan las tesis doctorales de María Cristina Sarasa, María Marta Yedaide, Silvia Branda y Francisco Ramallo.

En el apartado Comentarios de Libros, Laura Proasi presenta el texto de Massimo Recalcatti sobre la erótica de la enseñanza a partir de una mira filosófica y psicoanalítica; María Marta Yedaide comenta el texto de Patricia Weissmann que compila relatos y experiencias de educación alternativa y, Federico Mendoza Correa presenta el texto de Marcelo Vitarelli vinculado al campo de la Pedagogía y las epistemologías del Sur y Decoloniales. Finalmente, en la última sección Comentarios de Eventos, Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo comentan las travesías vitales

y autobiografías doctorales que surgen del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. De la misma manera, Jamile Borges presenta la misma actividad académica a partir de lo que denomina “nuevos caminos pedagógicos, vitales y deseantes”. Esta actividad se llevó a cabo en el mes de marzo de 2018 en el CIMED.

Este año 2018, que conmemora la gesta latinoamericana interpela los sentidos y apuestas sobre los que la Reforma Universitaria se apoyó y nos interroga sobre el sentido de la universidad, la formación profesional, la vinculación entre la universidad y la sociedad. Múltiples eventos recordarán la reforma. En esa línea, la Revista de Educación organizará un monográfico que se publicará en el mes de diciembre de 2018. En tiempos de crisis de la educación, en que vuelve a ponerse en duda su sentido público, su sostenibilidad y los criterios que perseguirá la evaluación, resulta vital volver sobre los principios reformistas, no para replicarlos sino para visibilizar nuevas formas que nos permitan repensar una universidad más pública, más inclusiva, más democrática y con sentido social.

MAR DEL PLATA, abril de 2018

Nota

1. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Docente Investigador Categoría 1. Profesor Titular regular de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro de la carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Revista de Educación. Mail: luisporta510@gmail.com.

Referencias Bibliográficas

- Chiroleu A. y Marquina M. (comps.) (2009). A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento,
- Fernández Lamarra, N. y Perez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. Integración y conocimiento. 2(7), 29-51 Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/19116>
- Scotto, C. (2008). Autonomía: el poder que nos obliga. Hoy la Universidad, 16 (40). 15-32.
- Buenos Aires: Paidós.

Revista de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Por qué importan los docentes en tiempos oscuros
Why teachers matter in Dark Times

Henry Giroux¹ | Traducción: Laura Proasi²

Resumen

La cultura de la crueldad y el ethos de supervivencia del más apto, en Estados Unidos, es la nueva norma, y una consecuencia de ello es que la democracia está al borde de desaparecer o ha desaparecido. ¿Dónde están los agentes de la democracia y de los espacios públicos que brindan esperanza en estos tiempos oscuros? Muchos están en las escuelas públicas – aún con más razón hay que elogiar a los docentes y defender la educación pública y Superior como un bien público.

Palabras Clave: Cultura; educación pública; docentes; democracia

Summary

A culture of cruelty and a survival-of-the-fittest ethos in the United States is the new norm and one consequence is that democracy in the United States is on the verge of disappearing or has already disappeared. Where are the agents of democracy and the public spaces that offer hope in such dark times? Many are in public schools -- all the more reason to praise public school teachers and to defend public and higher education as a public good.

Keywords: Culture; public education; teachers; democracy

*“Las escuelas públicas y la Educación Superior son **peligrosas** porque poseen el potencial de servir como laboratorios para la democracia”*

Los estadounidenses viven un momento histórico que aniquila el pensamiento. Ahora la ignorancia otorga sentido de comunidad; el cerebro ha migrado a la arena del espectáculo; el único discurso que importa es el de los negocios; la pobreza ahora se considera como un problema técnico; el pensamiento va detrás de una emoción que puede destruirlo. El presunto candidato del Partido Republicano Donald Trump declara que le agradan los “sin educación” -cuestión que implica que es mejor que sean ignorantes a que sean agentes críticamente comprometidos- y se jacta de que él no lee libros. Fox News pide disculpas por sugerir que el pensar es un acto de estupidez.

La cultura de la crueldad y el ethos de supervivencia del más apto, en Estados Unidos, es la nueva norma, y una consecuencia de ello es que la democracia está al borde de desaparecer o ¡ya ha desaparecido! ¿Dónde están los agentes de la democracia y de los espacios públicos que brindan esperanza en estos tiempos oscuros? Muchos están en las escuelas públicas -aún con más razón- hay que elogiar a los docentes y defender la educación pública y Superior como un bien público.

Las escuelas públicas y la Educación Superior son peligrosas porque poseen el potencial de servir como laboratorios para la democracia

La mayoría de los docentes de escuelas públicas y de Educación Superior son un tesoro nacional y quizás hasta una de las últimas defensas disponibles para destruir el autoritarismo creciente, el racismo generalizado, la guerra cultural permanente, aumentando la inequidad y arrasando con la idea de ciudadanía en la sociedad estadounidense. Ellos no pueden resolver estos problemas, pero pueden educar a toda una generación de estudiantes para que puedan abordarlos. Además, los docentes de escuelas públicas, en particular, son mal pagos y trabajan demás con ausencia de los recursos adecuados. En definitiva, los políticos y multimillonarios de derecha los culpan injustamente de la situación de las escuelas públicas.

Para poder garantizar su falla, las escuelas de muchas ciudades, como Detroit y Filadelfia, han sido desfinanciadas por los legisladores de derecha. Estas escuelas están deterioradas -llenas de plagas y pisos rotos- a menudo les falta calefacción y los recursos más básicos. Representan la imagen de la cultura de la crueldad y la desposesión producida por la violencia del neoliberalismo.

La legislación nacional impone a los docentes, bajo la falsa apariencia de reforma, una pedagogía del entrenamiento y la evaluación que aniquilan la imaginación de los

estudiantes. Los jóvenes sufren bajo la tiranía de métodos que son formas de represión para disciplinar. Los docentes se encuentran sin poder y los administradores configuran sus escuelas como cárceles y llevan a sus estudiantes a la policía. En medio de estas atrocidades, los docentes son denigrados a la categoría de sirvientes públicos.

Los profesionales en masa que se emplean carentes de seguridad y con exceso de trabajo en la mayoría de las instituciones de educación superior no están, para nada, en mejores condiciones. Se los ha reducido a un ejército de esclavos no remunerados casi o sin poder alguno, sin beneficios o sin tiempo para llevar a cabo sus investigaciones. Algunos estados como Texas parecen considerar a la Educación Superior como una zona de guerra potencial y han aprobado leyes que permiten a los estudiantes portar armas en los campus. Esta es, ciertamente, una forma de convencer al profesorado para que no se involucre en cuestiones controversiales con sus estudiantes. Con la excepción de las escuelas de élite, las cuales poseen sus propios ambientes criminológicos, la educación superior se encuentra en caída libre, arrasada como esfera pública democrática y cada vez más configurada por las corporaciones y dirigidas por ejércitos de administradores a los que se les llama CEOs.

Mientras tanto el gobierno federal utiliza millones y millones de dólares para solventar a dos de los presupuestos más grandes del mundo: defensa e

inteligencia. La máquina de muerte rebalsa de dinero al tiempo que el sector público, los beneficios sociales y los bienes públicos están desapareciendo.

Al mismo tiempo, muchos estados destinan más fondos a las cárceles que a la Educación Superior. Los niños de todo el país beben agua contaminada con plomo, mientras que las corporaciones aumentan sus ganancias, reciben importantes recortes en sus impuestos, compran políticos y corrompen totalmente el sistema político. La confianza y la compasión son consideradas debilidades o como cargas en una época de mucha inequidad en riqueza y poder.

En el medio de lo que puede verse solamente como un golpe a la democracia, los republicanos de derecha sancionan leyes que van contra todo, las cuales se traducen en medidas de austeridad nocivas para las escuelas públicas y para la Educación Superior.

Como señala Jane Mayer en *Dark Money*, los hermanos Koch y sus aliados multimillonarios quieren dejar sin efecto el salario mínimo, quieren privatizar escuelas, eliminar el estado de bienestar, contaminar el planeta a su antojo, destruir los sindicatos y promover leyes que resulten en la muerte innecesaria de millones que carecen de cuidado médico, trabajo y de otras necesidades esenciales.

Los bienes públicos como las escuelas, según estos políticos y miembros de grupos de presión pertenecientes a las corporaciones, son inversiones financieras, consideradas como

oportunidades de negocios. Para los multimillonarios que son antireformistas, los docentes, los estudiantes y los sindicatos simplemente se interponen en su camino y deben ser disciplinados.

Debemos invertir tanto, sino más, en educación como lo hacemos en el plano militar e industrial

Las escuelas públicas y la Educación Superior son “peligrosas” porque poseen el potencial para servir como laboratorios para la democracia donde los estudiantes aprenden a pensar críticamente. Los docentes son amenazados porque se rehusan a mezclar educación con entrenamiento o a tratar a las escuelas como si fueran concesionarias de autos.

Muchos docentes han dicho que consideran la enseñanza para la evaluación y definen la responsabilidad sólo en términos numéricos como actos que adormecen las mentes y destruyen el espíritu de los estudiantes. Tales requerimientos represivos pulverizan la capacidad de los docentes de ser creativos, de comprometerse con las comunidades en las que trabajan y de enseñar para que el conocimiento sea crítico y transformador.

El reclamo de que tenemos muchos docentes malos muy a menudo es una estratagema para esconder malas leyes y para desatar ataques contra las escuelas públicas por parte de los ideólogos manejados por las corporaciones y por los gerentes financieros que consideran a las escuelas estrictamente como oportunidades de inversión para

conseguir grandes ganancias.

Tenemos que elogiar a los docentes, enaltecerlos, pagarles los salarios que merecen, darles el control de sus clases, reducir la cantidad de estudiantes por clase e invertir tanto o más en educación como lo hacemos en el plano militar e industrial. Qué más razón para celebrar y llamar la atención de aquellos docentes en Chicago, Detroit y Seattle que están peleando colectivamente contra tales ataques a las escuelas públicas. Debemos elogiarlos, aprender de ellos, organizarnos con ellos porque se rehusan a tratar a la educación como una mercancía; y reconocen que la crisis de la educación tiene que ver con la crisis de la democracia, de la igualdad económica y de la justicia. Todo esto no es una cuestión menor porque ninguna democracia puede sobrevivir sin ciudadanos informados.

La educación neoliberal se expresa en términos cada vez mayores de medidas de austeridad y de ideologías dirigidas por el mercado que destruyen cualquier idea de imaginación, que reduce al profesorado a ejércitos de trabajadores no remunerados y a los estudiantes a burros de carga con una educación abrumadora o con enormes deudas o ambas cosas. Si el profesorado y los estudiantes no resisten a los ataques, ya nunca más tendrán control sobre sus condiciones de trabajo, y las instituciones de educación pública y superior se convertirán en apéndices de las corporaciones y de las elites financieras.

Claramente, es el momento para revisar el famoso discurso de Mario Savio dado en Berkeley en 1964 cuando hizo un llamado a cerrar el sistema educativo que se había vuelto insoportable. En sus propias palabras: Se acercan tiempos donde el funcionamiento de la máquina se convierte en insoportable, que en primer lugar te enferma, no puedes ser parte, ni siquiera puedes ser parte en forma pasiva; tienes que poner tu cuerpo sobre los engranajes y ruedas, sobre las palancas, sobre todo el aparato, y tienes que hacer que se detenga. Y tienes que decirle a la gente que lo maneja, a la gente que es su propietaria, de que a menos de que tú te liberes, la máquina no funcionará más.

El llamado de Savio a la resistencia es más relevante hoy de lo que lo fue en aquel momento. Las escuelas públicas no sólo imitan las injusticias de un sistema económico opresor, sino que también lleva a los jóvenes pobres de color al sistema legal de la delincuencia. Las buenas noticias tienen que ver con que existe un eco de furia y ahora la resistencia está emergiendo en los Estados Unidos, especialmente entre la gente joven como aquellos que formaban parte del movimiento Black Lives Matter.

Si el mayor índice de cualquier democracia se mide por cómo una sociedad trata a sus niños, Estados Unidos está fallando. Afortunadamente, cada vez más gente se está despertando y se está dando cuenta que la lucha por la educación pública no se trata solo de aumentar los salarios de los docentes; se trata de invertir en nuestros niños y en la

democracia en sí misma.

Concomitantemente, vivimos en lo que Carl Boggs y otros han llamado “un estado de guerra permanente”, en el cual cada espacio parece ser un campo de batalla, y donde los más vulnerables son vistos no sólo como una amenaza inminente, sino también como objetos de una violencia potencial. Cuestión que nos sugiere que la batalla por la educación debe convertirse en una parte más amplia de la lucha política. Esta es una lucha que conecta los ataques a la educación con una guerra más amplia sobre la juventud, la violencia policial con la militarización de la sociedad y situaciones específicas de brutalidad racista con el ejercicio desenfrenado del poder sistémico del capital financiero. Pero la lucha no será fácil.

Si el mayor índice de cualquier democracia se mide por cómo una sociedad trata a sus niños, Estados Unidos está fallando

Por debajo de toda la brutalidad actual, el racismo y la depredación económica, existe cierta esperanza inspirada por una generación de jóvenes que están protestando contra la violencia policial y contra el ataque a la educación pública y superior; quienes trabajan duro para llevar a cabo una política que vaya hasta la raíz del problema. Existe también un atisbo de posibilidad en aquellos jóvenes que han apoyado a Bernie Sanders, pero que están pidiendo una definición nueva y más radical de política: su visión supera ampliamente la de los centroeizquierdistas

y liberales del Partido Demócrata.

Las elecciones son la trampa del capitalismo, y esto nunca ha sido más claro que hoy. Por un lado, tenemos a Hillary Clinton, promotora de la guerra, que apoya fuertemente a la elite financiera y que representa a un neoliberalismo que es tan brutal como cruel. Por el otro lado, tenemos a Donald Trump, un animador de circo, que invita a los estadounidenses a un antro de horrores. ¿Y estas son las opciones que constituyen a la democracia? No lo creo.

El autoengaño colectivo sólo se abrirá camino con la ausencia de un sistema educativo que ofrezca un espacio para el aprendizaje crítico y disidente, y que funcione como un laboratorio para la democracia.

Existe la tendencia a olvidar en una época dominada por la fiesta neoliberal del propio interés y de un individualismo desenfrenado, que los bienes públicos importan; el pensamiento crítico es esencial para un público informado; y la educación, al final, deba brindarle a los

estudiantes rupturas desconcertantes que muestren la energía feroz de la ira y la esperanza por un mundo mejor.

Pero la educación crítica tiene la capacidad de hacer más. Tiene además el poder no sólo de prevenir la muerte de la justicia en nosotros y en la sociedad, pero también, en los términos poéticos de George Yancy, de enseñarnos como “amar con coraje”. Con suerte, mientras la educación no pueda resolver esos problemas, puede producir culturas formativas necesarias para involucrar a una generación de jóvenes en la creación de un tercer partido -un partido propulsado por los movimientos sociales- que exija justicia económica y política para que pueda nacer una democracia radical.

Notas

1. Why teachers matter in Dark Times Truthout /News Analysis. May 10, 2016. <http://www.truth-out.org/opinion/item/35970-why-teachers-matter-in-dark-times>.
2. Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lauraproasi@gmail.com

Incidencia de las políticas públicas en la calidad del sector educativo ecuatoriano

Vinicio Alexander Chávez Vaca¹

Resumen

En la presente investigación se propuso describir cómo las nuevas políticas educativas implementadas en Ecuador aún resultan insuficientes para lograr la calidad del ejercicio práctico de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva cualitativa, para el logro de este objetivo se utilizó como uno de los principales métodos el Bibliográfico Documental, y las técnicas de la revisión bibliográfica documental y la entrevista. Se concluye que si bien se dispone de políticas públicas que han favorecido la reducción de los índices de analfabetismo, a nivel social todavía no se perciben los resultados que en materia educacional Ecuador demanda desde su Constitución y las regulaciones vigentes, en primer lugar por la falta de investigaciones en torno a la realidad de cada territorio y centro educativo, lo cual impide que las acciones acometidas respondan a

Summary

The present research aimed to describe how the new educational policies implemented in Ecuador are still insufficient to achieve the quality of the practical exercise of teachers and student learning. From a qualitative perspective, for the achievement of this objective was used as one of the main methods the Bibliographical Documentary, and the techniques of the bibliographical review documentary and the interview. It is concluded that although there are public policies that have favored the reduction of illiteracy rates, at the social level, the results are still not perceived in educational matters. Its Constitution and the regulations in force, firstly due to the lack of research on the reality of each territory and educational center, which prevents the actions undertaken respond to the needs of students and teachers.

las necesidades de los estudiantes y profesores.

Palabras clave: políticas públicas; educación; sociedad; desarrollo humano; calidad de la educación

Keywords: public policies; education; society; human development; Quality of education

Fecha de recepción: 16/01/18
Primera Evaluación: 27/01/18
Segunda Evaluación: 31/01/18
Fecha de aceptación: 01/02/18

Introducción

Si bien el desarrollo de la Educación constituye un indicador de progreso social y económico, ha sido uno de los sectores más postergados históricamente por los gobiernos de América Latina. Se puede asegurar que a medida que se retrasaron en la región los procesos pedagógicos y creció el índice de analfabetismo, se incrementaron males sociales como la pobreza, la discriminación, el hambre, la segregación; y en manos de muy pocos quedaron las riquezas de cada nación.

En cambio, cuando la política educativa de un Estado logra ser seria y consecuente con las necesidades de sus poblaciones, se amplía la posibilidad de que las personas hagan uso de sus derechos básicos como el acceso a un puesto de trabajo, lo cual no sólo sirve de sustento a su núcleo familiar sino también al de su territorio, lo que repercute a nivel nacional donde resulta perceptible la extensión de los valores positivos en la sociedad. La Educación se convierte entonces en un desafío para el desarrollo humano de cualquier región o nación, como es la ecuatoriana.

Desde la década de 1960 existía el interés de los organismos internacionales por llevar a cabo reformas que amplificaran la cobertura de las escuelas públicas dentro de la región latinoamericana; sin embargo, estas iniciativas no fueron efectivas (Reyes, 2009). Finalmente, la intromisión de agentes externos en los asuntos nacionales resultó efectiva cuando organismos internacionales no

gubernamentales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros, comenzaron a promover la conciencia en los políticos de que se debía reformar el sector educativo desde la raíz (Jara, 2015).

Poco habían invertido los gobiernos de Ecuador en la gestión educativa hasta 2006, cuando la tasa de analfabetismo indicaba el acceso limitado a la educación, pésima calidad del sector, escasa actualización de los contenidos impartidos; el analfabetismo digital y una infraestructura decadente. Otra de las problemáticas de la educación radicaba en la inequidad entre las diversas etnias, clases sociales, regiones o zonas geográficas; así como un deterioro del papel social que debía jugar con su actuación el docente.

No es hasta la posesión del presidente Rafael Correa que vuelve a entenderse la responsabilidad del Estado en el aseguramiento de los derechos de la población ecuatoriana. Si bien éste ha sido un fenómeno bien abordado en la región por los organismos internacionales, demostrando una paulatina mejoría del sector educativo en Ecuador (OREAL/ UNESCO Santiago, 2013; 2005), otros estudios locales se han enfocado en la comparación de las condiciones de la Educación antes y después del Gobierno de Rafael Correa (Cousiño, 2011; Arcos, 2011; Reyes, 2009; Jara,

2015), así como en los aciertos y desaciertos de la política educativa en los últimos años en el desempeño de los docentes y estudiantes, la incidencia en el desarrollo humano y los cambios sociales que han acontecido (Isch, 2011; Luna, 2016; Reyes, 2009). Interesa al presente estudio describir cómo las nuevas políticas educativas implementadas en Ecuador aún resultan insuficientes para lograr la calidad del ejercicio práctico de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

Políticas públicas

Teniendo en cuenta el término de política como el espacio del gobierno de las sociedades humanas, como la gestión, organización y lucha por el control del poder y como la designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas (Roth, 2006); para Velásquez (2009: 156) políticas públicas constituye “un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática”.

Más cercano a nuestro actual contexto Jara (2015) concluye que una política pública es una guía que defiende la prioridad y voluntad política del gobierno para modificar una situación determinada. Estas prioridades son acogidas por instrumentos legislativos que “obligan” a las instituciones gubernamentales, sociales, así como

a la ciudadanía, a cumplir con los derechos humanos y ambientales, de manera que la política implementada favorezca o satisfaga las necesidades de la sociedad a mediano y largo plazo.

El problema de la definición teórica de política pública radica en la división de los enfoques que, según Roth (2006), se manifiesta desde tres perspectivas: las teorías centradas en la sociedad, las que se centran en el Estado y las teorías mixtas. “En el pasado solía entenderse a las políticas públicas como una responsabilidad casi exclusiva del Estado, mientras que en la actualidad, se considera una tarea de responsabilidad compartida entre el Estado, la comunidad organizada y el sector privado” (Reyes, 2009: 27). Ello hace que los resultados de la política pública a implementar recaigan sobre la responsabilidad de varios entes, lo cual complejiza el fenómeno, sobre todo en las naciones cuyas organizaciones sociales han actuado históricamente de forma solitaria.

De acuerdo con Garretón (2009), los principios, garantías y valores que promueven la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como las declaraciones y convenciones que le han seguido, son la base para el establecimiento de las políticas públicas en los países, en tanto esos estamentos recogen los principales intereses y necesidades de los individuos a nivel global.

Vargas (2010) propone diferentes clasificaciones de políticas públicas:

distributivas, al suministrar los servicios públicos como el de la educación, salud, vivienda; las políticas de infraestructura, cuando se garantizan las condiciones materiales para la producción en diferentes dimensiones sociales; las políticas redistributivas, cuando se invierte en los ingresos de individuos, empresas, asociaciones, u organizaciones locales en pro del desarrollo humanos, individual y colectivo; y por último, existen las políticas reguladoras o reglamentarias, que se proponen el control del ordenamiento público.

Para el presente estudio conviene la conceptualización que realiza Zorrilla (2010: 76) al explicar que “las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular, representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/urbano, educacional)”. Los instrumentos que se derivan de la voluntad política pretende cambios o perfeccionamiento en un sistema que por lo general funciona negativamente; y los resultados depende de la disponibilidad de materiales y la puesta en marcha del proceso, y de la movilidad de los actores e instituciones obligados a relacionarse entre sí.

Educación

La Educación es la clave del desarrollo (Cousiño, 2011). Visto como un proceso complejo que se impulsa en

el orden individual, familiar y social, de acuerdo con Zorrilla (2010), la Educación deviene sector altamente valorado por la políticas públicas que pretenden eliminar la pobreza en las naciones e incentivar la igualdad social, sobre todo a través de la educación escolar, “porque representa el acceso formal, es decir, sistemático y organizado, a la cultura, la formación cívica y al conocimiento, y es el espacio cultural que pueden compartir todos los niños, adolescentes y jóvenes como fundamento de una convivencia justa” (75).

Es justo decir que en la actual sociedad del conocimiento, la Educación comienza a percibirse como fuente de transformación y riqueza (Isch, 2011). Pero para que el derecho a la Educación sea factible el Estado debe rectorar la política educativa con la formulación, implementación, generalización, control y evaluación de leyes y decretos en la práctica, de manera que se asegure el aprendizaje de los ciudadanos.

Políticas públicas en Educación

Las políticas educativas son un conjunto de procesos formulados e implementados por una autoridad educativa competente y legítima, encaminados a solucionar problemáticas del sector y lograr objetivos que política o moralmente constituye una necesidad o un deseo para la sociedad o un estado (Arcos, 2011)

Para llegar a la implementación de las políticas públicas en Educación se requiere de la puesta en marcha de

varios pasos que atañen el desempeño político, social e individual, y que se complejiza al estar a expensas de un contexto que por lo general deberá ser transformado. Según Ibarrola (2007) cuando se elaboran y formulan leyes, normas o reglamentaciones específicas; el paso financiero requiere de la inversión de materiales y recursos para la implementación de las acciones; lo institucional se refiere a la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos para llevar a cabo el cometido; y por último, se requiere del consenso entre los actores que participan en la modificación de las prácticas.

Zorrilla (2010) defiende como principales premisas de la gestión educativa gubernamental la equidad desde diversas perspectivas, eficiencia, calidad de Educación, democratización de una sociedad. Coincidiendo con la autora, nuestra investigación concluye que la política educativa debe regirse por una nueva concepción de la gestión del conocimiento; mediante el estudio de la realidad de cada territorio, tomar nota de las necesidades educativas que imperan en los estudiantes; los intereses, motivaciones y carencias de los docentes; para a partir de allí tomar decisiones a favor del proceso enseñanza aprendizaje e implementar acciones con el concurso de los actores involucrados en el sector.

Material y métodos

El presente estudio demanda

de un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio para describir cómo las nuevas políticas educativas implementadas en Ecuador aún resultan insuficientes para lograr la calidad del ejercicio práctico de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual responde a la falta de control que existe sobre la implementación de las leyes y decretos que se han puesto en vigor desde 2006.

Método: Como método fundamental de investigación se empleó el Bibliográfico Documental, que a partir de la técnica de la revisión bibliográfica documental, favorece a la indagación acerca de conceptos como políticas públicas y educación desde los enfoques más actuales como el de los derechos humanos. A su vez, el estudio permite el conocimiento respecto de cuáles han sido en los últimos años las leyes y decretos que han regido la política educativa en Ecuador, cuál ha sido su incidencia en la práctica de la enseñanza inicial, media y el bachillerato, y su influencia en el mejoramiento de los procesos pedagógicos en el país.

Técnica: Para captar la visión subjetiva respecto del fenómeno que ocupa a la presente investigación se empleó la técnica de la entrevista, con el cuestionario como instrumento (ver Anexo 1), el cual se compuso mediante preguntas abiertas con el objetivo de caracterizar el panorama educativo que ha caracterizado al país desde la implementación de políticas públicas a favor del sector. Para ello convino la entrevista

semiestructuradas a tres expertos.

Población y muestra: Como la población determinada para el presente estudio es tan numerosa, se procedió a un muestro no probabilístico por juicio, teniendo en cuenta tres criterios del investigador: que fueran especialistas que han experimentado el tránsito del sector educacional antes y después de la asunción a la presidencia de Rafael Correa, que hayan sido favorecidos por las nueva gestión política y educativa que implementa el país, y cuya experiencia profesional por más de tres años en su cargo le permitan emitir criterios respecto de cómo han incidido las transformaciones de los documentos legales en el proceso enseñanza- aprendizaje hasta la actualidad (Ver Anexo 2).

Validez del instrumento aplicado: La triangulación de datos se utilizó como método de contrastación de resultados con el objetivo de describir cómo las nuevas políticas educativas implementadas en Ecuador aún resultan insuficientes para lograr la calidad del ejercicio práctico de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual responde a la falta de control que existe sobre la implementación de las leyes y decretos que se han puesto en vigor desde 2006.

Resultados

Normativa para la Educación en Ecuador

La toma de posesión del economista Rafael Correa ha traído consigo

un cambio de la política exterior ecuatoriana, pero también en lo interno del país el enfoque sociocentrista de la denominada Revolución Ciudadana ha hecho que la educación se convierta en uno de los ámbitos que más ha sentido la intervención de políticas públicas en la última década, uno de los instrumentos gubernamentales del cual más se ha hecho uso durante esa administración.

Según los artículos 38 y 85 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional, 2008) son deberes generales del Estado generar y ejecutar las políticas públicas así como controlar y sancionar su incumplimiento (Art. 280). De acuerdo con Jara (2015) en la nación andina las políticas públicas se instrumentan a partir del Plan Nacional de Desarrollo, un plan de construcción plurinacional e intercultural para el Buen Vivir 2009-2013 y 2013-2017 que tiene su base en los principios de la Carta Magna y constituye un instrumento para alcanzar la transformación social.

Para la elaboración de estos documentos primeramente se ha recurrido a la identificación de las necesidades de cada provincia y región, y su pretensión ha ido en busca del consenso entre lo institucional y la sociedad, promoviendo la participación de los ciudadanos en el cambio y enfrentamiento de las problemáticas de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades con la formulación, ejecución, evaluación y control de estas políticas (Isch, 2011).

La aprobación del Plan Decenal de

Educación 2006-2015 (MEC, 2006), y de la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008), garantizó que la Educación fuera vista como uno de los derechos imprescindibles de los ecuatorianos. Los Artículos 26 al 28 de la Carta Magna (Asamblea Nacional, 2008) disponen que la Educación es un deber ineludible e inexcusable del Estado. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo, centrado en el ser humano.

La mayoría de los autores consultados coinciden en que la Constitución de 2008 ofrece una imagen más humana de la política pública trazada para responder a los intereses y necesidades de la ciudadanía; y aunque son las instituciones sociales las que deben participar en la construcción de un nuevo modelo social a partir de los ajustes en el sector educativo, es el Estado el responsable de garantizar el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna de las diferentes enseñanzas; teniendo carácter de obligatoriedad la educación inicial, básica y el bachillerato.

Para garantizar esta máxima de los derechos humanos, entró en vigor en fecha muy temprana como el año 2009 el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, que se proponía:

La expansión de los programas destinados a la primera infancia, la universalización de la educación primaria, la reducción del analfabetismo

adulto a la mitad de la tasa vigente en 1990, la ampliación de los servicios de educación básica para jóvenes y adultos, y la ampliación de oportunidades de información de la población en relación con ámbitos claves para mejorar la calidad de la vida (UNESCO, 2006).

Estas circunstancias en las que se encontraba el sector educacional en el país determinaron que el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional del Ministerio de Educación Ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2015), se enfocara en ocho puntos en el inicio de esta nueva gestión, con el objetivo de mejorar la accesibilidad, calidad y equidad en el sector educativo.

Importantes documentos legislativos emergieron a partir de entonces como la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2011), que garantiza el derecho a la Educación, y define los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir. Más de una treintena de principios se recogen en el informe y entre los más importantes se encuentra el de la universalidad; la educación para el cambio, es decir, para la transformación de la sociedad; la Educación en valores; el Enfoque de derecho; la igualdad de género; equidad e inclusión; calidad y calidez; y Educación para la democracia.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010) ofrece, por otro lado, un marco legislativo para la continuidad de estudios de los ecuatorianos luego del tránsito hasta el

Bachillerato, y en su Artículo 3 y 4 recoge que la Educación Superior constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Asimismo “consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia” (Asamblea Nacional, 2010: 5).

Ambos instrumentos legales tienen un carácter inclusivo pues promueven la participación de hombres y mujeres, sin estimar de qué comunidad, nacionalidad, etnia o cultura provengan siempre que respeten las disposiciones de la Ley de leyes.

En el marco de la estrategia mundial de Educación para Todos y de la estrategia regional sobre Metas Educativas 2021, también se inserta Ecuador con la vigencia de sus leyes, que sirven de estímulo para programas de organismos locales y externos como la Unesco y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), enfocados en el derecho a la Educación de los niños, niñas y jóvenes. Teniendo en cuenta las necesidades educativas históricas del país, estos programas pretenden desarrollar, en el personal educativo, capacidades en los ámbitos de los derechos humanos y la igualdad de género.

Otro grupo poblacional en el que se afianzan respuestas a través de las políticas públicas han sido los adolescentes, “con especial atención a quienes están excluidos del sistema educativo, tales como los padres y madres adolescentes, los trabajadores jóvenes, así como a los adolescentes que corren riesgo de exclusión por su bajo rendimiento en la escuela” (Unicef Ecuador, 2015). Sin embargo, mejorar la calidad de la educación en el Ecuador requiere no solo de las leyes, normas y decretos, sino también de experiencias y buenas prácticas desde los niveles primarios de enseñanza.

Logros de las políticas públicas educativas en Ecuador

Con la puesta en vigor de los documentos reseñados con anterioridad, el retorno de la Educación como responsabilidad del Estado resultó evidente desde un inicio, pues la oferta de programas de Educación Inicial, General Básica y el Bachillerato, fue asumida paulatinamente por el Ministerio de Educación.

Si bien en un primer momento el Ministerio de Educación dio prioridad a la educación inicial, también lanzó una convocatoria para nuevos docentes e incentivó la construcción de aulas incorporadas en instituciones de Educación General Básica, y en todos los centros se habilitaron plazas para atender a niños de las nacionalidades y pueblos indígenas del país. Según los datos de INEC (SIISE, 2014),

comenzaron a verse fenómenos distintos a la tendencia que durante años el sector educativo mostró, por ejemplo, fueron aplacadas las diferencias en el acceso a las aulas de niñas y niños, las tasas de asistencia a la escuela en zonas rurales fueron equivalentes a la de áreas urbanas, y la cobertura del Ministerio de Educación se incrementó (Araujo & Bramwell, 2015).

El acceso a la Educación como derecho elemental de los ciudadanos ecuatorianos se garantizaba con la eliminación del cobro de la matrícula para instituciones educativas públicas, la entrega gratuita de los textos académicos y de los uniformes escolares, la preparación e incorporación de más docentes; a su vez el contexto escolar servía para combatir otros males imperantes en la sociedad como el de la desnutrición y el hambre, pues las instalaciones escolares proveían de alimentos a los estudiantes gracias al financiamiento del gobierno ecuatoriano.

En cuanto al profesorado, solo hasta 2012, se había lanzado la convocatoria para 32 mil nuevos profesores (Ministerio de Educación, 2013), ello ayudó a que tanto en las zonas urbanas como rurales se ampliara la cobertura docente. También la infraestructura, en materia de construcción de más aulas y la disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, resultó favorecida con la nueva política educativa del país. En cuanto al acceso equitativo de las poblaciones, se puede afirmar que el acceso a la educación resulta en la

actualidad más equitativo en términos de género. La nueva gestión educativa trajo consigo además mayor acceso de los grupos indígenas y afro ecuatorianos a la Enseñanza Inicial, General Básica y Bachillerato. Entre 2001 y 2010 la tasa neta de asistencia de la población indígena pasó de 84,3% a 92,4%, con el mayor de los incrementos en el período; y la tasa neta de asistencia de la población afro ecuatoriana pasó de 84,6% a 90,7%, con el segundo crecimiento más importante (SIISE, 2014).

En la primera década de la implementación de la reforma educativa, la tasa de asistencia a la Educación Inicial y General Básica se incrementó, debido fundamentalmente a la implementación y extensión de programas de eliminación de barreras de acceso, así como la dinamización de la oferta educativa (Araujo & Bramwell, 2015). Esas enseñanzas se enfocaron también en garantizar la calidad de los programas de estudio, es así que se impone un nuevo currículo de Educación Física y un nuevo currículo de Lengua Extranjera (inglés) en la Educación General Básica.

Al decir de Araujo y Bramwell (2015), la estrategia más importante relacionada a la calidad y equidad de este nivel ha sido la implementación de un nuevo programa de Bachillerato, el Bachillerato General Unificado, que establece una base común de aprendizajes para todos los estudiantes, mantiene los dos programas de Bachillerato: en Ciencias y el Técnico, pero pretende que todos los estudiantes que cursan esa Educación tengan una

formación consolidada que les permita ejercer sus derechos de ciudadanía, acceder a la Universidad y al mercado laboral (Ministerio de Educación, 2013).

Otra de los objetivos planteados por el Ministerio de la Educación ecuatoriano ha sido la modificación de la salud sexual y reproductiva de los jóvenes y la población en general, pues el embarazo adolescente significa una de las dificultades que atenta no solo contra el desempeño individual de los más jóvenes, sino que repercute en el orden social y económico de la nación al perder mano de obra activa, e incrementar la carga del Estado debido al incremento de madres adolescentes.

Es por ello que este fue uno de los organismos estatales rectores de la ENIPLA (Estrategia Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar), con el objetivo que los ciudadanos puedan tomar decisiones libres e informadas sobre su sexualidad.

Según recogen en su estudio Araujo y Salazar (2010), hasta 2010 el gobierno ecuatoriano implementó el Programa Nacional de Educación para Jóvenes y Adultos, focalizado en la atención a poblaciones de habla castellana; de lenguamaterna indígena; a comunidades que habitaban en la frontera; a la población privada de la libertad; y los individuos con discapacidad visual.

Paralimar las debilidades persistentes en la Educación Inicial, General Básica y el bachillerato durante décadas, Ecuador fue sede también del programa

cubano “Yo Sí Puedo”, que logró una especialización en quienes impartían los contenidos, logrando rápidamente la profesionalización de los educadores que continuarían con el programa.

De manera general, la tasa de analfabetismo en la nación andina se vio reducida no solo en el sector urbano del país, sino también en el área rural; no solo en hombres, sino además en las mujeres (SIISE, 2014). En la actualidad en torno al desarrollo educativo, el país se coloca entre los mejores entre sus semejantes de la región, con una mejor infraestructura y mayor cobertura, sin embargo, para algunos expertos el avance no está a salvo de carencias en lo que respecta a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Perspectiva subjetiva de la incidencia de las políticas públicas en la Educación ecuatoriana

En entrevista realizada a un docente, un especialista en Economía y un especialista en Gestión de riesgos acerca de la incidencia de las políticas públicas en el orden individual, profesional y en la práctica pedagógica existente en Ecuador, afloraron ideas que permiten entender el verdadero impacto que ha tenido para el profesorado las medidas implementadas para mejorar la gestión educativa.

¿Cree que el programa de formación docente responde de las características, condiciones y necesidades del contexto educacional en Ecuador?

Los tres expertos coinciden en

pensar que en los últimos años se aprecia un incremento de la profesionalización de los docentes en el país. Este un programa en el cual ha invertido el Estado importantes sumas de dinero teniendo en cuenta que la Educación era un sector que había carecido de grandes promociones de licenciados en Universidades: “Solo en la Educación Superior pasamos de asignar el 0,7 % del PIB en el 2006 al 2,16 % en el 2015, para convertirnos en el país que más ha incrementado el gasto en este sector en toda la región latinoamericana” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017”).

De acuerdo con el experto la preparación de los docentes resultó bastante beneficiada con esa inversión. Sin embargo, otro docente entrevistado señala que ello no ha significado una garantía de que las prácticas pedagógicas sean efectivas en el aula y en la escuela, todavía existen fallas en la formación inicial y permanente del docente que da al traste con el poco uso de nuevas estrategias metodológicas para hacer la clase más entretenida y dinámica, que responda a las características y necesidades de los alumnos: “Existen escasos programas de superación del perfil profesional del docente. La Educación sigue siendo un sector muy limitado en la región rural del país, donde la cobertura docente no satisface la demanda de profesionales educadores” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Hoy también se aprecian ciertos pasos para que la formación del maestro ofrezca a profesionales no solo competentes en los conocimientos y en las habilidades metodológicas para impartir las clases, pero también hace falta la formación de los valores éticos y morales dentro del estudiantado, pero para ello primero tienen que ser maestros que entiendan la diversidad de sus alumnos (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

De acuerdo con los analistas se debe seguir fortaleciendo la formación inicial y permanente de los maestros, pero esto requiere en primer lugar de crear mayores oportunidades de cursar estudios pedagógicos, es decir mayor accesibilidad a los estudios superiores en este terreno; mejorar el currículo que se imparte en los programas de formación, dedicar más tiempo a la práctica docente durante el curso de la carrera, el reforzamiento de la calidad de los medios de enseñanza y de la infraestructura.

¿Qué principios, valores y garantías rigen la preparación como docente?

Los tres analistas afirman que la mejor garantía que tiene el sector educativo es la formación de profesionales más éticos y responsables con los procesos en los que se involucra la sociedad:

Es decir, en la medida en que los maestros se comprometan con su labor y su papel social estamos ganando en rentabilidad a largo plazo para el sector educativo, pues hay

que tener en cuenta que el país está invirtiendo en este terreno, por tanto, esa inversión debe ser perdurable en el tiempo y no solo perdurable, sino que debe rendir frutos también en todas las áreas en que la formación docente puede influir con la preparación de las nuevas generaciones (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Las políticas públicas que ha puesto el Estado a disposición del sector educativo depositan en el profesorado el motor impulsor de las transformaciones sociales a partir de la influencia que tienen en la preparación de las futuras generaciones (Informante 2, Secretaria de Gestión de Riesgos Zona 4, 2017). Por ello, según refiere la docente entrevistada:

El maestro ecuatoriano hoy debe tener más conocimiento de los derechos humanos (...), por su gran influencia en los estudiantes, y ha que regirse por principios y valores como la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la ética y el compromiso social (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

No obstante, aún las pretensiones que a nivel nacional se precisan, tienen mella en la práctica pedagógica, pues aún los docentes se preocupan más por enseñar los contenidos académicos que en formar valores morales en los estudiantes.

¿Qué carencias del perfil profesional cree que el sistema educativo nacional no ha podido enmendar?

Los expertos coinciden en que una de las mayores carencias que presenta el perfil profesional docente radica en el empleo de la metodología pedagógica: “eso se debe en gran medida a que los profesores ecuatorianos no cuentan con el tiempo que se requiere para superar todas las exigencias que demanda su currículo” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Por otro lado, la experta en gestión de riesgos refiere que la proyección social del maestro constituye otro de las directrices poco desarrolladas dentro de las tareas del profesorado, sin ser capaces de visionar cuánto puede cambiar el profesor las problemáticas de sus estudiantes mediante la prevención de problemas como el embarazo precoz, el consumo de bebidas alcohólicas y drogas, el trabajo infantil, la violencia de género, la discriminación y la pobreza: “La actitud del maestro es imprescindible pues todos estos fenómenos sociales logran disiparse en la medida en que el estudiante se percata de la importancia de la continuidad de estudios para su futuro” (Informante 2, Secretaria de Gestión de Riesgos Zona 4, 2017). Otro frente en el que debe trabajarse según la experiencia de la docente entrevistada es en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC): “aún la preparación de los docentes en este sentido se encuentra deficiente y el sistema educativo nacional no ha podido corregirlo (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

Todo esto responde a la primera falla de la formación docente a la cual hacía referencia el experto en economía, pues contar con menos horas de formación profesional ha traído como consecuencia la poca autonomía y flexibilidad de los docentes, que resultan, en muchas ocasiones, incapaces de llegar al conocimiento por sí mismo, tomar decisiones y determinar qué y cómo enseñar al alumno de la mejor manera.

¿El alumnado se satisface con el proceso de aprendizaje?

Según los entrevistados, en la actualidad el proceso de enseñanza y aprendizaje se entiende con una perspectiva muy diferente a la de años atrás:

Hoy estamos atendiendo a un estudiante mucho más complejo, con un contexto difícil, con más alternativas para buscar fuentes de información diferentes al docente, por eso no podemos decir se haya dado el gran paso hacia el cambio que se espera, pero el alumno, que es el más interesado, debe comenzar a preocuparse también por su educación (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

De acuerdo con los analistas, existen materias con las cuales no se puede estar satisfechos, como es la enseñanza de las matemáticas y la historia: “Siempre que sucede esto, estamos en presencia de estrategias didácticas inadecuadas, y el mayor responsable en esto es el profesor” (Informante 2, Secretaria de Gestión de Riesgos

Zona 4, 2017). Al referirse al tema la docente entrevistada explicó que:

Estamos incidiendo para que el docente comience a considerar la aplicación de diferentes estrategias que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje que presenten los estudiantes. Está el alumno que es más activo, que prefiere los desafíos; está el alumno que es más reflexivo, más observadores y analistas y piensan mucho antes de actuar; encontramos a los alumnos que prefieren preguntar y analizar las teorías; pero está el alumno que es pragmático, que le interesa relacionar la teoría y la práctica y aplicar lo que han aprendido (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

En todo ello el Ministerio de Educación ha insistido desde una perspectiva de cambio, y en el país se pueden apreciar avances en ese sentido.

¿Está el currículo que se imparte siendo consecuente con la realidad ecuatoriana y los derechos de los ciudadanos?

Partiendo de las entrevistas realizadas se puede afirmar que existe una mayor preocupación porque el currículo que se imparte sea consecuente con la realidad ecuatoriana y los derechos de los ciudadanos. Eso se aprecia con las transformaciones que ha sufrido la legislación en lo que a la actividad educativa respecta:

La pretensión de una escuela más integradora e inclusiva, el deseo de ampliar la cobertura docente, de

avanzar en la alfabetización tecnológica, lograr la continuidad de estudio de los estudiantes, perfeccionar el proceso de enseñanza, hacer de la escuela un centro importante dentro de la comunidad, son líneas de trabajo que hoy están respondiendo a la realidad ecuatoriana y mundial y por supuesto a los derechos de los ciudadanos (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Por su parte, la docente entrevistada señala que la formación debe responder a las necesidades concretas, locales y particulares: “Hoy el contexto invita, como refieren algunos colegas, a “pensar globalmente y actuar localmente”, teniendo claro que la premisa que el conocimiento es la principal herramienta para el progreso” (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017). En ese sentido, los avezados en el tema refieren que la formación educativa juega un papel imprescindible para enseñar a cómo aplicar el conocimiento universal y específico a las circunstancias de cada contexto, es así como el proceso de enseñanza es verdaderamente efectivo.

¿Tienen las escuelas en el país los recursos humanos, económicos, técnicos e infraestructura para garantizar la calidad de la Educación, que impulse una innovación que favorezca el aprendizaje?

El experto en economía indica que en la última década se levantaron 70 Escuelas del Milenio, se decidió que la matrícula fuese gratuita, así como la

entrega de libros y la merienda escolar.

Indicó el especialista que la inversión anual en educación pasó de 1.170 millones en 2006 a 2.804 millones en 2015. En total en la década el gobierno invirtió 22 mil millones de dólares en ese sector. Sin embargo, el especialista aprecia que “todavía no se sule la demanda del sistema educacional ecuatoriano, sobre todo la zona rural” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Los tres entrevistados coinciden en que se hace necesario incrementar las inversiones en infraestructura escolar para solucionar el problema del acceso de los estudiantes al sistema escolar y para mejorar su rendimiento (Informante 2, Secretaria de Gestión de Riesgos Zona 4, 2017):

El desarrollo no se ha percibido de igual manera en todas las regiones, existen gobiernos que se preocupan más que otros porque las escuelas de su comunidad tengan las condiciones técnicas y de infraestructura para un mejor desempeño del maestro y un mayor aprendizaje de los alumnos, no obstante, estamos en mejores circunstancias que en periodos anteriores (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

No obstante, el nuevo modelo de gestión educativa que impera en el país tiene entre sus líneas de trabajo dotar a los centros educativos públicos de mejor infraestructura, equipamiento y mobiliario para incrementar el acceso de la población

en edad escolar a la enseñanza.

¿Cómo se advierte el tema de la investigación educativa para favorecer el aprendizaje en nuestros alumnos?

La promoción de proyectos de investigación que precisamente aporten a la solución de los problemas de la educación es una debilidad todavía en el terreno educativo: “Estos son proyectos que también solicitan y requieren de financiamiento pues es importante diagnosticar en cada centro las fortalezas y debilidades para impulsar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Siempre que elaboremos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre las actitudes de los actores de la Educación, sobre los resultados que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones,

tenemos mayores posibilidades de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

“Se necesita de profesionales con una alta dosis de compromiso, con una actitud reflexiva y crítica con respecto de la realidad educativa, que desarrolle las capacidades metodológicas para transformar la realidad no idónea de las instituciones educativas del país” (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017). Sin embargo, la

experta en gestión de riesgos alerta que este es un frente en el que casi no se avanza porque el maestro está muy involucrado con la responsabilidad de la dar clases, su preparación para los encuentros en el aula no le dejan casi espacio para la investigación (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017).

¿Cómo se percibe la idea de construir un centro escolar inclusivo e integrador?

Las políticas públicas que ha implementado el Estado están avocadas a que cada vez más alumnos accedan a las aulas, sin que su raza, etnia, cultura, región de nacimiento, o clase social, sean un impedimento para ello:

No se trata solo de la buena voluntad del Gobierno, ya se sabe que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades garantiza la mano de obra y el talento humano que aporta al progreso de la nación; porque además la reducción de la pobreza que está muy relacionada con los altos índices de Educación, constituye quitar millones de problemas al propio Estado (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

Tanto la docente como la experta en gestión de riesgos refieren que estas iniciativas también deben ser inducidas desde otras instituciones que no sea la escuela porque ciertamente es la comunidad la que más gana cuando sus escuelas se convierten en centros idóneos para la Educación de todos.

¿Existe en la institución educativa

igualdad de oportunidades para niñas y niños, mujeres y hombres, pobres y menos pobres, estudiantes de diferentes etnias, razas, culturas? ¿Cómo se alcanza esta pretensión?

Ante esta pregunta los tres expertos coinciden en que, si bien se ha avanzado, esta premisa se logra más en unos centros educativos que en otros porque requiere de mejorar un factor determinante en este sentido, que es el maestro.

En la actualidad ha sido mayor el tratamiento al problema de la diversidad de las necesidades de los alumnos y se le ha dado respuesta no solo a través de los Códigos legislativos sino también en la práctica pedagógica. Se han obtenido positivos resultados en la accesibilidad de los niños provenientes de familias con bajas condiciones socioeconómicas, niños adoptados, niños de comunidades marginadas, pero incluso el abordaje que se le da a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje (Informante 2, Secretaria de Gestión de Riesgos Zona 4, 2017).

En este sentido, resaltan que el docente de los centros inclusivos debe desarrollar métodos pedagógicos centrados en los alumnos, aprender a establecer vínculos con la familia y la comunidad para fomentar la educación integradora.

¿Cree que las políticas públicas han incidido en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué?

Las tres opiniones confirman positivamente la anterior

pregunta debido a que existen mejores estándares en el sector:

Hoy contamos con más maestros, mejores preparados, con numerosas tareas como responsabilidad, lo que hay es que mejorar su práctica educativa y el entendimiento del rol social que tienen. También nuestros centros tienen mejor establecidas sus metas, y cada vez cuentan con la infraestructura para lograrlas (Informante 1, Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador, 2017).

No obstante, según señala la docente. “no podemos perder de vista la continua evaluación de los procesos para perfeccionarlos, es decir, medir los procedimientos de los estudiantes, de los maestros y de los directivos” (Informante 3, Docente de maestría en Políticas Públicas Espol, 2017). La evaluación implica valorar los contextos para poder adecuar las prácticas pedagógicas y la gestión pedagógica a los escenarios reales de escuelas rurales y urbanas.

Discusión

Transcurrida la primera década de la denominada Revolución Ciudadana, que en la actualidad ofrece su bienvenida a una nueva etapa de gestión, el Sistema Nacional de Educación percibe los resultados de las transformaciones en el ámbito administrativo y académico que sobrevino a partir de la puesta en vigor la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional, 2011), no obstante, de acuerdo con las consideraciones de los expertos no se ha logrado

visualizar un cambio significativo en la calidad del sector educativo.

Jara (2015) refiere que entre los distintos problemas que han dificultado hasta la fecha la implementación de las políticas públicas se encuentran, en primer lugar, la planificación y gestión educacional sin previa investigación científica de la problemática socioeconómica y cultural de cada territorio; la carencia de efectivas políticas de comunicación; el poco involucramiento de la ciudadanía; la ausencia de un proceso de contextualización en los diferentes niveles de aplicación de la política, así como la falta de un seguimiento procesual y evaluación de cada proyecto.

Tradicionalmente para valorar la calidad en los niveles de enseñanza de Ecuador, el Ministerio de Educación aplica exámenes cuyos resultados en los últimos años aun no alcanzan los índices esperados, por lo que se puede afirmar que la calidad del sector educativo es baja. Esto se refleja en las principales áreas de estudios como lo son las Matemáticas y Lenguaje y Comunicación, donde tanto la población estudiantil a nivel primario como secundario se ubicaba en rangos de calificación insuficiente (Araujo & Bramwell, 2015).

Ello encuentra su explicación en que muchos de los principios, valores y garantías que ofrecieron las nuevas legislaciones para el ordenamiento educativo en Ecuador entraron en conflicto con los valores y prácticas de los docentes y las autoridades escolares

que se encontraban en el sector, según explica Minteguiada (2014).

En esta idea coinciden los expertos entrevistados, quienes sostienen que solo una formación inicial y permanente de los docentes y directivos podría revertir esta situación y crear una conciencia para el cambio del desempeño docente en el aula y la escuela. Sin embargo, la formación inicial y continua en el Ecuador aún carece de la implementación de programas de estudios actualizados y flexibles, sino que continúa manteniendo el mismo molde donde no es tenido en cuenta las características del profesorado, casi siempre con una formación inicial débil y situados en contextos económicos y sociales hostiles.

Pero esto requiere en primer lugar de crear mayores oportunidades de cursar estudios pedagógicos, es decir mayor accesibilidad a los estudios superiores en este terreno; mejorar el currículo que se imparte en los programas de formación, dedicar más tiempo a la práctica docente durante el curso de la carrera, el reforzamiento de la calidad de los medios de enseñanza y de la infraestructura.

Por otra parte, continúa en desuso la aplicación de la ciencia y la investigación como impulsoras de la transformación del contexto profesional, institucional, y social que atañe al centro educativo. "No se trata de hacer de cada docente un investigador en ciencias de la educación o en pedagogía, pero sí un estudioso de su propio accionar y del de sus colegas de trabajo. Este es el mejor remedio

contra la más mecánica y determinista reproducción” (Minteguiada, 2014: 194).

Según la entrevista realizada a la experta en Gestión de Riesgos hay que insistir en que los estudios permiten también consolidar los conocimientos; ofrecer respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa; fomentar la innovación, ser más efectivos en el proceso educativo.

En este sentido se perciben iniciativas positivas de acuerdo a la experiencia de la docente consultada donde finalmente los profesores han entendido la importancia de aplicar la ciencia al proceso educativo, pues el contexto de la sociedad del conocimiento ha llevado a eso, en tanto hoy el flujo de la información es cada vez mayor y variable, por tanto, hay que conocer cómo aplicar esa información para solucionar las problemáticas que acarrea el sistema educacional.

Coincidiendo con esta idea de las limitaciones del sistema educacional ecuatoriano amén de la implementación de las políticas públicas, Isch (2011: 389) advierte la “cuestión docente”, pues la labor pedagógica se encuentra discriminada, y no encuentra incentivos ni siquiera en los salarios. Ecuador percibe la misma situación que aflora en distintos países del continente donde “existe una insatisfacción multilateral con el trabajo que se desarrolla y las condiciones en las cuales esto sucede”.

Según refieren los expertos consultados este fenómeno se percibe

sobre todo en la región rural del país, donde persisten además los problemas de salud profesional docente y las consecuencias de la misma en las instituciones educativas, los cuales tienen que ver también con la salud de los estudiantes. La Educación sigue siendo un sector muy limitado en la región rural del país, donde la cobertura docente no satisface la demanda de educadores.

Escasamente afloran desde las instituciones de la educación superior oportunidades de superación permanente, “no sólo como un profesional en el ejercicio de su labor, sino de superación humana fundamental para estar en condiciones de ser un buen referente para niños y jóvenes” (Isch, 2011: 390). Si bien en los primeros años de la gestión de la Revolución Ciudadana se destinaron esfuerzos y recursos para la capacitación y formación docente, el apuro en formar a los profesionales de la educación desestimó aspectos que ahora atentan contra el proceso de enseñanza en todos los niveles, pues se limitó el tiempo al ejercicio práctico, que permitiese una integración permanente de teoría y práctica.

En este punto los especialistas entrevistados alegan que un aspecto en el que casi no se avanza es en la superación docente, es decir, la formación del maestro no termina con la conclusión de la carrera. Si bien las Universidades no han perdido de vista este reto, hay que buscar la manera de motivar a los profesores y facilitarles las condiciones para

que accedan a cursos de postgrado.

Por otro lado, estas limitaciones de las capacidades y competencias del profesorado ecuatoriano impiden llegar a otros de los objetivos planteados desde la Constitución y las regulaciones devenidas después de esta, así como la implementación de las políticas públicas, y es el contar con una escuela inclusiva e integral, donde el estudiante se sienta seguro, sea capaz de reconocer sus derechos, y una vez en sociedad tenga la voluntad de defenderlos. Según los expertos consultados, el maestro integral e inclusivo debe constituir un referente de todos los alumnos, para que la preparación del alumnado incluya prácticas inclusivas.

Para el trabajo con niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, como los discapacitados físicamente, los niños adoptados, los que provienen de diferentes culturas y etnias, según sugiere Isch (2011) se requiere del trabajo en equipo, la circulación de información actualizada, el sostener una misma línea de acciones para trabajar las individualidades de cada alumno y superar las respuestas limitadas que en un inicio ofrece a los programas de estudio vigentes.

Tan democrática debe ser la formación docente como la práctica profesional que se deriva de la actuación del pedagogo. Y en este aspecto existe otra limitación objetiva y es la poca ampliación de las capacidades técnicas con las que cuenta el profesorado ecuatoriano, que en la mayoría de los casos es incapaz de emplear las

tecnologías de la información y las comunicaciones para incentivar la motivación de los alumnos. Si bien en Ecuador existen políticas públicas enfocadas en la alfabetización de la población, que encuentra positivos resultados tanto en el sector rural como el urbano, aún desde las escuelas resulta poca la preparación de los estudiantes sobre el espíritu crítico y activo que deben adoptar cuando se consume las herramientas tecnológicas.

“Cualquier intervención en el campo de la educación y de la calidad educativa debe fundamentarse en la noción de igualdad (de oportunidades) y no en la de equidad (Mintegiada, 2014: 195). De acuerdo con Araujo y Bramwell (2015) aún persiste la inequidad de género en el ámbito educativo, por ejemplo, cuando son los hombres quienes acceden mayoritariamente a las becas y créditos educativos; tienen mayores oportunidades de que se le otorguen carreras tradicionalmente identificadas como masculinas, y posee mayor acceso a participar en cursos de postgrado otorgándosele el grado de Máster y Doctor; en cambio para las mujeres sigue siendo más difícil estudiar las ingenierías y se limitan a carreras tradicionalmente identificadas como femeninas como la psicología y la educación, la oportunidad para la preparación postgrado sigue siendo una deuda para el género femenino.

Por otra parte, aunque la nación andina se ha mostrado a favor de la equidad de género y en contra de la violencia contra la mujer con campañas

nacionales en los medios, la Agenda Nacional de las mujeres y la igualdad de género 2014-2017, con el nuevo Plan Nacional de Erradicación de Delitos Sexuales, aún en el marco escolar se violan los derechos inherentes a todo ser humano, pues tienen lugar sucesos de acoso, abuso y violencia sexual, y en la mayoría de los casos las víctimas son niñas o mujeres. Sin embargo, aún existe un comprometimiento de la administración educativa que velan porque se incentive y controle la calidad de los programas de estudio, pues al decir de Araujo & Bramwell (2015) en el país se impulsan nuevos currículos para Educación Inicial, Educación General Básica, Bachillerato y educación para adultos.

Asimismo el Ministerio de Educación se rige por estándares de calidad educativa que suponen una motivación para el proceso de aprendizaje de las asignaturas con prioridad (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, e Inglés), para el desempeño profesional (docente y directivo), para la gestión escolar y la infraestructura de los centros escolares. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2012: 6) el objetivo de estos estándares radica en “orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua”.

La evaluación comienza a ser parte de la rutina de control del organismo que rectora todas las enseñanzas, enfocado sobre todo en valorar la práctica

docente y en el desempeño de los directivos del sistema educativo público. El incentivo del sistema educacional a partir del proceso de evaluación reside en promover oportunidades para la superación del perfil profesional del educador, y entregar un pago por eficiencia a los docentes que alcanzan la categoría de “excelentes” y “muy buenos”. Y es que como afirma Jara (2015: 55) las políticas públicas de educación “deben ajustarse a un enfoque eminentemente social, basado en la ciencia y la tecnología, que genere un desarrollo integral, humano, de planificación equitativa y progresista en la sociedad, teniendo siempre presente las posibles causas que obstaculizaron el proceso educativo”.

Sibien la administración del presidente Rafael Correa colocó nuevamente en el Estado y en la sociedad una agenda educativa con políticas y metas prioritarias para el desarrollo humano; promovió la conciencia social de que la educación es una pieza clave para el progreso del país; incentivó una mayor participación ciudadana, institucional y gubernamental en los procesos y acciones implementadas en materia educativa; toca en el futuro controlar que los programas de las políticas públicas cumplan los objetivos planteados desde el inicio y no se desvirtúen en el proceso de implementación.

Conclusiones

La prioridad que el gobierno de

Rafael Correa ha dado al desarrollo de la educación se ha manifestado con la creación de cuerpos legales para la implementación de políticas públicas, la promoción de programas e iniciativas para que a partir de la escuela se enfrenten otros problemas sociales como la violencia, la pobreza, el hambre, la desnutrición; así como las sustanciosas inversiones que se han depositado para mejorar la infraestructura de los centros educacionales.

Si bien se dispone de políticas públicas que han favorecido la reducción de los índices de analfabetismo, a nivel social todavía no se perciben los resultados que en materia educacional Ecuador demanda desde su Constitución y las regulaciones vigentes.

Persiste en el país la falta de investigaciones en torno a la realidad de cada territorio y centro educativo, lo cual impide que las acciones acometidas respondan a las necesidades de los

estudiantes y profesores. La gestión educativa de los últimos diez años podría verse truncada si no persiste el diálogo entre los propios docentes y directivos del sector educacional, y de éstos con los investigadores y los responsables políticos, con el objetivo de avanzar en aspectos como la profesionalización de los docentes.

Los resultados de la implementación de las políticas públicas de educación, tiene un alto impacto para un grupo de familias de clase media y baja, especialmente con la educación gratuita en todos sus niveles. No obstante, es preciso incentivar la investigación local, con el fin de que las políticas públicas respondan a los intereses y necesidades de quienes serán favorecidos por las acciones, para ello resulta obligatorio preparar a los individuos que dirigen y controlan dichos procesos, de no ser así la nueva gestión educativa continuará siendo un programa lento e inacabado.

Nota

⁽¹⁾[Msc.](#) Vinicio Alexander Chávez Vaca, Universidad Internacional del Ecuador, Quito, Ecuador. vchavez@uide.edu.ec, <http://orcid.org/0000-0003-3623-4178>

Bibliografía

- ARAUJO, D., & SALAZAR, P. (2010), Hacia un sistema de observación ciudadana: Informe de seguimiento al Plan Decenal de Educación 2006-2010, Quito, Grupo FARO.
- ARAUJO, M. D., & BRAMWELL, D. (2015), Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000, Quito, UNESCO.
- ARCOS, C. (2011), "Política pública y reforma educativa en el Ecuador", *Educare*, pp. 29-63. Asamblea Nacional. (2008), Constitución de la República del Ecuador, Quito
- Asamblea Nacional. (2010), Ley Orgánica de Educación Superior, Quito, Ministerio de Educación.
- Asamblea Nacional. (2011), Ley Orgánica de Educación Intercultural, Quito, Ministerio de Educación.
- COUSIÑO, F. (2011), "Introducción: un enfoque sistémico e interdisciplinario", en F. COUSIÑO, y A. M. Foxley, Políticas públicas para la Infancia, Santiago de Chile, UNESCO,

pp. 9-17.

- DE IBARROLA, M. (2007), Observaciones al Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
- GARRETÓN, R. (2009), "Derechos Humanos y Políticas Públicas", Observatorio de Políticas Públicas de Derechos Humanos en el MERCOSUR, en: http://www.observatoriomercosur.org.uy/libro/derechos_humanos_y_politicas_publicas_1.php#t02
- ISCH, E. (2011), "Las actuales propuestas y desafíos en Educación: el caso ecuatoriano", Educación y Sociedad, vol. XXXII, núm.115, pp. 373-391.
- JARA, R. V. (2015), "Apuntes para una reflexión crítica de la política de Educación actual en el Ecuador desde la visión de CTS", Ciencia Tecnología y Sociedad, p. 34-57.
- LUNA, M. (2016), "Políticas públicas en educación y participación ciudadana. La experiencia del contrato social por la Educación", El Comercio, pp. 50-56.
- MEC. (2006), Plan Decenal de Educación 2006-2015, Quito, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación (2012), Estándares de calidad educativa: Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura, Quito, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013), Rendición de Cuentas 2012, Quito, Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2015), "Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional del Ministerio de Educación", en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/07/LOTAIP/Estatuto-Organico-de-GestionOrganizacional-por-procesos.pdf>
- MINTEGUIADA, A. (2014), Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010, Quito, Editorial IAEN.
- OREAL, UNESCO Santiago (2005), "Protagonismo docente en el cambio educativo". Revista Prelac, núm. 1.
- OREAL/UNESCO Santiago (2013), Las políticas educativas en América Latina y el Caribe, España, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- REYES, G. (2009), Políticas públicas con enfoque de derechos humanos, para la educación básica en el Ecuador: Fundamentación conceptual y metodológica. Tesis de Grado, Cuenca, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador).
- ROTH, A.-N. (2006), Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación, Bogotá, Editorial Gente Nueva.
- SIISE (2014), "Estadísticas Sector Educación", Siise, en: <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?sistema=1#>. UNESCO (2006), Ecuador Education, UNESCO.
- Unicef Ecuador (2015), "Educación", Unicef Ecuador, en: https://www.unicef.org/ecuador/activities_28795.htm
- VARGAS, A. (2010), Notas sobre el estado y las políticas públicas (2da ed.), Bogotá, Almudena Editores.
- VELÁSQUEZ, R. (2009), "Hacia una nueva definición del concepto Política Pública", Desafíos, p. 156.
- ZORRILLA, M. (2010), "Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. VIII, núm. 2, pp. 74-92.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario a docentes sobre la incidencia de las políticas públicas en el orden individual, profesional y en la práctica pedagógica existente en Ecuador.

1. ¿Cree que el programa de formación docente responde de las características, condiciones y necesidades del contexto educacional en Ecuador?
2. ¿Qué principios, valores y garantías rigen su preparación como docente?
3. ¿Qué carencias de su perfil profesional cree que el sistema educativo nacional no ha podido enmendar?
4. ¿El alumnado disfruta en el proceso de aprendizaje y con el conocimiento adquirido?
5. ¿Está el currículo que imparte siendo consecuente con la realidad ecuatoriana y los derechos de los ciudadano?

6. ¿Tienen las escuelas en el país los recursos humanos, económicos, técnicos e infraestructura para garantizar la calidad de la Educación, que impulse una innovación que favorezca el aprendizaje?
7. ¿Cómo se advierte el tema de la investigación educativa para favorecer el aprendizaje en nuestros alumnos?
8. ¿Cómo se percibe la idea de construir un centro escolar inclusivo e integrador?
9. ¿Existe en la institución educativa igualdad de oportunidades para niñas y niños, mujeres y hombres, pobres y menos pobres, estudiantes de diferentes etnias, razas, culturas?
- ¿Cómo se alcanza esta pretensión?
10. ¿Cree que las políticas públicas han incidido en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué?

Anexo 2: Fuentes de información

Informante	Nombre	Grado Académico
Informante 1	Juan Diego Valdivieso	Director de la Plataforma económica del Gobierno de Ecuador
Informante 2	Angélica Rodríguez	Secretaria de Gestión de Riesgos Zona 4
Informante 3	Diana Mejía	Docente políticas Públicas Espol

Análisis del sistema de educación superior en Ecuador desde el 2000 hasta la actualidad “olas, cierre y calidad”

Sandra Patricia Pazmiño Moscoso¹

Resumen

Ecuador como consecuencia de la Constitución aprobada en octubre del 2008 ha iniciado un nuevo proceso de institucionalidad, donde la acción mayormente trascendental es la estructuración de la Ley de Educación Superior expedida dos años después en el año 2010.

Considerando que nuestro país se ha incorporado de manera obligatoria en los procesos de aseguramiento de la calidad de programas de pregrado y posgrado, se analiza de manera crítica el esfuerzo de estructuración de un modelo regional andino, que considera llegar a ofertar calidad en el Sistema de Educación Superior, con miras a la formación integral del profesional que contribuya a la ciencia y desarrollo del país.

Actualmente la sociedad atraviesa cambios constantes dentro de los que la educación no queda de lado, siendo necesario la reforma de conocimientos

Summary

Ecuador inaugurated a new institutional framework, due to the Constitution approved in October 2008 and related norms, including the Higher Education Act issued just two years later, in 2010. Taking into account the fact that the country is compulsorily incorporated into the accreditation process of undergraduate and postgraduate programs, it is attempted to critically analyze the joint effort to build an Andean regional model that takes into consideration the search for quality and the improvement of our higher education system, from a personal perspective that contributes to the realization of the human being, the advancement of science and the development of our countries

At the moment the society goes through constant changes which the education is not left of side, being necessary the reform of knowledge that adapt to the practicality from the classroom like starting point.

que se adapten a la practicidad desde el salón de clase como punto de inicio. Los procesos de aseguramiento de la calidad van más lejos de representar simplemente un mecanismo institucional, en ellos se expresa el poder de transformación que tiene el Derecho cuando se sintoniza con el beneficio colectivo mas no con intereses que involucren conflictos de poder y fines de lucro.

Palabras Claves Sistema de Educación Superior; Calidad; Ciencia; Educación; Profesional

The quality processes assurance go beyond simply representing an institutional mechanism, they express the power of transformation that has the right when it is tuned to the collective benefit but not with interests that involve power conflicts and profit.

Key Words Higher Education System; Quality; Science; Education; Professional

Fecha de Recepción: 21/11/2017 Primera Evaluación: 30/11/2017 Segunda Evaluación: 12/12/2017 Fecha de Aceptación: 28/12/2017

Introducción

Se explora la constelación de estímulos e intereses que hicieron posible la creación, sin la planificación ni los controles de calidad adecuados, de una cantidad sin precedentes de universidades durante los años 1990 e inicios de 2000. Luego se examina el proceso político y legal que permitió la depuración de instituciones de educación superior de mala calidad: desde el Mandato Constituyente N° 14 en 2008 hasta la resolución final del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en 2012.

En la actualidad la Educación Superior en Ecuador afronta diversos retos como la reestructuración económica, renovación del Gobierno y políticas que desencadenan en procesos de modernización en el contexto institucional.

Se encuentra fuertemente ligada a la realidad, en lo que se efectúan procesos de corto, mediano y largo alcance para desempeño en los distintos escenarios y hechos que se suscitan, desde un enfoque pragmático tendiente a esbozar la sincronización de una vertiente educativa orientada a la información.

Por esta razón se generan nuevos retos relacionados con la gestión y administración de Instituciones Educativas enfocados a problemáticas como presencia de movimientos étnicos, raciales, diversidad de género, prevalencia de la pobreza, deuda externa, deterioro de recursos naturales y reducción de presupuesto a la Educación

Superior.

Materiales y métodos

El estudio se realizó identificando los principales agentes que influyen en el desarrollo de la Educación Superior, tomando en cuenta las Instituciones Públicas, para estatales y privadas con y sin fines de lucro del Ecuador, relacionadas con el tema que nos ocupa.

Se realizó recopilación de información de fuentes primarias y secundarias. En el primer caso se trabajaron bases de datos de las instituciones públicas, semi estatales y privadas con y sin fines de lucro, y se trabajó un enfoque funcional, con el marco analítico de las Políticas Universitarias.

Los ámbitos de información trabajados se relacionaron con los siguientes aspectos: apertura de Instituciones de Educación Superior, evaluación de Calidad, repercusión de las Políticas de la época.

Resultados y discusión

Los antecedentes

Referente a los organismos del Sistema de Educación Superior, a través de la Constitución Política de 1998 se dispuso la creación de un Sistema Autónomo de Evaluación y Acreditación para asegurar los objetivos de calidad de las instituciones.

De acuerdo al Art 13 de la Ley de Educación Superior era atribución del CONESUP (Consejo de Educación Superior definir las políticas de

formación profesional, investigación científica y tecnológica, de vinculación con la colectividad y de colaboración nacional e internacional (LOES, 2000: 7); la Secretaría Técnica siendo el órgano regulador de las políticas de planificación, regulación y control que emite el CONESUP en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Superior. Posteriormente, en el año 2000, a través de la Ley Orgánica de Educación Superior-LOES se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación- CONEA para dirigir dicho sistema y trabajar en la autoevaluación institucional, la evaluación externa y la acreditación. El CONEA empieza su funcionamiento en el año 2002.

Tiempo después a través del Decreto Ejecutivo 517, el Presidente de la República Rafael Correa, fusionó a la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (Senacyt) con la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación, creada en la nueva Ley de Educación Superior en vigencia desde el 12 de octubre del 2010. Con la vigencia del nuevo cuerpo legal; las funciones, el presupuesto, equipamiento y demás bienes activos del CONESUP, pasaron al nuevo organismo que lo reemplazó.

Se estableció la gratuidad de la educación superior pública, eliminó al CONESUP y dividió las funciones que este organismo tenía, creando tres organismos diferentes: CES (Consejo de Educación Superior), SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia,

Tecnología e Innovación) y CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior).

El Mandato Constituyente No. 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008, establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior (CONEA, 2014: 1) a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. Dicha evaluación obtuvo los siguientes resultados:

En primer lugar, se exploró la constelación de estímulos e intereses que hicieron posible la creación, sin la planificación ni los controles de calidad adecuados, de una cantidad sin precedentes de universidades durante los años 1990 e inicios de 2000. Luego se examinó el proceso político y legal que permitió la depuración de instituciones de educación superior de mala calidad: desde el Mandato Constituyente N° 14 en 2008 hasta la resolución final del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en 2012.

Esta ultraliberalización del campo permitió que crearan sin control varias universidades sin planificación ni políticas de control de calidad, el 12 de abril del 2012 Ecuador contaba con 71 universidades, 45 de ellas creadas

entre 1992 y 2006, lo que evidencia un crecimiento del 273 % en apenas 14 años.

Pero el fenómeno más generalizado durante el periodo neoliberal fue, sin duda, la creación de un gran número de instituciones privadas, especialmente de carácter autofinanciado, cuyos ingresos económicos se basaban en el arancelamiento de sus actividades académicas y programas formativos. De las 45 universidades creadas entre 1992 y 2006, 35 fueron instituciones de este tipo.

Existió una segunda ola de creación de Instituciones de Educación Superior, esta vez con la característica de ser privadas y de élite y producto de la mesocratización de las entidades de Educación Públicas, sectores de las clases sociales altas buscaron espacios

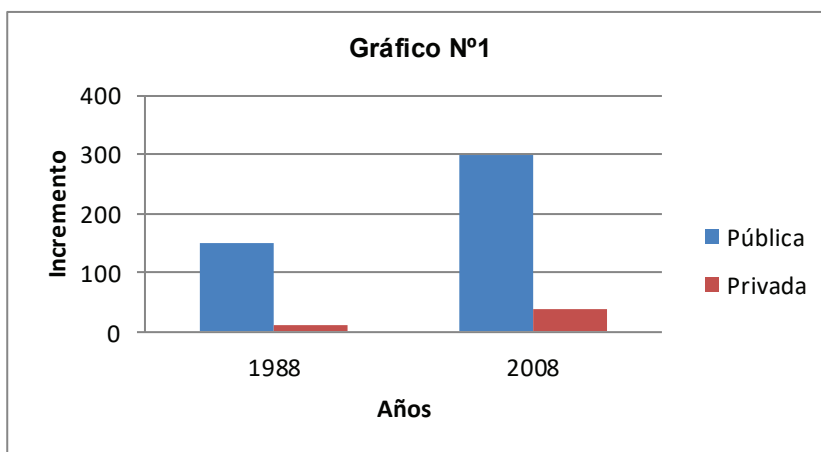
menos "politizados", conflictivos y de mejor prestigio, con la finalidad de prolongar la reproducción cultural e ideología de su descendencia.

Contrariamente a la primera ola, esta fue menos orientada a la modernidad conservadora hispana latinoamericana y mayormente influenciada por la estética del modelo universitario estadounidense.

Finalmente existió una tercera ola de creación de universidades privadas, misma que fue masiva como resultado de la no regulación neoliberal, alternativa no elitista que su finalidad era suplir la creciente demanda en el contexto de una Institución de Educación Superior pública con grandes dificultades para absorberla.

Estas instituciones hasta cierto punto sin barreras académicas de admisión, con un costo menos elevado de otras más elitistas con significativas carencias de calidad fueron las que se convertirían

Gráfico N°1: Incremento de matrícula de estudiantes en universidades privadas (1998 - 2008). Fuente: INEC Elaboración: CEAACES



en las Universidades de categoría “E”.

La característica más preponderante de la tercera ola de creación de universidades privadas fue el papel del mercado y afán de lucro, muchas de estas no fueron creadas en busca de suplir una oferta que no existía sino al contrario, por competir en lugares donde ya existía como antecedente un excedente de oferta académica.

La ciudad de Quito, capital del Ecuador fue uno de los focos con mayor crecimiento de oferta universitaria, en ésta y sus alrededores se crearon 18 de las 45 universidades creadas entre 1992 y 2006, y 7 de las 14 cerradas en abril del 2012.

Con estrategias de marketing, las

instituciones de la tercera ola empezaron a ofertar carreras con nombres más atractivos sin fondo académico, una forma de atraer al estudiante “cliente”, en un ambiente donde “ingeniero” llegó a ser la palabra mayormente dotada de prestigio que “licenciado”, incluso en ámbitos alejados a los que cubre las ingenierías; por ejemplo: Ingeniería en Negocios Internacionales o Ingeniería en Talento Humano.

A esto se debe sumar la crisis económica de 1999 (Long, 2013: 13) que fue el resultado de un conjunto de problemas acumulados, se manifestó de manera especial a través de las quiebras bancarias facilitadas con la creación en 1998 de la Agencia de Garantía

Tabla 1
Sistema de Educación Superior del Ecuador 2008

Tabla 1
Sistema de Educación Superior del Ecuador 2008

Creación	Universidades	Escuelas Politécnicas	Públicas	Cofinanciadas	Autofinanciadas
1826-1989	21	4	19	6	
1990-2000	28	4	6	3	23
2001-2006	15		4		11
TOTAL	64	5	29	9	34

Tabla 1: Muestra las cifras correspondientes a la creación de Universidades, Escuelas Politécnicas, IES Públicas, Cofinanciadas y Autofinanciadas, relación 1826-2006.

El sistema contiene también 369 INSTITUTOS SUPERIORES registrados, de los cuales estaban a esa fecha en funcionamiento 287. En el análisis de la presente investigación no se consideraran a los Institutos Superiores.

Fuente: CONEA

de Depósitos (AGD) y a través de la dolarización, problemas que tuvieron su desenlace en el derrocamiento del presidente Jamil Mahuad en enero de 2000.

La categorización de universidades

En 2008 la Asamblea Constituyente de Montecristi construyó la base para dar un cambio en la conformación del Sistema de Educación Superior, recuperándola como un bien público, donde rigen los principios de: autonomía responsable refiriéndola a la garantía absoluta en el ejercicio de la academia sin obviar calidad y rendición de cuentas, cogobierno, integralidad, calidad y pertinencia social, implicando que el Sistema de Educación Superior actúe conforme los nuevos desafíos del país, necesidades del entorno social y objetivos; todo esto cumpliendo leyes y reglamentos.

Por lo que se expidió, además, el Mandato Constituyente N° 14. Los artículos primero y segundo de dicho mandato decretaron la derogación es decir, la extinción de la ley de creación de la Universidad Cooperativa de Colombia por haber detectado “irregularidades permanentes” (CONEA, 2009), fundamentalmente la venta –apenas disfrazada– de títulos. Este hecho abriría una verdadera caja de Pandora sobre la existencia de un gran número de “universidades” con prácticas similares y pobre calidad académica.

Lo que resultó retrospectivamente aún más trascendente que el cierre de la Universidad Cooperativa de Colombia

fue que el Mandato 14 le encargó a los entes reguladores de la educación superior realizar un diagnóstico sobre el estado del Sistema: al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) le encomendó determinar “*la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control*” (CONEA, 2014: 1), y al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) le solicitó “un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento.

Del informe del CONESUP, hoy poco se habla. Fue entregado a destiempo y con vacíos quedando absolutamente deslegitimado en el transcurso de los años. Por otro lado, el informe final del CONEA, entregado el 4 de noviembre del 2009, marcaría durante los años posteriores al Sistema de Educación Superior ecuatoriano. Era la primera vez que una institución ecuatoriana realizaba una intervención evaluativa a todo el sistema para emitir un diagnóstico sobre las grandes tendencias sistémicas, así como una apreciación de la situación individual de las instituciones, tanto universidades y escuelas politécnicas (en un informe de 194 páginas), cuanto institutos superiores técnicos y tecnológicos (en un informe de 123 páginas). Entre otras cosas, el informe del CONEA dictaminó lo siguiente:

...”La universidad ecuatoriana se evidencia, a lo largo de este informe, como un conjunto fragmentado por múltiples brechas: académica, democrática,

investigativa, tecnológica, brechas que, a su vez, expresan múltiples fenómenos”... (CONEA, 2009: 146)

Adicionalmente, y polémicamente, el informe del CONEA clasificó a todas las universidades y escuelas politécnicas en cinco categorías (A, B, C, D y E) de acuerdo a su nivel de desempeño respecto de determinados parámetros de evaluación. Identificó a un conjunto de 26 universidades cuyo desempeño reveló ser claramente deficiente, y las ubicó en la categoría “E”, describiéndolas de la siguiente manera.

...”Estas universidades (Categoría “E”) representan al sector más dinámico y de crecimiento más rápido en la educación universitaria del Ecuador en los últimos años. Todas estas universidades han sido creadas en los últimos 12 años, y, 14 de ellas, a partir de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES; mayo 2000). Se trata de instituciones que, definitivamente, no presentan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencian las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana... la actividad y permanencia de la planta docente se sustentan en prácticas altamente precarizadas del ejercicio de la docencia. La oferta académica de este grupo de universidades está concentrada en carreras como administración, contabilidad y auditoría, gestión empresarial, mercadotecnia, gestión turística, relaciones públicas y otras con denominaciones “curiosas e ingeniosas” que, como se señaló anteriormente,

normalmente no corresponden a una oferta académica universitaria... Se trata de locales (oficinas, departamentos, casas de vivienda) precariamente adaptados para acoger a una población estudiantil y que carecen de las facilidades indispensables y de la funcionalidad elemental que exige el desarrollo de las actividades académicas. [...]En cumplimiento de lo establecido en el Mandato 14, este informe recomienda a la Asamblea Legislativa, depurar el sistema universitario ecuatoriano de este grupo de universidades, a través de las acciones legales que están en el marco de competencia de la Asamblea, precautelando los derechos de las y los estudiantes”... (CONEA, 2014: 146)

Inexplicablemente la finalidad de depuración de las 26 universidades categoría “E” quedó en nada; se convirtió en una especie de “piedrita” para una Asamblea Nacional inmersa en una agenda legislativa llena de problemas que puso como primera prioridad aterrizar los principios constitucionales en leyes y códigos orgánicos.

Sin embargo en el año 2010 retomó el tema de la educación superior a debate, debido a la necesidad de expedir una nueva LOES – Ley Orgánica de Educación Superior que concrete los principios de la Constitución de 2008 en el nuevo marco normativo ecuatoriano.

Ésta LOES fue aprobada después de varios debates en el gobierno, en especial a la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) con su corporación a la Educación Superior.

Varios rectores presentaron una rotunda oposición a la nueva propuesta de ley, ellos en defensa de una visión de autonomía universitaria, profundamente anclada en el ultra-autonomismo neoliberal, rechazando “lo público” y a su vez aunque sin conciencia académica de aquellos los pilares más elementales del contrato social.

Fue una de las leyes post-Montecristi más disputadas dentro y fuera del espacio legislativo. En pocos otros ámbitos de debate político, se pudo vislumbrar tan alto nivel de corporativismo y espíritu de cuerpo del gremio de los rectores.

La Asamblea Nacional expidió, el 12 de octubre de 2010, la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) misma que reafirmó la gratuidad de la educación superior pública (LOES, 2010: 10-11); reiteró la necesidad de articular la educación con las metas de desarrollo local y nacional; planteó la necesidad de asegurar la calidad de la educación superior; buscó la democratización del acceso a la universidad, pero también de las prácticas gubernativas y administrativas de las instituciones; consolidó la educación superior como un bien público y planteó la necesidad de una mayor regulación estatal para asegurar que esto se cumpla.

Para lograr su cometido, la LOES creó tres instituciones destinadas a planificar y ejecutar las políticas públicas, y regular el Sistema de Educación Superior: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como el Ministerio rector de la política pública de

educación superior, a cuya creación se resistió el corporativismo universitario; el Consejo de Educación Superior (CES), que autoriza la apertura de carreras y programas, expide normativas y reglamentos para regular el campo, y sanciona las ilegalidades; y, el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que reemplaza al CONEA y asume una serie de competencias adicionales que incluyen la evaluación, acreditación y categorización institucional y carreras, además de la certificación de un número significativo de profesiones, mediante exámenes habilitantes, una función que previamente estuvo en manos de los colegios profesionales.

Uno de los artículos más polémicos de la LOES fue la Disposición Transitoria Tercera, que recuperó con fuerza el cumplimiento del Mandato 14, le dio el informe del CONEA un reconocimiento legal y retomó su propuesta inicial de que las 26 universidades categoría “E” sean “depuradas”. Para lograr esta depuración, dicha Disposición estableció una nueva evaluación, que debía hacerse en los 18 meses posteriores a la promulgación de la Ley, es decir hasta el 12 abril de 2012. Las 26 universidades y escuelas politécnicas categoría “E” que no superen la evaluación del CEAACES tendrían que cerrarse (LOES, 2010: 36).

La evaluación

El análisis del “entorno del aprendizaje” del CEAACES evaluó a la universidad en su conjunto, sobre la base de cuatro

criterios: (i) academia, (ii) currículo e investigación, (iii) soporte pedagógico y (iv) gestión y política institucional, (Long, 2013: 23).

También se midió si el ejercicio de la cátedra se daba en el área de la especialización de los docentes (un grave problema en Ecuador), el tiempo de dedicación y el nivel de interacción de los docentes con sus pares y con los estudiantes, entre otros. Estos indicadores buscaban identificar la existencia o ausencia de una comunidad académica, columna vertebral de la universidad, y sancionar la práctica recurrente de depender excesivamente de la contratación de los llamados “profesores taxi”, que iban de universidad en universidad facturando por hora de clase dictada, sin tener lazos fuertes con ninguno de los entornos de aprendizaje con los que

estaban vinculados, y precarizados en sus condiciones laborales.

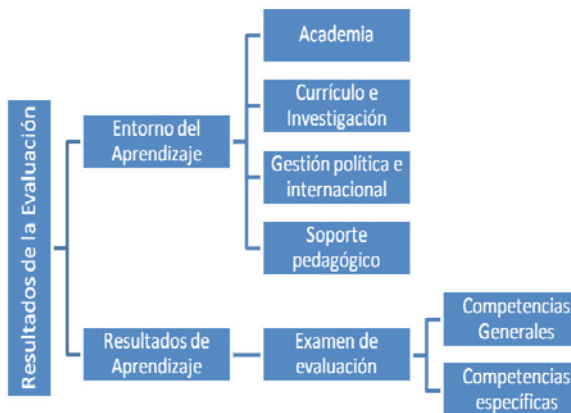
Una vez finalizadas las visitas, el CEAACES dio paso a los exámenes de evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes de último año. Si se podía comprobar el bajo nivel del aprendizaje significaba, por ejemplo, un riesgo o potencial daño para la sociedad, este sería un motivo lo suficientemente justificado para optar por el cierre de cualquier institución.

El examen, tomado el 4 de marzo de 2012, estuvo dividido en dos partes: un examen de competencias generales y un examen de competencias específicas. Los estudiantes contaron con un total de cuatro horas para la aplicación de ambas pruebas.

Cabe recalcar que este examen marcó un hito en la historia del país. Fue la primera vez que se hizo una prueba

Gráfico N°2: Modelo de evaluación

Fuente: CEAACES



parecida a un examen de egreso en 16 carreras de 26 universidades y en 17 de las 24 provincias del país. La aplicación contó con la participación de más de 500 aplicadores presentes en las aulas. La inviolabilidad de los materiales de aplicación y de las hojas de respuesta se realizó con el resguardo de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional.

El cierre

Tomando en consideración los resultados arrojados por la evaluación del entorno y de los resultados de aprendizaje, el equipo técnico del CEAACES elaboró un Informe Preliminar de Evaluación, que fue entregado a cada una de las 26 universidades. Luego, mediante un proceso de apelaciones y audiencias públicas, se abrió un periodo para la corrección y consolidación de los datos. Finalmente, el CEAACES elaboró un Informe Final de Evaluación para cada una de las 26 universidades categoría “E”.

Los resultados de los exámenes fueron igualmente alarmantes. Tanto los resultados en las diferentes carreras examinadas cuanto los resultados del examen de competencias generales fueron muy insuficientes. Este último dejó al descubierto una población estudiantil con grandes dificultades a la hora de leer un texto y procesar de allí ideas matrices, argumentos, relaciones causales y peor aún fallas imperdonables en el campo de la Medicina.

El CEAACES categorizó a las 26 universidades en tres grupos: 1)

“aceptable”, 2) “parcialmente aceptable” y 3) “no aceptable”.

En el grupo 1 o “aceptable” se ubicaron tres universidades. En el grupo 2 o “parcialmente aceptable” se situaron ocho que pudieron permanecer en el Sistema de Educación Superior pero, al detectarse problemas serios en el transcurso de la evaluación, se recomendó una depuración interna que significó sujetarlas a ciertas interdicciones: no podían matricular a nuevos estudiantes.

En el grupo 3 o “no aceptable” se ubicaron las 14 universidades que fueron suspendidas definitivamente.

La suspensión definitiva de 14 universidades y escuelas politécnicas tuvo varias consecuencias. Algunas autoridades académicas de las universidades cerradas recurrieron como, era de esperar, a la vía judicial. Hasta marzo del 2013, el CEAACES ha enfrentado siete demandas judiciales de diferente índole, aunque de los procesos judiciales en curso, ninguno ha podido prosperar en la reversión de las resoluciones de cierre.

Plan de contingencia

La mayor dificultad del cierre de las universidades fue sin duda el Plan de Contingencia contemplado en la Disposición Transitoria Tercera de la LOES. La suspensión de las 14 universidades significó que 43.000 estudiantes de estas instituciones, cerca del 7,5% de la población estudiantil universitaria del país— tenga que acogerse

al Plan de Contingencia elaborado por el CES para continuar sus estudios, de acuerdo a uno de tres mecanismos: 1) para los estudiantes de último año de las universidades, la culminación de sus estudios en la institución intervenida por el Estado hasta su cierre definitivo, antes de transcurrir un año; 2) reubicación y continuación de los estudios en una carrera vigente de otra institución de educación superior; y, 3) continuación de estudios en una carrera de titulación especial (CES, 2013: 6)

Otro dato relevante es el de la continuidad de los estudios, que se mide a través de la tasa de continuidad, definida como la relación entre los estudiantes matriculados y los estudiantes inscritos en el Plan de Contingencia, y que se expresa mediante porcentajes.

Los estudiantes que se matricularon

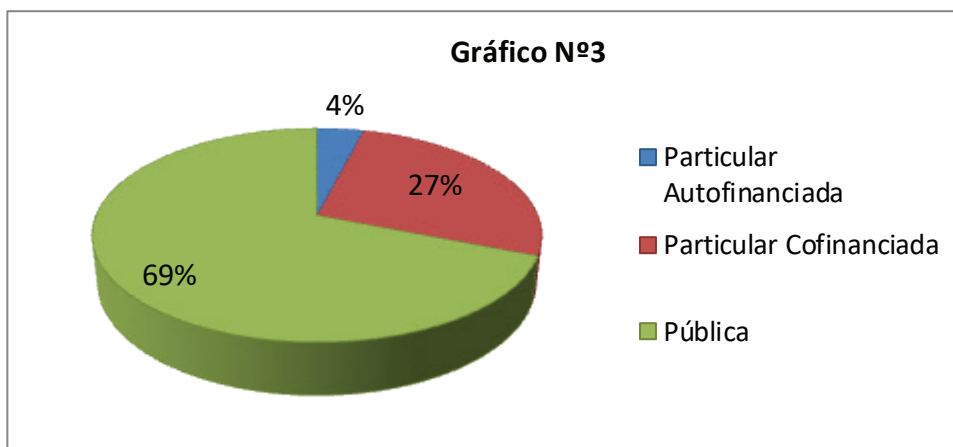
en las universidades categoría “E” durante la prohibición, sea por ingenuidad o porque pensaban que el CEAACES nunca llegaría a cerrarlas, no pudieron acogerse al Plan de Contingencia.

En ciertos casos, la única oferta similar existía en una universidad de una provincia lejana, lo que causó cierto malestar entre estudiantes poco proclives a trasladarse de provincia. En otros casos, la carrera simplemente no existía en otra universidad del país, por lo que un número importante de estudiantes tuvieron que ser reubicados en carreras afines o genéricas.

Aquellos estudiantes que se reubicaron en universidades públicas fueron, no obstante, muy beneficiados, ya que gozaron del derecho a la gratuidad de la educación superior, como lo manda la Constitución del Ecuador.

Gráfico N°3: Distribución de matrícula por institución y tipo de financiamiento 2012

Fuente: CES



El cambio en la Educación Superior

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CEAACES) está integrado por todas las instituciones de educación superior, de las cuales 62 son universidades y escuelas politécnicas, 277 institutos superiores técnicos y tecnológicos, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CES), como organismo acreditador; el componente legal que lo integra la Constitución Política de la República, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el Reglamento General del CEAACES; y, por el componente técnico que lo integran las características y 18 estándares de calidad, guías de autoevaluación, Manual de Evaluación Externa y otros instructivos y documentos técnicos. (CEAACES, 2014: 3).

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), dando cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 81 de la Ley Orgánica de Educación Superior, implementó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), que observa los principios de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad.⁸

En este marco se creó el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), que explora las habilidades básicas de razonamiento matemático, verbal y lógico. Los resultados orientan al estudiante para que elija la carrera que desea estudiar obteniendo desde un mínimo de 800 puntos; definiéndose

valores específicos para cada carrera, por ejemplo medicina 950 a 1000 puntos. (SENESCYT, 2014).

En febrero del 2012 se aplicó la primera versión del ENES a los 57.912 bachilleres aspirantes a ingresar a cinco IES del país: Universidad de Guayaquil, Técnica de Babahoyo, Universidad Nacional de Milagro, Escuela Politécnica del Ejército e Instituto Tecnológico Central Técnico.

Sólo aquellos estudiantes interesados en acceder a la educación superior pública deberán rendir dicho examen.

Sin embargo Para el año 2013, no pudieron ingresar más de 11.000 jóvenes ecuatorianos/as, a las universidades hecho importante en la historia de la educación en el Ecuador, no completaron el mínimo de 800 puntos básicos, quedando fuera de este proceso que por primera vez se lo hacía en la nación.

En el año 2012 no pudieron ingresar a nuestras Universidades más de 9.000 jóvenes ecuatorianos/as. En el año 2013 más de 6.000 jóvenes ecuatorianos/as tampoco pudieron ingresar a las Universidades, para el año 2015 no lograron ingresar más de 5.000 jóvenes ecuatorianos/as.

Para el año 2017 con el afán de mejorar la situación respecto al ingreso a las IES públicas, el examen Ser Bachiller (examen que rinden los estudiantes para graduarse) será el instrumento que usará la Senescyt para el ingreso a las universidades en reemplazo al Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), (SENESCYT, 2017: 2), esta

prueba tendrá un peso del 30% de la nota de grado y en caso de que el estudiante no obtenga 7 puntos deberá rendir un supletorio. De no aprobar ese examen, el estudiante se podrá presentar al examen de grado (por una única oportunidad) en el siguiente ciclo.

Acreditación

Finalmente en la actualidad se encuentran en proceso de acreditación todas las carreras que se ofertan en las Universidades del Ecuador, donde dentro de una misma normativa el CEAACES realiza dos mecanismos de evaluación, el primero sobre Entornos del Aprendizaje consistente en un conjunto de criterios y estándares comunes que aplican, en principio, a todas las carreras de las universidades y escuelas politécnicas del país; estos constituyen el modelo de evaluación genérico de carreras. Finalmente, considerando las particularidades de cada área del conocimiento, se formulan modelos de evaluación específicos para cada una de las carreras.

Y el segundo que consiste en el Examen Nacional de Evaluación de Carreras evalúa los resultados de aprendizaje de las carreras que están en proceso de evaluación. Se aplica a los estudiantes de último año y es uno de los dos mecanismos que determinan la acreditación de una carrera (conjuntamente con la evaluación de entorno de aprendizaje).

El proceso de evaluación de entorno de aprendizaje de una carrera consta

de las siguientes etapas esenciales: autoevaluación, carga de información, evaluación documental, visita in situ, rectificaciones, apelaciones e informe final.

Los modelos de evaluación son contruidos con la participación de las universidades y escuelas politécnicas. Las discusiones se las realiza sobre la base de una propuesta inicial realizada por expertos en las áreas del conocimiento a evaluarse.

Con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010, el Ecuador inició un proceso orientado a garantizar el derecho a la Educación Superior de calidad, que propenda a la excelencia, al acceso universal, a la permanencia y egreso sin discriminación.

Durante los últimos años, el acceso a la Educación Superior se ha incrementado en varios puntos porcentuales, lo que muestra un enorme esfuerzo por ampliar la cobertura. El origen de este cambio radica en acciones progresivas que permiten ir eliminando las barreras de acceso.

Los sectores más pobres del país han duplicado su acceso a la Educación Superior. Los Sistemas de becas, créditos educativos, estímulos son factores que han permitido el acceso a hijos de familias pobres, generando de alguna manera la ruptura de la pobreza y un resultado social importante, sin embargo de la misma manera cientos de jóvenes no han podido aprobar el ENES en años anteriores y hasta la actualidad

se encuentran sin acceso a la Educación Superior en instituciones Públicas.

Recientemente, Ecuador cuenta con Universidades y Escuelas Politécnicas con excelencia académica, reconocidas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, también existe un número significativo de instituciones de Educación Superior, que se encuentran en proceso de acreditación para alcanzar los estándares establecidos.

Conclusión

En el Ecuador dentro del ámbito de la Educación Superior existe responsabilidad grupal resaltando que por parte de las IES públicas se hacen evidentes inconformidades especialmente sobre el campo financiero del cual dependen estas instituciones del Estado, incluido el desempeño educativo a nivel superior que ha llegado al extremo de cerrar varias instituciones, y en las entidades privadas su indiscutible mercantilización, y globalmente inconformidad por parte de la juventud ante la ausencia de institucionalidad del Estado con dificultades para brindar espacios adecuados en la formación de profesionales, atravesando varias dificultades para ingreso a las IES post educación secundaria sin conexión con la universidad, deficiencias de origen académico; lo que propicia reflexión sobre la necesidad de cambios en el sistema.

Notas

(1)Licenciada en Radiología, docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, aporó en procesos de Acreditación de Carreras que conforman la FCM; me encuentro cursando la Maestría en Educación en el Instituto Tecnológico y de Estudios

Enfatizando que la citada tercera ola de creación de universidades privadas se denominaría en particular como una estafa académica con fines de lucro, que aconteció en respuesta a fenómenos recurrentes políticos de muchos países de la región y del mundo, en el contexto de una Latinoamérica mercantilizada atravesada por problemas de carencia de calidad y pertinencia en la que la experiencia de Ecuador es particularmente digna de análisis.

Finalmente después del cierre de las 14 universidades, al implementarse la evaluación por parte de entes reguladores del Sistema de Educación Superior, todas las instituciones vienen realizando renovados esfuerzos en distinto grado y con diversos resultados, especialmente en el campo de la calidad.

Siendo importante que las distintas actividades que se desarrollan en las Instituciones Públicas rectoras de la educación superior, (SENESCYT), (CEAACES), (CES), entre otras; sean ejecutadas de forma coordinada con las IES para poder afrontar conjuntamente los distintos desafíos con miras a un futuro educativo de desarrollo y calidad.

Declaración de conflicto de interés

Ninguna

Financiamiento

Propio de la autora

Superiores de Monterrey y el Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario. sppazmino@uce.edu.ec

Bibliografía

Congreso Ecuador. (2000). Ley de Educación Superior. Quito: Lexis S.A. Asamblea Nacional Constituyente. (2014). Mandato Constituyente N° 14, Ecuador. 20/10/2017, de CEAACES Sitio web: http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf

CONEA. (2009). Proyecto Mandato 14. "Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador". Quito: CONEA.

Asamblea Nacional Constituyente. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior - LOES. Quito - Ecuador: Lexis S.A.

CES. (2013). Reglamento del Plan de Contingencia para las y los estudiantes de las Universidades y Escuelas Politécnicas de Categoría E que se suspendan definitivamente (Codificación). Quito – Ecuador: CES.

CEAACES. (2014). Reglamento de Evaluación, Acreditación y Categorización de Carreras de las Instituciones de Educación Superior Resolución N°104. Quito - Ecuador: CEAACES.

SENESCYT. (2017). Sistema Nacional de Nivelación y Admisión Asignación de cupos, un proceso transparente y meritocrático, de SENESCYT Sitio web: http://www.senna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/comunicamos_noticias93.php

SENESCYT. (2017). Reformas al Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA, de SENESCYT Sitio web: http://www.senna.gob.ec/dw-pages/Descargas/Acuerdo_SENESCYT_2017_124_Reformas_Reglamento_SNNA.pdf

Referencias tablas y gráficos:

Tabla 1: CONEA (2008). *Sistema de Educación Superior del Ecuador 2008*.

Gráfico 1: INEC (2008) , *Incremento de matrícula de estudiantes en universidades privadas (1998 - 2008)*. Elaboración: CEAACES

Gráfico N°2: CEAACES (2012), *Modelo de evaluación*. Fuente: CEAACES

Gráfico N°3: CES (2012), *Distribución de matrícula por institución y tipo de financiamiento 2012*. Fuente: CES

Resumen

El artículo presenta una reflexión situada en el marco del pensamiento crítico en educación fruto de investigaciones en curso orientadas sobre la base de las epistemologías del sur y sus impactos en el campo del saber y la praxis pedagógica. La investigación tiene en cuenta las epistemologías alternativas, las perspectivas del sujeto y la emergencia del paradigma de la complejidad en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento. La problemática que nos ocupa adquiere su anclaje en tres pilares sobre lo cual nos venimos cuestionando: a) un racionalismo aplicado que hace pie en una posición intermedia del conocimiento, b) una actitud dialógica que fomenta la praxis como opción teórica práctica y c) una subjetividad decolonial que reposiciona

Summary

The article presents a reflection within the framework of critical thinking in education as a result of ongoing research based on the epistemologies of the South and their impact on the field of knowledge and pedagogical practice. The research takes into account alternative epistemologies, the perspectives of the subject and the emergence of the paradigm of complexity in the present historical situationally framed in the configuration of knowledge practices. The problem that concerns us acquires its anchoring in three pillars on which we are questioning: a) an applied rationalism that stands in an intermediate position of knowledge, b) a dialogical attitude that encourages praxis as a practical theoretical option and c) a subjectivity decolonial repositioning the subjects from another angle that is not unidirectional.

a los sujetos desde otro ángulo que no es el unidireccional.

Palabras clave: pedagogía; decolonialidad; educación

Key Words: pedagogy; decoloniality; education

Fecha de Recepción: 11/01/2018
Primera Evaluación: 17/02/2018
Segunda Evaluación: 01/02/2018
Fecha de Aceptación: 20/02/2018

Introducción

Pensar las prácticas pedagógicas decoloniales implica para nosotros refundar el universo del ser y del hacer de la educación en un anclaje territorial desde donde emerge el propio itinerario de la praxis que interroga, de-construye, y expande sentidos de voces silenciadas y opacadas, durante largo tiempo, en nuestra historicidad⁽²⁾. La realidad nos interpela buscando insondables razones que hacen del diálogo un universo de posibilidades emancipadoras operando en los procesos de construcción de nuevas y auténticas subjetividades situadas. Los territorios, los sujetos, las prácticas y la educación como retorno sobre el sí mismo dibujan un entramado de fuerzas desafiantes y registran los acordes de una polifonía que requiere de nosotros posicionamientos ético – políticos que nos interpelan y comprometen en un aquí y un ahora referencial. Dispositivos de fuerzas y dominios de saber delimitan una educación por venir que abreva en las fuentes preexistentes pero que imprime otros sabores desconocidos, reinaugurando micro poderes liberadores que originan senderos al desplazar y desocultar velos multicolores (Vitarelli, M.2017).

El viaje que emprenderemos constituye una auténtica “expedición pedagógica”⁽³⁾ cuyo sentido está abonado por la co-construcción identitaria de dos diálogos de saberes irremplazables y fundantes; nos referimos al filosófico – epistemológico de la educación y a la pedagogía como

matriz existencial; ambos se vienen configurando en nuestra formación como aquellos basamentos y pilares que trazan itinerarios a partir de los cuales la mirada se diferencia y es arrojada a una policromía subjetivante. Ella reconoce a tres Maestros en las dinámicas de mi formación subjetiva que no puedo dejar de citar, recordar y admirar por su pasión con el conocimiento, su compromiso existencial y su testimonio de vida en las prácticas áulicas universitarias. Hacemos referencia en primer lugar a la filósofa, hoy profesora emérita de la Universidad nacional de San Luis, Violeta Guyot, de la mano de quien revise y madure la pregunta como elemento desestabilizador del sentido; a la filósofa de la educación, Dra. Otilia Berasain de Montoya, mi “Tila” querida como nos gustaba llamarla siendo sus alumnos, quien me hizo amar la pedagogía con pasión y con cordura y que imprimió una huella indeleble y única que solo hacen los maestros formadores, y finalmente, al historiador de la educación Profesor Juan Marincevic, a quien cariñosamente aprendimos a llamar “Ivo” y a cuya persona debo mi pasión por la historia de las prácticas pedagógicas, sus discursos, relatos y representaciones. Gracias Violeta, “Tila” e “Ivo” por trazar territorios e imprimir la pasión por el conocimiento en generaciones de pedagogos en mí querida Universidad nacional de San Luis. Una profunda emoción me detiene en este momento de la narrativa, humedece mis ojos, abraza mis sensaciones y ensancha mis pulmones al reconocer en ustedes

a aquellos seres que iluminaron esta mi profesión que abraza y que hoy me atraviesa. Simple pero irrepitiblemente “Mis MAESTROS...” en la formación.

La filosofía de la educación nos conduce al camino de elucidación del sujeto en un “telos”⁽⁴⁾ que posiciona a la persona y la hace única al atravesarla por la indagación permanente y al repreguntarse por las prácticas del conocimiento en comunidades gnoseológicas permeadas por una ética del sí mismo (Cullen, 1997). Una auténtica epistemología histórica recentra al sujeto y al contexto de las prácticas en sentidos renovados de una ciudadanía crítica y comprometida socialmente.

“No se trata ya de una analítica de la verdad sino de lo que podría llamarse una ontología del presente. Y me parece que la elección filosófica en la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: bien optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, bien optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; esa forma de filosofía que, desde Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber ha fundado una forma de reflexión en la que intento trabajar” (Foucault, 1991:207).

De igual manera abrevamos en la pedagogía como campo de saber que desde los griegos hasta las prácticas liberadoras traza un arco que se tensiona

entre el eurocentrismo, pasando por la colonialidad y deviniendo en “nuestra américa” en cuyos clivajes transitamos y nos reconocemos, nos confrontamos y dialogizamos, somos sujetos de una praxis latinoamericana que se reconoce en el vuelo del búho y el planeamiento soberano del águila. Nuestra América nos territorializa, nos descentra y nos interpela, en definitiva nos hace ser nosotros mismos en la singularidad del presente (Ramaglia Guyot, 2011).

“Señalamos que la manifiesta tendencia pedagógica nacional, en nuestra historia educacional, presenta dos peculiaridades. Hay dos formas de aproximación a la educación o dos líneas de actuación que coexisten a lo largo del tiempo: a) la de los políticos, de los próceres y hombres públicos que se acercan a la educación para utilizar su enorme potencialidad en función de una mirada política...b) la de los pedagogos, que se acercan a la educación para crearla, renovarla o reorientarla apoyados previamente en doctrinas o fundamentos filosóficos”. (Cirigliano, 1967:16),

El diálogo de saberes fundantes ha venido configurando el basamento sobre el cual se define la arquitectura estructural que da lugar a nuevas figuras en al menos cuatro pilares que sostienen al edificio, a saber: la tradición gnoseológica, la pregunta por el conocimiento y las comunidades de prácticas que se constituyen; el territorio de las prácticas pedagógicas que despliega un arco iris impactante y dona un espectáculo insustituible;

la reflexión situada arrojada en la singularidad de dominios de saber-poder entre las líneas de objetivación y subjetivación y finalmente nuestro quehacer latinoamericano desde el sur que posiciona a la pregunta epistemológica en un hacer crítico – reflexivo dialogizante.

Nuestro suelo en que nos encontramos en la narrativa actual ha venido siendo abonado por ingredientes que a lo largo de veinticinco años de abrazar la profesión de educar⁽⁵⁾ se replegaron, desplegaron y apropiaron de voces, miradas, olores, sonidos, sabores y otros en que la pedagogía se sitúa en los territorios que hemos transitado. Hacemos alusión en primer lugar a la fuerte impronta formativa inicial, devenida en carácter permanente y atravesado por la filosofía y la epistemología de las ciencias sociales y a la pedagogía como campo del saber⁽⁶⁾. En segunda instancia colocamos en la tierra fértil a las formas de intervención educativa en lo formal y en lo no formal, que vinimos desarrollando imprimiendo los sentidos a las prácticas educativas y construyendo desde allí ejercicios subjetivos de diálogo. Un territorio abonado por las prácticas profesionales desafiante, enriquecedor que cuestiona de manera permanente a la formación inicial y que relanza la pregunta sobre el hecho de educar⁽⁷⁾. En tercer lugar, no menos en importancia, destacamos el trabajo que como extensionista universitario⁽⁸⁾ nos viene interpelando en sectores populares acerca de la pertenencia y naturaleza del hecho

educativo con singularidad en los actores sociales diversos y en voces plurales de múltiples sentidos (Vitarelli, 2016). Finalmente acudimos a un trabajo en la formación de formadores que desde hace un tiempo sitúa nuestra práctica pedagógica en un horizonte de posibilidad de compromiso ético político de jóvenes educadores los cuales acceden a su práctica profesional⁽⁹⁾ en el terreno de las ciencias de la educación deconstruyendo y construyendo saberes epocales (Vitarelli; Mariojouis, 2016).

La pregunta por el conocimiento remite a la constitución de esas comunidades que operan invisible o visiblemente con el saber en cada tiempo histórico, dando respuestas a su tiempo o confrontando con él para dialogar con la realidad, los espacios, las instituciones y los territorios definiendo modos de intervención que conllevan a las prácticas. La universidad constituye una comunidad que se interroga en el presente acerca de su pertenencia y su lugar social. “Hoy casi nadie duda que la universidad posee entre sus misiones primordiales la de comprometerse en la compleja trama social contribuyendo , decididamente , a la solución de sus problemas y a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos” (Cechi, et al, 2013:15).

En definitiva se trata de comprender las propias dinámicas históricas a la luz de los procesos de subjetivación que produce la pregunta, la indagación, la duda y la incertidumbre en un “universo

re encantado” frente a la multiplicidad de los desafíos de los ecosistemas planetarios. Por su lado las prácticas pedagógicas inscriben un modo de ser del sujeto en los dominios de saber - poder y en los agenciamientos teóricos que denotan a la instrucción, a la reproducción, a la educación y a la producción de sentidos que en las prácticas del conocimiento vamos dilucidando en el ejercicio cotidiano de la vida individual y social (Guyot, 1992). El arco iris de las prácticas reforma, transforma, subjetiva y opera líneas de fuga en la emancipación y en la futurición. Por otra parte las dos últimas dimensiones enunciadas: la reflexión situada y nuestro quehacer latinoamericano remiten a la objetivación – subjetivación de un hacer crítico – reflexivo dialogizante en el marco de un territorio que concentra nuestra atención, nuestra interrogación y unas formas específicas de pensar las prácticas pedagógicas que van desde el pensamiento latinoamericano abonado por la filosofía de la liberación hasta la crítica reflexiva impresa en las epistemologías del sur.

Es sabido por todos, los que nos pre-ocupamos de la educación, en Argentina que nuestra impronta histórica y epistemológica remite a la formación racional enciclopedista y/o positiva de una escuela en tiempos de la modernidad con todo lo que conlleva y encierra esta afirmación. “El modelo enciclopédico, propiamente disciplinar, homogeneiza los saberes que incluye, rompiendo jerarquías, pero lo hace

separando entre sí los saberes, y excluyendo saberes, que no cumplen las condiciones de validez, que dan la visa o el permiso para transitar por la Enciclopedia” (Cullen, 1997:39). Esta línea ha marcado un derrotero, un telos y ha sido signada por las consignas de “orden y progreso”⁽¹⁰⁾, de la “instrucción pública”⁽¹¹⁾ y de la “civilización y barbarie”⁽¹²⁾, entre otras, de un sujeto de la modernidad sujetado por la colonialidad eurocéntrica, modélica e instruccional (Vitarelli, 2005). Situarnos hoy, en nuestro presente, después de dos siglos de existencia del proyecto de la modernidad en nuestras latitudes conduce a nuevas interrogaciones y cuestionamientos que se encuentran atravesadas por el pensamiento crítico del sur, en contraposición al pensamiento hegemónico del norte, de la mano de unas epistemologías complejas, superadoras de las miradas lineales que se apoyaban en las certezas, las cuales hacen pie en la decolonialidad del sujeto educativo que ya no se conforma con un orden preestablecido sino que dialógicamente reconstruye itinerarios pedagógicos diferenciados en contextos explicativos de emergencia removiendo la praxis crítica del hacer y del pensar⁽¹³⁾.

Hablar hoy de Pedagogías y emancipación en escenarios educativos decoloniales es para nuestra comunidad de prácticas del conocimiento un desafío que asumimos en la docencia universitaria, la investigación educativa y las intervenciones situadas en el campo de la extensión territorializado.

Ello constituye un derrotero de trabajo y búsqueda de sentidos para las nuevas generaciones en formación en torno al compromiso ético para con la geopolítica actual, los actores educativos, los movimientos sociales y las otras formas de “estar” y “ser” en el mundo, que históricamente fueron invisibilizadas por dominios de poder sostenidos desde espacios de reproducción hegemónicos (Zuluaga, 2003).

Comenzamos destacando el Proyecto Modernidad/Colonialidad que constituye uno de los más importantes colectivos de pensamiento crítico activos en América Latina durante la primera década del siglo XXI (Quijano, 2003). Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales entre los cuales se cuentan los sociólogos Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes, los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo, la pedagoga Catherine Walsh, los antropólogos Arturo Escobar y Fernando Coronil, el crítico literario Javier Sanjinés y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones y Nelson Maldonado-Torres. Sus trabajos pueden ser vistos como el más genuino aporte latinoamericano al Pos colonialismo, que generalmente estuvo dominado por autores provenientes de las antiguas colonias inglesas o francesas en Asia, Oceanía y el Medio Oriente. Esta propuesta viene siendo trabajada y sostenida por CLACSO desde la reunión de Caracas en 1998 y continúa de manera ininterrumpida en diversos grupos de

trabajo esparcidos en la geopolítica del territorio continental.

De igual manera destacamos el trabajo de Catherine Walsh intelectual-militante involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social, primeramente en Estados Unidos (donde trabajó de cerca con Paulo Freire) y, en los últimos más de 20 años, en Abya Yala (América Latina) y Ecuador, donde tiene una trayectoria larga de acompañamiento a los procesos de los movimientos indígenas y afrodescendientes. La autora nos aporta en su obra (2013) “Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir”. (Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala) diferentes experiencias latinoamericanas en el ámbito pedagógico, enmarcadas al interior de procesos propios, en los que se plantean formas otras de transmitir conocimientos, de enseñar, de aprender-con, de “resistir, (re) existir y (re) vivir”.

Reviste capital importancia para nuestra mirada el trabajo de Boaventura de Sousa Santos (2009), “Epistemología del sur”. Desde allí da lugar a propuestas que, redactadas en épocas distintas, dan cuenta de los problemas que han ocupado la centralidad de su reflexión, a saber, el problema de la ciencia, de la crisis de la misma y de las alternativas epistemológicas a esta crisis, que se traducirían además en un cierto posicionamiento político. Es este tema el que atraviesa el conjunto de la obra; sin embargo, es correcto

advertir que desde el inicio el autor ha dejado claro que su intento por construir una epistemología del sur pasa por la consideración de que el mundo en el que nos encontramos está en medio de relaciones de poder tanto coloniales como capitalistas. Es esta doble consideración lo que lo distinguiría de posturas como el postmodernismo, pero también del postcolonialismo, que sostienen un diagnóstico similar con respecto al pensamiento científico y con quienes debate intensamente.

Para profundizar la investigación en curso nos gustaría abordar a futuro en este viaje tres estaciones que nos problematizan y requieren nuestra atención pormenorizada, nos referimos en un primer momento a un racionalismo aplicado como posición intermedia del conocimiento pedagógico, en un segundo lugar a la actitud dialógica fundamento de una praxis pedagógica emancipadora y, finalmente, a la subjetividad pedagógica decolonial en la perspectiva histórica territorial. Desde estos tres hitos intentaremos aportar conocimientos en la construcción de una epistemología de las prácticas pedagógicas desde el sur que ponga en cuestión y en entredicho el saber fundante en territorios de desigualdad educativa a la luz de sujetos permeados por prácticas del conocimiento contra hegemónicas. Conocimiento, subjetividad, praxis, pedagogía y decolonialidad inscriben nuestro desafío que hemos decidido compartir con ustedes y arrojarnos a la publicidad

de la textualización consiente que al exteriorizarla ya no nos pertenece, sino a ustedes queridos lectores. Finalmente no podemos dejar de pensar en el papel que juega la escuela en tanto institución fundante de las relaciones entre la sociedad y el conocimiento, una sociedad latinoamericana del siglo XXI y un conocimiento decolonial circulante en las instituciones de la modernidad en cuestión. En tal sentido y desde una filosofía de la educación situada diremos

“Que la definición misma de las relaciones de los contenidos educativos con la vida cotidiana, con las prácticas sociales y con el mismo conocimiento suponga la determinación de fines sociales del conocimiento, y que esa determinación obligue a definir una gama variada de competencias para el desempeño social y la realización individual, son elementos instituyentes de la escuela como lugar donde se enseñan conocimientos válidos y significativos, y se aprenden conocimientos válidos y significativos. La escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Que la escuela socializa quiere decir que resignifica continuamente procesos socializadores anteriores y simultáneos, interiores de la escuela y exteriores a ella. Lo que sí hace es resignificarla desde la enseñanza” (Cullen, 1997: 34).

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Especialista en Planificación de la Educación y Master en Ciencias Sociales. Doctorando en Estudios latinoamericanos. Desde 1991 a la actualidad es docente – investigador y extensionista en el Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Actualmente también se desempeña como Investigador por Argentina del Grupo latinoamericano de Trabajo CLACSO. Subjetivación, nuevas ciudadanías y transformaciones sociales. (2017 – 2019 CLACSO) marcelo.vitarelli@gmail.com

(2) En esta posición “Hacia una epistemología de las prácticas pedagógicas desde el sur” establecemos una línea de continuidad y profundización de los planteos iniciales que esbozamos en nuestro anterior libro titulado “Pensar las prácticas pedagógicas en el sur”, aparecido en diciembre del 2017 en Buenos Aires, Argentina en el sello de la Editorial Autores de Argentina (ISBN 978-987-761-098-7). En ese momento realizamos una reflexión situada abonada con las experiencias del dispositivo formador en la universidad pública argentina y empapadas de los nuevos desafíos para la pedagogía de la formación en el siglo XXI, la de los contextos socio comunitarios y los movimientos sociales en América latina en donde la educación opera intentando responder de una manera diferenciadora.

(3) Este concepto lo agenciamos de los desarrollamos pedagógicos de nuestros hermanos colombianos, con quienes hemos trazado en estos veinte años una relación duradera y que desarrollaron desde una cartografía de las prácticas educativas un viaje por el mapa educativo territorial de carácter inaugural. Nos referimos al reconocido grupo de referencia de la Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia y a algunos de sus mentores tales como la Dra. Olga Lucia Zuluaga y el Dr. Jesús Alberto Etcheverry, como así también al pedagogo latinoamericano destacado entre nosotros, el Dr. Alberto Martínez Boom. A todos ellos mi agradecimiento por sus enseñanzas y la dicha de haber compartido en el tiempo proyectos en espacios pedagógicos latinoamericanos de auténtico y genuino diálogo. (4) “Telos” vocablo de origen griego (del griego τέλος, “fin”, “objetivo” o “propósito”) es un fin o propósito, en un sentido bastante restringido utilizado por filósofos como Aristóteles. Es aquello en virtud de lo cual se hace algo. Es la raíz de la palabra “teleología”, un término que significa el estudio o doctrina de la finalidad o intencionalidad o el estudio de los objetos por sus objetivos, propósitos o intenciones. Si queremos entender lo que es algo, debe ser entendido en términos de ese fin último. El telos sería el objetivo perseguido por todas las personas, animales o plantas. Así todas las cosas, incluidas las hechas por los seres humanos tienen un telos.

(5) Cuando hablo de la profesión de educar me refiero al punto de partida en que inicié mi formación de grado, ya por 1990 en la Universidad nacional de San Luis en Argentina.

(6) Hacia 1990 ingresaba a estudiar en la universidad pública argentina las Ciencias de la Educación y en 1991 rendía ya mi primer concurso como auxiliar docente en categoría alumno en las entonces cátedras de filosofía y de epistemología de las ciencias sociales, esos espacios me acompañaron de distintas maneras hasta el año 2004, momento en el cual, luego de una estancia formativa de posgrado en Francia regresaba a mi país y a mi querido san Luis adoptivo para dedicarme a la mirada macro y meso de la educación desde una conjunción de campos de saber abonados por la sociología, la política y la economía .

(7) Veinte años de carrera profesional que incluyen docencia, investigación, extensión, gestión, capacitación y consultoría a ministerios, universidades, gobiernos, instituciones locales y nacionales y organismos internacionales de financiamiento externo. Experiencia en planificación y gestión de programas y proyectos educativos: aspectos académicos y organizacionales. Experiencia en formación inicial y continua de profesores, de grado y postgrado universitario. Desarrollo de proyectos de innovación y trabajo con TIC. Intervenciones socio comunitarias

extensionistas y producción científico – académica dispuesta en Latinoamérica y Europa.

(8) Diversos trabajos de extensión universitaria viene desfilando en nuestra trayectoria en la reciente década, principalmente aquellos que se refieren a proyectos de extensión concursables en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de San Luis, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba y en proyectos de compromiso social y voluntariado universitario operados desde convocatorias nacionales de la Secretaría de Políticas universitarias del Ministerio de educación de la nación en Argentina. Algunas de las temáticas (ocho en total) en que nos ocupamos han sido y son: “Aprendiendo jugando”; “La Pedagogía Hospitalaria y las prácticas inclusivas con niños en situación de enfermedad”; “Promoviendo Salud Comunitaria”; “Adolescencia, Salud y Género”; “La radio escolar como herramienta pedagógica en contextos vulnerables”; “Observatorio de Graduados en Ciencias Humanas”; “Compromiso ciudadano con el Financiamiento Educativo: diálogo intersectorial en la Provincia de Córdoba” y “La radio comunitaria”; de este modo el espectro se dibuja en un arcoiris multicolor permeado por el aprendizaje, la niñez, la adolescencia, la salud, la radio escolar y el financiamiento educativo, orientado en su gran mayoría a sectores populares y en algunos casos a poblaciones en riesgo social o alta vulnerabilidad en las provincias de San Luis y de Córdoba en Argentina. Por otra parte y a modo complementario vale citar una experiencia, que en su fase inicial ha durado dos años, en el campo de la educación permanente desarrollada en el marco del Programa de adultos mayores de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, junto a mi querida colega la Especialista Silvia Peluaga en torno a la Pedagogía del Ocio en la tercera edad.

(9) La práctica profesional de los futuros licenciados en ciencias de la educación constituye el momento de coronación de su práctica formativa de cinco años que se encuentra atravesada por el área de la praxis en la carrera de ciencias de la educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Desde el 2004 venimos sosteniendo el espacio del taller V de la “Práctica profesional”. El área de la Praxis ha sido pensada, desde su creación, como un eje vertebrador en la formación del profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, plan Ord. CD-020/99, que ha optado por realizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Como “eje vertebrador” adquiere una relevancia singular al ser pensado en tanto que espacio de formación basado en el contacto directo con la realidad que avanza en complejidad y profundidad a lo largo de la carrera elegida. Su propia filosofía lo inscribe en una paradoja difícil de describir. Por una parte no es una asignatura, o seminario sino un taller, que como dominio de aprendizajes específicos previstos en la curricula el alumno debe asistir a clases integrando, aplicando conocimientos y aptitudes en vistas a alcanzar la realidad profesional elegida, a la par de realizar en campo prácticas de intervención pedagógica. Por la otra parte este espacio no debe dejar de lado su naturaleza de conocimientos y de enseñanza y aprendizaje en torno, en este caso particular, de la construcción de la identidad profesional del egresado. La Praxis como problemática se inscribe en un contexto histórico-social que dice relación a las múltiples manifestaciones en que se pueden entender las prácticas: docentes, investigativas y profesionales, dando cuenta de la complejidad del hecho educativo (K. Kossik, P. Bourdieu, M. Mannoni, V. Guyot). Para ello requiere de un conocimiento acabado de la realidad educativa; de los procesos que la persona desarrolla en tanto sujeto de aprendizajes en diversos contextos y de la naturaleza organizacional y las diversas culturas y climas institucionales en donde se hacen efectivas las prácticas. Todo ello atravesado por el conocimiento del campo disciplinar propiamente dicho. La Práctica Profesional que nos ocupa en estos quince años trabaja en relación con los múltiples niveles de contextualización en donde se insertan las prácticas, proponiendo formas de intervención institucional apropiadas a cada caso y generando, a partir de allí, un

espacio de reflexión y producción de conocimientos en torno de la construcción de la identidad en cuestión. Algunas producciones que recogen parcialmente la experiencia se han logrado traspasar en los textos tales como: Vitarelli, Marcelo y Mariojouis Virginia. Competencias profesionales y formación universitaria. El caso de las Ciencias de la Educación en debate contemporáneo. Buenos Aires. UNSAM Ediciones. 2007.- Vitarelli, Marcelo y Mariojouis Virginia. Discursos y prácticas del Licenciado en Ciencias de la Educación en su quehacer profesional. Ediciones EUMED.NET, Málaga, 2014. Vitarelli, Marcelo Fabián. Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos, compilado por Marcelo Fabián Vitarelli y María Virginia Mariojouis Margall. - San Luis, 2016. Libro digital, Ediciones Cuadernos de cátedra. ISBN 978-987-42-3144-4, en <https://drive.google.com/file/d/0B2LLZqs9rFjuQ3ZiejFIZHVqSEU/view>

(10) Progreso y orden es un término que proviene de una frase de Auguste Comte, exponente de la ideología y filosofía del positivismo: «L'amour pour principe et l'ordre pour base; le progrès pour but» —« El amor por principio, el orden por base, el progreso por fin», en francés—. También figura en la bandera de Brasil. Porfirio Díaz, dictador de México por más de treinta años, utilizó esta frase como un lema durante su mandato. La idea de progreso era un tópico cultural del siglo XIX. La interpretación dominante de los términos entendía el progreso como crecimiento económico y modernización, y el orden como la fijación de las condiciones de tranquilidad en las cuales debía encontrarse el pueblo para permitir la proyección del progreso sin pausa.

(11) La enseñanza que se da en los establecimientos del Estado, las regiones, provincias o municipios, con carácter gratuito por lo general, y comprensiva de las escuelas (o primera enseñanza), de los institutos (o segunda enseñanza), de las universidades (o enseñanza superior) y de las escuelas especiales (para determinadas profesiones). Se denomina Instrucción pública al sistema nacional educativo de cada país, que, por lo general, comprende la planificación, supervisión o ejecución directa de planes de estudio y educación escolarizada de diversos niveles académicos.

(12) Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas es un libro escrito en 1845 por el educador, periodista, escritor y político argentino, Domingo Faustino Sarmiento, durante su segundo exilio en Chile.

Como lo indica su título, en el texto, Sarmiento analiza los conflictos que surgieron en Argentina una vez alcanzada la Independencia política en 1816, partiendo de la antinomia intranacional entre civilización y barbarie. A lo largo del texto, Sarmiento explora la dicotomía entre la civilización y la barbarie. «la civilización se manifiesta mediante Europa, Norteamérica, las ciudades, los unitarios, el general Paz y Rivadavia», mientras que «la barbarie se identifica con América Latina, España, Asia, Oriente Medio, el campo, los federales, Facundo y Rosas». Según González Echevarría, «al proponer el diálogo entre la civilización y la barbarie como el conflicto primordial en la cultura latinoamericana, Facundo le dio forma a una polémica que comenzó en el periodo colonial y que continúa hasta el presente».

(13) Estos desarrollos sostienen nuestra propuesta de investigación educativa presente que se denomina PRACTICAS COMPLEJAS DEL CONOCIMIENTO Y SU IMPACTO EN EL CAMPO EDUCATIVO (Proyecto de Investigación SECyT N°04-2416- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Director: VITARELLI, Marcelo, marcelo.vitarelli@gmail.com). El mismo propone indagar las prácticas del conocimiento complejo y su impacto en el campo educativo desde un abordaje inicial dando lugar a una revisión crítica de la producción de conocimientos complejos en Argentina y Latinoamérica en el campo educativo. Se acota la problemática a partir de un supuesto inicial en el que se entiende que el pensamiento complejo permite reformular los problemas de conocimiento

y las comunidades de prácticas para producir transformaciones en las complejidades específicas del oficio de ser docente, de ser investigador y en definitiva de ser profesional de la educación. La investigación tiene en cuenta las epistemologías del sur, las perspectivas del sujeto y la emergencia del paradigma de la complejidad en la presente situacionalidad histórica enmarcada en la configuración de las prácticas del conocimiento.

Bibliografía

- CECCHI, N. et al (2013). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción. IEC- CONADU. Buenos Aires.
- CIRIGLIANO, G. (1967). Educación y futuro. Editorial Columba. Buenos Aires.
- CULLEN, C. A. (1997) Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación. Paidós, Bs As.
- FOUCAULT, M. (1991). ¿Qué es la ilustración? En Foucault Saber y verdad. Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- GUYOT, V. (1992). Poder saber la educación. Lugar editorial. Buenos Aires.
- QUIJANO, A. (2003) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. CLACSO, Buenos Aires.
- RAMAGLIA, D. y GUYOT, V. (2011). Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América latina. UNCuyo, Mendoza, Argentina.
- VITARELLI, M. (2005). La educación entre las políticas neoliberales y las reformas de sistemas nacionales. El juego poder- saber-subjetivación en América latina. En Zuluaga, O. Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Editorial cooperativa del Magisterio. Bogotá Colombia. Pps. 370- 407.
- VITARELLI, M. (2016) Comunidad y universidad desde las epistemologías del sur Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. Revista REALIS, v.6, n. 02, Jul-Dez. 2016 –En <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/15054> Pernambuco, Brasil.
- VITARELLI, M. (2017). Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial Autores de Argentina. Buenos Aires.
- VITARELLI, M.; MARIOJOLS MARGALL, M. (2016) Prácticas profesionales de los licenciados en ciencias de la educación en tiempos complejos. Ediciones cuadernos de cátedra, en <https://drive.google.com/file/d/0B2LLZqs9rFjuQ3ZiejFIZHVqSEU/view>, San Luis.
- ZULUAGA, O. (2003). Pedagogía y epistemología. Editorial cooperativa del Magisterio. Bogotá Colombia.

¿Para los “herederos” o para los “des - heredados”? El complejo paso de la escuela secundaria a través de los cambios de la sociedad actual¹

Fernando Cazas²

Resumen

El presente artículo retoma el debate sobre las dificultades para transformar a la escuela secundaria en una institución democrática e inclusiva. Partiendo desde sus orígenes elitistas y vinculados a un orden social moderno-capitalista se avanza a lo largo del artículo en analizar el modo en que impactan los cambios en el orden social en la escuela secundaria actual en la Argentina. Para ello se toman los resultados de diversas investigaciones que han trabajado sobre el “cotidiano de la vida en la escuela”. Esto permite acercarse al problema desde las prácticas de la enseñanza y no solo desde los estudios de las políticas educativas y las normas curriculares. Finalmente se aborda la cuestión desde el par colonialidad-decolonialidad para pensar en el

Summary

This article takes up the debate on the difficulties to transform the secondary school into a democratic and inclusive institution. Starting from its elitist origins and linked to a modern-capitalist social order, the article goes on to analyze the way in which changes in the social order affect the current secondary school in Argentina. For this, the results of various researches that have worked on the “daily life in school” are taken. This allows approaching the problem from the teaching practices and not only from the studies of educational policies and curricular standards. Finally the issue is addressed from the coloniality-decoloniality pair to think about the Latin American social context.

contexto social latinoamericano.

Palabras clave Escuela secundaria;
democratización; enseñanza

Keywords High school;
democratization; teaching

Fecha de Recepción: 04/12/2017
Primera Evaluación: 17/12/2017
Segunda Evaluación: 01/01/2018
Fecha de Aceptación: 05/01/2018

Introducción

En las últimas décadas, en la sociedad argentina, se ha convertido en lugar común las críticas a la escuela y en particular la escuela media. La preocupación por la situación de la escuela secundaria aparece instalada en la sociedad en su conjunto. En los medios de comunicación masiva (como los periódicos, los programas de televisión, etc.) le dedican un tiempo considerable al tema. Puede escucharse también a muchos políticos y funcionarios de gobierno que se suman a estas críticas a la escuela. Se dice que los jóvenes aprender poco o nada, que los docentes trabajan mal, que faltan mucho, etc. También que los alumnos no son responsables y que sus familias no se ocupan lo suficiente. Por todo esto, pareciera, que la escuela ya no es lo que supo ser. Se dice que la escuela fue una institución respetable y prestigiosa pero a causa de todas las cuestiones enumeradas ha caído en desgracia. La solución que se propone desde los gobiernos y se sugiere desde los mismos medios de comunicación, es que debe llevarse adelante una eficaz reforma que lleve a la escuela a ser como fue en los principios del siglo XX. Pero existen otro tipo de críticas a la escuela secundaria, provenientes de otros sectores de la sociedad. Así se cuestiona a la escuela secundaria por ser autoritaria, expulsiva, poco democrática y por emplear métodos de enseñanza obsoletos con sus estudiantes. Para quienes sostienen estas críticas, la solución es la misma que para los otros

sectores: una reforma del nivel.

Sin embargo, la propia experiencia de reformas de los últimos treinta años en la Argentina, demuestran que el ciclo críticas-reformas se repite invariablemente sin conseguir que la escuela vuelva a ser la que fue (Braslavsky, 1995 y 2001) o se transforme en una nueva escuela secundaria democrática y contenedora. ¿Sería correcto pensar que los males achacados a la escuela secundaria son producto de la mala voluntad o de la incapacidad de sus actores (docentes y alumnos, particularmente)? ¿Sería correcto adjudicar estas deficiencias a la mala gestión de los distintos funcionarios de gobierno? Al decir de F. Acosta (2006) “*¿Desde qué perspectiva mirar las instituciones educativas cuando se las cuestiona?*”(p. 179) Se avanzará sobre estas críticas desde una perspectiva sociológica para analizar lo que pasa con la escuela en el marco de un determinado orden social: el capitalismo post-fordista. En el convencimiento que la lectura de lo que sucede al interior de las escuelas medias no puede hacerse en forma desconectada del orden social del cual es parte.

En un primer momento se realizará una breve conceptualización de la escuela moderna (da la cual es heredera la actual) en el contexto del capitalismo fordista o industrial. Luego tomaremos algunos datos de investigaciones recientes sobre lo que sucede en las escuelas secundarias argentinas. Finalmente, para tratar de

comprender fenómenos relativamente nuevos como los de la segmentación y la fragmentación, propondremos una caracterización de lo que, algunos autores, denominan el orden social del capitalismo post-fordista. Con esto se intentará plantear que una lectura de lo que sucede en las escuelas desde la perspectiva de los cambios que se están produciendo en el orden social vigente, resulta más productiva a los efectos de la comprensión de estos.

La escuela moderna

La escuela actual es heredera de la escuela de la modernidad. Esta institución escuela ha cumplido un rol fundamental en la difusión de los ideales del orden social moderno. En este sentido, Tadeu Da Silva (1995) señala:

“La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política. (...) Es la institución moderna por excelencia.” (p. 5)

La definición de Tadeu (1995) no deja lugar a dudas sobre el rol que este autor le asigna a la escuela moderna en el sostenimiento del orden social. En el mismo texto, se afirma que la escuela es la institución encargada de producir un tipo particular de sujeto: el sujeto moderno. Este responde a los ideales del proyecto político de la modernidad. Es un sujeto autónomo, independiente y auto-referencial (Tadeu, 1995).

Bourdieu (1996), también destaca el papel de la escuela en el mantenimiento

y reproducción del orden social moderno:

“(...) uno de los poderes mayores del Estado, el de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo.” (p. 1)

Hasta aquí puede decirse que la escuela cumple la tarea clave de formar los sujetos necesarios para el mantenimiento y reproducción del orden social (Bourdieu, 2003). Pero ¿Cómo lo hace? El concepto de habitus de Bourdieu, resulta útil para comprender en que consiste la tarea concreta de la escuela moderna. Dice Bourdieu en *El sentido práctico* (2007): *“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistema de disposiciones duraderas y transferibles (...)”* Este habitus de clase, funciona como un regulador de las prácticas y de las representaciones del sujeto sin que este lo perciba como producto de la obediencia a ciertas reglas impuestas. La formación de este habitus no requiere necesariamente de una enseñanza explícita en una institución determinada. El habitus se va conformando a través de las relaciones del sujeto con su familia, sus amigos, etc. La escuela también participa de la formación de este habitus. Como se dijo, no necesariamente dando un “curso de habitus”, sino que lo hace por medio de una enseñanza implícita (Jackson, 2007) que se trasmite en la experiencia escolar. Las características de esta aportan fuertemente a la

conformación de un habitus en los términos de Bourdieu.

El habitus está ligado a “*una clase particular de condiciones de existencia*” (Bourdieu, 2007). Aquí debe recordarse que el orden social moderno es un orden capitalista, y por tanto un orden con clases. La escuela del siglo XX, en especial la de la posguerra, corresponde a lo que se denomina capitalismo fordista. Un capitalismo caracterizado por un crecimiento económico sostenido, una fuerte industrialización con un mercado de trabajo formal en expansión y un crecimiento de las masas urbanas (Tenti Fanfani, 2003a). Como en todas las etapas del capitalismo, la distribución de los bienes de la sociedad es desigual. La sociedad distribuye de forma desigual tanto los bienes materiales como los simbólicos (García Canclini, 1984).

La escuela, en tanto parte del orden social capitalista, contribuye a la conformación de los habitus de clase que permiten sostener la distribución desigual de los bienes materiales y simbólicos. Así como naturalizar las jerarquías sociales entre clases. Para García Canclini (1984), en esa estructuración de la cotidianidad, está el sostén de la hegemonía de una clase sobre las otras.

La escuela del capitalismo fordista, es la que en Argentina muchos añoran. Una institución con prestigio social y a la que todos querían pertenecer (Dussel, 2009), para poder ser parte de los beneficios de ese orden social.

La escuela secundaria actual

Esa escuela que muchos añoran, ya no existe tal como se la recuerda en esa supuesta “*edad de oro*” (Kessler, 2000). La escuela secundaria está cambiando.

Resulta pertinente recuperar algunas observaciones que surgen del campo de la investigación para poder comprender de qué se tratan estos cambios.

En el ya clásico trabajo de Cecilia Braslavsky (1985) sobre la discriminación educativa, la autora mencionaba la existencia de circuitos diferenciados de escolarización. Es decir que no todos los jóvenes reciben la misma educación en las escuelas secundarias argentinas. Los hijos de las clases dominantes circulan por un determinado trayecto de instituciones escolares que es distinto al recorrido que realizan los hijos de las clases dominadas.

En trabajos recientes, surgen nuevos datos que, de algún modo, van en línea con lo planteado por Braslavsky.

En un trabajo coordinado por Gabriel Kessler (2000), se ha indagado sobre la escuela media actual en la Ciudad de Buenos Aires. Allí, Kessler, encuentra algunas características de la escuela secundaria (al dialogar con los jóvenes que asisten a ella) que resultan de interés. Entre estas, a Kessler (2000) le llama la atención que “*(...) cada grupo de jóvenes hablaba de una escuela muy distinta a la de los otros grupos (...) el resultado esperable de la persistencia de la segmentación durante años (...)*” (p.20). Es decir que los relatos

de los alumnos no dan cuenta de “la escuela”, sino de “sus escuelas”. Las escuelas parecen hechas de “plastilina”, adaptándose a cada contexto y a cada situación. Los autores creen ver en estas características una creciente desinstitucionalización. No para todos la experiencia escolar significa lo mismo. En este sentido se habla de que cada escuela parece una isla, en la que sus alumnos y docentes desarrollan una experiencia escolar con su propio estilo y sus propios recursos.

Hay otro trabajo, también con escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, que realizó Felicitas Acosta (2006) y que consistió en el análisis de dos escuelas medias en sectores populares. En este caso, Acosta, se encuentra con una situación similar a la descrita por Kessler (2000): no existe un único modelo de escuela.

Habla de las “*escuelas sin modelo*”, a diferencia de lo que fuera la escuela moderna con una fuerte impronta institucional. La autora sostiene que las escuelas de sectores populares deben mantenerse en un formato flexible con relación a la escuela media “tradicional”, para poder tener éxito en su intención de incluir a sectores pobres y marginales. La escuela debe tener menos apariencia de escuela. Estas diferencias de funcionamiento institucional son asociadas a cuestiones de clase. Acosta (2006) sostiene que la desigual distribución de la riqueza (es decir del capital económico) se emparenta con una desigual distribución del capital cultural.

En el trabajo de Acosta también se destaca que entre los estudiantes entrevistados, aparece fuertemente la idea de la escuela como lugar de reconocimiento en su condición de jóvenes y de sujetos. De lugar en el cual puedan ser “*sujetos con voz*”. Este reconocimiento por parte de las escuelas estudiadas hacia sus alumnos, es recatado por los investigadores como una de las cualidades necesarias para tener éxito en su tarea.

Tanto en el trabajo de Kessler como en el de Acosta queda claro que la escuela secundaria actual, en particular la que recibe a los sectores sociales tradicionalmente excluidos de la secundaria, no es la escuela “tradicional”. Kessler plantea que para esta población de estudiantes, resulta una conquista poder acceder a la escuela secundaria. Pero en cierto modo resultan desilusionados cuando constatan que la escuela secundaria a la que acceden “*es otra cosa*”. (Kessler, 2000 y Terigi, 2007)

En un trabajo de investigación coordinado por Inés Dussel (2009), se analizó a 24 escuelas secundarias de distintas regiones de la Argentina. Entre las cuestiones que aparecen desde este trabajo, surge la idea de una escuela media que ya no es una sola. La autora plantea que lo que antaño refería a un solo tipo de experiencia, hoy hablar de escuela secundaria es hablar de una multiplicidad de experiencias que se dan dentro de las instituciones. Esta diversidad parece asociada, en cierto sentido, con la presencia de “los

nuevos”, como denomina la autora a los estudiantes provenientes de sectores sociales tradicionalmente excluidos de la escuela secundaria. La incorporación de estos “nuevos” alumnos dispara en muchas escuelas medias la necesidad de adoptar políticas institucionales de tipo asistencialista. Estos “nuevos” traen carencias que deben ser paliadas piadosamente por los docentes de las escuelas. Dussel dice que puede verse una división entre un “nosotros” y un “los otros” cuando se analizan las entrevistas a los directores de las escuelas secundarias estudiadas. Un “nosotros” referido aquellos que son parte de los sectores sociales que históricamente participaron de la escuela media. Un “los otros” que refiere a aquellos que provienen de sectores sociales históricamente excluidos de la enseñanza secundaria. Las escuela que reciben mayoritariamente a estudiantes del sector “nosotros” son instituciones que se parecen más a aquella escuela secundaria tradicional centrada en el conocimiento disciplinar. En cambio las que reciben mayoría de “los otros” pareciera que se hubiera operado un corrimiento de lo disciplinar hacia unos saberes básicos y hacia la socialización escolar. Dice Dussel para terminar:

“El panorama que se desprende de la investigación (...) es que la escuela ‘procesa’ la desigualdad social con claves que reproducen jerarquías y sistemas de clasificación escolares de larga información, sobre todo en lo referido al viejo elitismo de los colegios secundarios, pero que se actualizan y

renuevan con otros lenguajes. Mientras que las escuelas secundarias que atienden a sectores sociales medios y altos piensan en el mundo y en la formación de sujetos autónomos, reflexivos, y críticos, las de los sectores más postergados se asocian a la lucha por la supervivencia y promueven la transmisión de saberes y competencias básicas, que le corresponden a la escuela primaria.” (Dussel, 2009: 86)

La escuela en el orden post-fordista

Antes de avanzar sobre la comprensión de los cambios y continuidades que pueden observarse en la escuela secundaria actual, es pertinente atender a los cambios que algunos autores observan en el orden social capitalista actual.

Si hay una característica clave, esa está relacionada con el trabajo asalariado y los modos de producción del capital. El capitalismo industrial se caracterizaba por puestos de trabajos estables y bien definidos. El trabajador industrial debía poseer ciertos conocimientos operativos que le permitieran cumplir con su rol en la línea de producción. Así la escuela se constituyó en una institución fuerte y de prestigio social que permitía el acceso a los bienes económicos. Pero también la escuela aportó a la conformación de los hábitos de clase, por medio de esas enseñanzas implícitas que facilitaban a cada sujeto ubicarse “felizmente” en su clase social. La escuela también cumplía un rol seleccionador, decidiendo quienes

estaban en condiciones de acceder y quiénes no. Y esto era naturalmente aceptado por la mayoría.

En los últimos años, el orden social capitalista ha experimentado cambios. Se habla de capitalismo post-fordista. Este nuevo orden social tendría ciertas características (Tenti Fanfani, 2003b), que lo diferencia del capitalismo fordista. Nancy Fraser (2000, 2008), analizando el tema de la justicia social en este nuevo orden social, señala una tendencia. Lo que en el capitalismo industrial era una puja por encontrar una redistribución más justa de los bienes, ahora se ha trasladado a una demanda por reconocimiento. Los sectores populares valoran más la lucha por ser reconocidos como parte de sus comunidades (un reconocimiento a su identidad) por sobre las tradicionales demandas de la justicia distributiva. Frade (2007) analiza algunos cambios en el empleo y la empresa del capitalismo post-fordista desde la racionalidad liberal. Señala una clara tendencia hacia la flexibilización del puesto de trabajo y hacia una inestable relación laboral del trabajador con su empleador. Además, se suma el discurso por la calidad total que cambia sustancialmente el lugar del obrero en la fábrica. Virno (2005) se pregunta al respecto:

“¿Qué significa el discurso sobre la calidad total sino el reclamo de poner a disposición de la producción el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo de nuevo?” (p.64)

Virno (2005) sostiene que en esta era post-fordista, el pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de riqueza. Para ello, a diferencia de lo que sucedía en el capitalismo industrial, la producción ya no se sostiene en máquinas sino en técnicas y procedimientos comunicativos.

Si se compara alguna de las características del orden social post-fordista con algunas de las características descritas en las investigaciones sobre escuela media, no es difícil encontrar algunas coincidencias. La flexibilidad, la desinstitucionalización, la ausencia de modelos únicos, etc. Parecen ser una marca de este nuevo orden social. Pero la pregunta sería ¿Cambia el orden social, es decir las relaciones entre clases o cambia la forma de reproducción de las relaciones sociales? En principio parecería más atinado inclinarse por la segunda opción. Los cambios en la escuela secundaria parecen obedecer a un cambio en las formas de la reproducción de las relaciones entre clases. Las escuelas de élite conservarían la potestad de transmitir los saberes considerados valiosos por la sociedad, mientras que las escuelas para sectores populares parecen conformarse con satisfacer las demandas de reconocimiento ofreciendo escuelas que se adaptan a los requerimientos de sus comunidades. Mientras que los alumnos de las escuelas de élite reciben conocimientos, los pobres reciben solo escolarización. En las escuelas populares aparecen

en un lugar central la contención y el tratamiento de problemáticas específicas de sus comunidades (reconocimiento), pero parece quedar en un segundo plano la preocupación por la redistribución de los bienes culturales. La segmentación vertical y la fragmentación horizontal (Kessler, 2000) resultan, desde esta perspectiva, funcionales al orden post-fordista.

El acceso de los sectores populares a la escuela secundaria se presenta como un logro importante en términos de una democratización del acceso. Pero habría que ver a qué escuela media están accediendo. La segmentación y la fragmentación (Tiramonti, 2011) pueden escamotear esta conquista de los sectores populares. Quizás como en una cinta de Moebius, parece que todos transitan por el mismo lado de la cinta y sin embargo es solo una ilusión.

La perspectiva desde el binomio modernidad- onialidad

Como ya se ha dicho la escuela actual en general, y la escuela media en particular, son herederas de la modernidad. Desde la visión europea, el proyecto moderno representa el momento culminante de la civilización. Todos los pueblos del occidente deben tener como meta alcanzar la modernidad. En esta, los hombres encuentran el momento máximo del desarrollo de la cultura, la ciencia y la sociedad. Con esta idea, los europeos son el pueblo que ha alcanzado la “*mayoría de edad*” (tal como lo pensaba Kant⁽³⁾) y los pueblos americanos deben

transitar el camino hacia esa meta. Transformar al “joven” continente americano en un pueblo moderno, ha de ser el objetivo principal de los colonos europeos. De este modo, estos pueblos de América son vistos como “en desarrollo”, que deben ascender hacia el modelo europeo. Ese modelo moderno que establece una forma de ser civilizado, una forma de hacer cultura y una forma de organizar los saberes. La modernidad establece un modelo único (encarnado por Europa) al que todos los pueblos que deseen ser considerados civilizados, deben aspirar.

Algunos autores provenientes de las ciencias sociales, han comenzado a plantear una mirada diferente con respecto a esta cuestión. Algunos de ellos sostienen que para realizar un correcto análisis de la modernidad (y también de la posmodernidad) será necesario pensar a esta como parte de un binomio inseparable: modernidad – colonialidad (Lander, 1997). Es decir, que es imposible pensar en la modernidad sino es asociada al sistema colonial que se desarrolla de forma contemporánea. Las ideas modernas impuestas por Europa al resto de occidente, implican una concepción colonial del mundo. Esto es, una concepción binaria de civilización y barbarie (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Para que Europa sea el modelo de civilización, se construye otro que sea la barbarie (América). Las relaciones entre civilizados y bárbaros son unidireccionales. Los bárbaros reciben la cultura y el saber de mano de los civilizados. Es decir, los europeos

son los encargados de difundir y universalizar el modelo moderno que es el punto máximo de desarrollo de los pueblos en la Tierra (Lander, 1997). Los pueblos bárbaros deben aceptar esto para su propio beneficio y colaborar con los europeos. Esta autopercepción europea de ser la cima de la civilización les da derechos para imponer sus ideas y creencias por sobre la de los otros pueblos. El modelo moderno implica un esquema económico que avala la explotación de los pueblos bárbaros y sus recursos naturales como contrapartida de la obra civilizatoria de los civilizados (Lander, 1993). Visto de esta manera, la modernidad está pensada en forma de pares opuestos: civilizados y bárbaros, inferiores y superiores, desarrollados y subdesarrollados, ciencia y creencias, europeos y americanos (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Un concepto clave en el planteo del modelo moderno es la denominada “*desigualdad natural*” (Mignolo, 2007). El planteo de la modernidad, implicó establecer que había razas superiores y razas inferiores. Esta diferencia era de orden natural y quedaba fácilmente asociada a rasgos físicos como el color de piel. Así, el blanco europeo era claramente superior al negro americano o africano. Se desarrollaron extensas justificaciones racionales para sostener esta idea. Esto reforzaba la postura de que Europa era la cima de la civilización a la que todos debían someterse e imitar.

La modernidad impone una forma de sujeto que es funcional a sus ideales. Se

trata de configurar las subjetividades de todos los seres humanos como sujetos racionales, disciplinados, y orientados a trabajar en beneficio de la colectividad (Castro-Gómez, 1993). Este modelo de sujeto implicó una invención del otro a imagen y semejanza del blanco europeo. Las misiones civilizadoras europeas por el mundo, se justificaron desde esta idea moderna. A los pueblos bárbaros les quedaron dos opciones: civilización impuesta o aniquilación (Lander, 1993). Este planteo oculta y reprime las diferencias. El modelo moderno admite un solo tipo de sujeto (Castro-Gómez, 1993). No admite la diversidad bajo ningún concepto.

Las ideas modernas (especialmente potentes a partir del siglo XVII), tuvieron su crisis a partir de mediados del siglo XX. Distintos autores hablan de posmodernidad (Lyotard), de modernidad inacabada (Habermas), de modernidad líquida (Bauman), etc. Para poder dar cuenta de los cambios que han surgido en aquel modelo moderno de sujeto y de ser civilizado que han aparecido en la segunda mitad del siglo XX. Pero estos cambios, no han afectado las bases del modelo modernidad-colonialidad, y para algunos autores estos cambios son una adaptación de las ideas modernas a las nuevas formas de producción y explotación económicas. Lo que sí parece afectado en este momento posmoderno, es la concepción de civilización y la organización y jerarquización de los saberes modernos. No así su esquema de explotación (Lander, 1997).

Si se mira a la escuela secundaria desde la perspectiva de los estudios sobre modernidad-colonialidad, pueden encontrarse algunas cuestiones interesantes para comprender (en parte) las fuerzas y tensiones que aparecen en esta en la actualidad. Ya se ha tratado en otro trabajo (Autor, 2015). la idea de pensar a la escuela media actual como la resultante de una tensión entre una fuerza aristocratizante y otra democratizante Si tomamos el caso de las reformas alineadas con la primera, no sería difícil sostener que parece haber unas similitudes importantes entre los planteos de la modernidad y las ideas pedagógicas que subyacen a las reformas aristocratizantes. Un modelo de estudiante al que todos deben aspirar, un enfoque de enseñanza universal, la necesidad de ayudar a los que presentan “carencias” notables con respecto al modelo a alcanzar, la idea de que la escuela media no es para todos, etc. Las reformas aristocratizantes, apuntan a sostener el modelo modernidad-colonialidad. Reproducen en las escuelas la concepción de civilización y de sujeto civilizado del modelo colonial europeo. La reformas del ‘68 y de los ‘90, ya en período posmoderno, se “aggiornan” y se modernizan sin tocar el fondo de la cuestión. La incorporación de novedosas tecnologías a la enseñanza, refleja esos cambios de la era posmoderna pero mantiene la idea de primitivos y civilizados, de desarrollados y subdesarrollados, de los más aptos y los ineptos. Estas reformas buscan ocultar las diferencias tras la imposición de

modelos únicos de enseñar y aprender. Los alumnos que no pueden aprender en este esquema, es a causa de sus ineptitudes fruto de su origen social o genético. Las reformas en línea con la fuerza democratizadora, en cambio, parecen hacer de la visibilidad de la diversidad uno de sus puntos clave. Considerar la posibilidad de que existan diversas formas de enseñar y diversas formas de aprender, la posibilidad de que existan diversos tipos de subjetividades, diversas formas del saber, ubican a estas reformas en líneas con lo que se ha denominado decolonialidad.

La escuela media en la Argentina, desde sus inicios, reprodujo el modelo europeo colonial. La formación de las elites gobernantes quedó en manos de la dupla colegio nacional-universidad y se alineó con los ideales modernos. Estos ideales son el corazón de lo que se ha denominado fuerza aristocratizante. Quizás a partir de aquí, sería más adecuado llamarla fuerza modernizante, en tanto impulsora y defensora del modelo europeo colonial moderno. Esta fuerza modernizantes pensó a la escuela media para el “nosotros” (en los términos que los plantea Dussel, 2009) y no para los “otros”. Para estos últimos, la modernidad tenía preparada la escuela primaria o básica. Una escuela primaria con claros fines civilizatorios. Para combatir la barbarie. Para los “otros” saberes básicos para ser buenos ciudadanos de la modernidad e incorporarse al trabajo siendo útiles a la colectividad. Para los “nosotros” una escuela secundaria y una universidad

para generar intelectuales y gobernantes al estilo europeo.

Cuando la escuela secundaria se ve obligada a democratizarse, acceden a esta sectores sociales a los que no estaba dirigida originalmente. Empiezan a acceder a la escuela secundaria parte de los “otros”. Las reformas democratizantes de los 80 y los 2000 levantaron o modificaron varios de los diques de contención que impedían el acceso real de los sectores sociales más desfavorecidos. Así se eliminó el examen de ingreso, el uso de uniforme, el régimen disciplinario, los enfoques de enseñanza y los sistemas de calificación y promoción. Ante esta situación, y como resultado de la tensión entre fuerza modernizadora y democratizadora, el nivel secundario se segmentó. Surgieron escuelas medias para los “nosotros” y escuelas medias para los “otros”. En apariencia iguales, la investigación demostró que la igualdad no era tal. Si se repasa algunas de las investigaciones ya mencionadas (Acosta, Kessler, Dussel), resulta clara esta división. Las escuelas de élite y para la clase media alta (los “nosotros”), mantienen el modelo “tradicional” de la escuela secundaria centrada en los saberes disciplinares e imitan el modelo universitario. Algunas se mantienen en el formato moderno y otras se muestran modernizadas con las nuevas tecnologías. Distintas estrategias mantienen por fuera a los “otros” de estas escuelas⁽⁴⁾. Las escuelas para los “otros”, adoptan un formato más parecido a la escuela

primaria que al modelo universitario. Se dan saberes básicos y escolarización. Los estudiantes de estas escuelas dicen sentirse decepcionados porque no es la escuela secundaria que ellos esperaban.

Si se adopta el binomio modernidad-colonialidad, puede pensarse a la escuela media como parte de ese orden social y como productora y reproductora de ese modelo eurocéntrico. Muchos de los elementos que surgen de la perspectiva histórica, de la perspectiva social y de las investigaciones recientes parecen abonar esta idea. De este modo la fuerza modernizante (aristocratizante) representa los ideales del modelo moderno-colonial impulsando su posición pedagógica, su enfoque de enseñanza y su concepción de aprendizaje, tanto en su versión tradicional como en su versión moderna que incorpora nuevas tecnologías del siglo XX a sus propuestas. La fuerza democratizante representa a las ideas decoloniales, presentes desde el origen mismo de la modernidad. Esta fuerza a ganado terreno en la segunda mitad del siglo XX y avanza tratando de modificar la distribución de los bienes culturales y el reconocimiento a la diversidad. Esta refiere no solo a los sujetos y sus culturas, sino también a las posiciones pedagógicas, a los enfoques de enseñanza y a las concepciones de aprendizaje.

En cierto sentido, la escuela secundaria actual es un escenario en el cual no se discuten solo sobre técnicas de enseñanza, sino que se pone en

tensión una forma de orden social. Así como la escuela nació como potente agente de la modernidad colonial,

también puede resultar un potente agente de la decolonialidad.

Notas

(1) El presente trabajo forma parte de la investigación realizada por el autor para su tesis de posgrado titulada “Cambios y continuidades en los modos de enseñar en la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires 1984 – 2010” (FLACSO – Argentina)

(2) Carrera de Profesorado / Fac. de Psicología / Universidad de Buenos Aires. Docente regular e investigador de la Carrera de Profesorado en la Fac. de Psicología (UBA). Especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) fernandocazas@yahoo.com.ar

(3) Kant desarrolla esta idea en varias de sus obras, entre ellas el clásico artículo ¿Qué es la ilustración?

(4) Por ejemplo, algunas escuelas privadas cobran cuotas inaccesibles para la mayoría de la población o exigen como condición de ingreso, referencias de ex alumnos.

Bibliografía

- ACOSTA, F. (2006): Escuelas medias y sectores populares: análisis institucional acerca de la potencia de las escuelas. En *Gestão em Ação*, Salvador, v.9, n.2, (pp. 147-148). BRASLAVSKY, C. (org.) (2001), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires: IPE-UNESCO sede regional Buenos Aires, Ed. Santillana.
- BRASLAVSKY, C. (1995): La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En *Pensamiento Iberoamericano de Educación*, septiembre-diciembre, Madrid.
- BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Libro 1: Crítica de la razón teórica, capítulos 3, 5 y 8. (Original 1980)
- BOURDIEU, P., HORTON, T. y KATO, H. (2003): Entrevista sobre la educación. En Bourdieu, Pierre (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires. (Entrevista realizada en Tokio, Japón, en 1989)
- BOURDIEU, P. (1996) Espiritus de Estado. En: *Revista Sociedad, Facultad de Ciencias Sociales*, No.8.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1993) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: Lander, E. (comp.) (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. (145-161).
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. Ed. (2007) Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En *El giro decolonial* Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Autor (2015) Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. En *Multiárea Revista de Didáctica*. Castilla – La Mancha. UCLM. Nro. 7, pp 167-182.
- DUSSEL, I. (2009) ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? En *Revista de Política Educativa*, número 1. Pp 67 a 90.
- DUSSEL, I. (2006) Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina. En *Anales de la educación común*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo, año 2, número 4 / Filosofía política del currículum. Pp 95 a 105.

- FRADE, C. (2007): Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 119/07 pp. 35-63
- FRASER, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En *Revista de Trabajo*, año 4, Nro. 6
- FRASER, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, N° 0. Madrid, Akal.
- GARCIA CANCLINI, N. (1984): Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo nuevas formas de organización popular. En *Nueva Sociedad* N° 71, (pp. 69-78).
- JACKSON, Ph. (2007) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires. Amorrortu..
- LANDER, E. (1997) Modernidad, colonialidad y postmodernidad. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 3 N° 4, octubre-diciembre de 1997 (11-28). También disponible en <http://ladb.unm.edu/aux/econ/ecosoc/1997/october/modernidad.htm>
- LANDER, E. (1993) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: Lander, Edgardo (comp.) (1993) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, 1993 (11-40).
- KESSLER, G. (2000): *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, UNESCO, Buenos Aires
- MIGNOLO, W. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. Ed. *El giro decolonial*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- TADEU DA SILVA, T. (1995): El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En *Revista Propuesta Educativa* Nro 13. Diciembre (pp.5- 10)
- TENTI FANFANI, E. (ed.) (2003a) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira. Cap. 1.
- TENTI FANFANI, E. (2003b): La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa* Año III - N° 109
- TERIGI, F. y JACINTO, C. (2007): *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Editorial Santillana.
- TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (Comp.) (2011): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial. Cap. 1.
- VIRNO, P. (2005): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue. Cap. 3 y 4.

Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria

María Laura Murcia¹

Resumen

Diversidad de fuentes – e incluso la propia experiencia - nos llevarían a constatar la conclusión de que algunas clases, algunos docentes, no sólo resultan memorables con el correr del tiempo sino que también se les atribuye modificaciones profundas y duraderas; huellas que han sabido conmovir y perdurar en el tiempo (Maggio, 2012).

El estudio que presentamos no pretende en modo alguno vincular de manera técnica y/o mecánica, ciertos saberes y habilidades de la práctica docente a determinados resultados. Sin embargo considera valiosa la posibilidad de proponer relaciones semánticas – no causales – de significado para adentrarse en el saber pedagógico que construyen y recrean los docentes a partir de sus experiencias prácticas formativas.

El trabajo se propone indagar en relatos de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por docentes memorables

Summary

Diversity of sources - and even our own experience - would lead us to conclude that some classes, some teachers, are not only memorable over time but also attributed profound and lasting modifications; traces that have known to move and to survive in time (Maggio, 2012).

The study does not intend in any way to link in a technical and / or mechanical way, certain knowledge and skills of the teaching practice to certain results. However, it considers the possibility of proposing semantic - non - causal - relationships of meaning to delve into the pedagogical knowledge that teachers construct and recreate based on their practical formative experiences.

The paper intends to investigate stories of teaching practices carried out by memorable teachers from the voices of secondary school teachers (Buenos Aires, Argentina, 2016). From a narrative reconstruction of lived experiences

a partir de las voces de docentes nóveles de escuela secundaria (Buenos Aires, Argentina, 2016). A partir de una reconstrucción narrativa de experiencias vividas en primera persona, se han elaborado categorías referidas a las acciones atribuidas al docente memorable – categorías de memorabilidad - que ofrecen la posibilidad de pensar y recrear la práctica pedagógica, que habilitan una reflexión sobre el rostro del oficio docente.

Palabras clave enseñanzas memorables; encuentro; acontecimiento; docente artesano

in first person, categories have been elaborated referring to the actions attributed to the memorable teacher – categories of memorability -, that offer the possibility to think and to recreate the pedagogical practice, that enable a reflection on the face of the teaching profession.

Key Words memorable lessons; encounter; event; teacher as a craftsman

Fecha de Recepción: 17/12/2017
Primera Evaluación: 19/12/2017
Segunda Evaluación: 27/12/2017
Fecha de Aceptación: 05/01/2017

Introducción y justificación del problema

1.

El docente es un profesional que porta teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos. El valor no solo simbólico sino también estratégico de la reflexión como práctica social promueve la construcción de comunidades de aprendizaje, forjadoras de condiciones que posibilitan cambios a nivel institucional y social.

La importancia de la documentación de las buenas prácticas en sus procesos, condiciones y resultados pasa por su posibilidad de convertirse en potente sustrato en los trayectos de formación y desarrollo profesional docente, por enriquecer los marcos de referencia y de actuación; por inaugurar caminos que habiliten la construcción y análisis de categorías didácticas.

El estudio que presentamos indaga en relatos de prácticas de enseñanza llevadas a cabo por docentes memorables, a partir de las voces de docentes noveles de escuela secundaria (Buenos Aires, Argentina, 2016). La investigación se centra en la reconstrucción narrativa de experiencias vividas en primera persona que den cuenta de características atribuidas a prácticas y docentes que han favorecido la conmoción de lo ya sabido y la producción de saber; que han sabido conmover y perdurar en el tiempo (Maggio, 2012).

La memorabilidad de una experiencia

de enseñanza no será considerada aquí como anamnesis, sino más bien como posibilidad de hacer presente al pasado a partir de un proceso interpretativo y de reconstrucción que se erige como fuerza activa y recreativa (Jackson, 1999; Maggio, 2012). Se trata de un proceso que exige intelectualmente y desafía las ideas previas.

A su vez, entenderemos por conmoción a la impresión profunda, la alteración, el movimiento fuerte, eficaz (RAE, 2014: 23ª ed.); no – solo - en términos de afectación sensible sino y especialmente entendida como transformación y acontecimiento.

Trabajaremos con relatos estimulantes, inspiradores, que han forjado experiencia formativa y dejaremos de lado aquellos que refieran a situaciones de incomodidad, brusquedad e incluso violencia, que también saben dejar su impronta.

Decidimos a su vez indagar en docentes noveles que se desempeñan en la escuela secundaria para recuperar sus voces. Docentes que están desarrollando sus primeros años de oficio en el seno de una escuela que ofrece sus desafíos, que demanda profundas transformaciones institucionales, pedagógicas y legales (Tenti Fanfani, 2008), que recibe nuevas subjetividades, que se inscribe en una cultura distinta de la que surgió y fue formulada.

El trabajo con los relatos habilitará un reconocimiento de la disposición del docente memorable, entendida como el conjunto de acciones observables

llevadas a cabo por él (Camilloni, 2007).

No estamos pensando en que se plasmarán en grandes clases, pero sí que, legítimamente, podrían ser las mejores inspiraciones para la creación de una propuesta autónoma. No se trata de parodias de las clases maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, de una estrategia, un orden en la explicación (Litwin; 2008: 27)

El estudio expone lo que dimos a llamar *categorías de memorabilidad*: sistematización que, de manera descriptiva y abierta, se propone alojar lo más fielmente posible los relatos de experiencia de los docentes entrevistados que remiten a un entramado de acciones llevadas a cabo por docentes. Relatos trabajados desde la convicción de su riqueza y apertura para nuevas sistematizaciones y sentidos; relatos polifónicos, despojados de autorías, de contextos, de intenciones desde las cuales han surgido, para ser leídos, interpretados y re-inscriptos en diferentes situaciones y contextos (Alliaud, 2006).

A su vez, los relatos relevados han referido y delineado rasgos de identidad profesional de los docentes nóveles entrevistados. Las tramas narrativas a las que hemos accedido, dan cuenta de huellas que tuvieron alguna impronta en su vínculo con el saber y en el propio ejercicio profesional.

En lo que sigue retomaremos estos puntos, ofreciendo una síntesis de los hallazgos de la investigación realizada, de ninguna manera conclusiva, como modo de habilitar nuevas preguntas, para ofrecerse como punto de partida de nuevos recorridos.

2. Metodología

Para abordar estas cuestiones, trabajaremos sobre relatos de diez docentes nóveles, de diversas áreas, con no más de 5 (cinco) años de ejercicio, en Buenos Aires, Argentina 2016. Decidimos indagar particularmente en aquellos que se desempeñen en la escuela secundaria y que han pasado por profesorados y/o ciclos de formación pedagógica en su trayectoria profesional.

De los diez docentes nóveles entrevistados de diversas áreas (historia, música, inglés, literatura, biología, geografía, físico-química, informática y economía), surgirán relatos de diecinueve prácticas/docentes memorables, también de diversas áreas y niveles de enseñanza.

El trabajo propone un proceso espiralado de ida y vuelta, de teoría y relato desde múltiples lecturas, encuentros, diálogos, para indagar en nuestro objeto de estudio y para la sistematización de lo que hemos llamado *categorías de memorabilidad*.

El estudio se enmarca dentro de la metodología cualitativa, particularmente dentro del método narrativo, trabajado ampliamente (Alliaud, 2004; Bolívar y

Domingo, 2006; Rivas Flores, 2007) como estrategia de formación docente, como aporte y reconfiguración del saber pedagógico.

La *entre-vista*, “visión entre”, o “entre dos”, como diría Gilles Deleuze (en Duschatzky, 2008) es el instrumento privilegiado para insertarnos en la “escena” de la situación memorable relatada. Así, la indagación respecto a la memorabilidad no se focaliza en el docente, sino en la reconstrucción narrativa de situaciones, de clases memorables, a fin de poder acercarnos, “tocar” algo de la experiencia hecha relato de los docentes entrevistados. Nuestro objeto de indagación se instala no solo entre el docente y su práctica, sino también entre el docente que encarna – por atribución - dicha memorabilidad y el docente novel relator quien hace memoria, quien reconstruye experiencia y da cuenta de aquello que lo supo conmover, transformar.

En el seno de esta tensión, los relatos apuntan a docentes, al reconocimiento de personas concretas que encarnan esa memorabilidad en sus prácticas, dando cuenta de gestos, de tonos de voz, de los climas que se suscitan, de la forma de posicionarse y hasta de vestir del docente... Los relatos dan cuenta de prácticas insertas en un determinado contexto, presentadas con determinada intencionalidad, dirigidas en un lugar y tiempo determinado... Estos aspectos centrales han atravesado los relatos de enseñanza memorable, quedando a su vez abiertas a otras subjetividades, a otros espacios y tiempos.

Las categorías – sistematización impuesta a los textos trabajados – no son en absoluto concluyentes, pero sí vinculantes: las categorías presentan entre sí vinculación no solo experiencial sino conceptual. Tampoco son exhaustivas en relación a lo que hace a una clase, a un docente memorable. Intentamos alejarnos así de un mero listado o enunciación de hechos, para proponer situaciones áulicas como objeto de conocimiento con todas las posibilidades y con todos los límites que ofrece. A su vez, por opción, están desprovistas de tecnicismos y presentan un carácter más bien descriptivo. Por último, destacamos que buena parte de la primera categoría, surge de los valiosos aportes de Mariana Maggio en lo que entiende por “enseñanza poderosa”⁽²⁾

3. Resultados

Educar es un acto desmesurado e incalculable. No se agota en sus gestos: la transmisión de conocimientos, la transmisión de un saber. Requiere, sí, de una promesa de transformación, de intencionalidad, de vínculo (Antelo, 2005).

En el marco del estudio que aquí nos convoca, el trabajo con los relatos de docentes noveles referirán a experiencias que resultan memorables. En principio, entendemos por experiencia a determinadas situaciones y episodios que presentan una unidad, una cualidad que las impregna a pesar de la variación de sus partes constituyentes. Hablamos así de “una”, de “esa” experiencia;

unidad que no es ni emocional, ni práctica, ni intelectual y es sin embargo todo eso (Dewey, 2008).

La experiencia es tanto personal y subjetiva como abierta y vincular. La experiencia no consiste en un “algo” que sucede. Como afirma Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa”. Que me sucede a mí: no ante mí o frente a mí... sino a mí, es decir, *en mí*. Ahora bien, “eso” que pertenece a alguien, no es sino referido. El vínculo y en particular el *encuentro* es su sustrato.

¿Cuál es el valor de lograr una aproximación a estas cuestiones? La experiencia no se encripta sobre sí misma sino que, desde su apertura y referencia, se ofrece como lugar y como testimonio. La re-petición de un relato, la re-presentación de un conjunto de narrativas ofrecen posibles puntos de conexión entre las personas. El testimonio propone un compromiso, no solo de quienes vivieron hechos específicos sino también de quienes directa o indirectamente escucharon tales relatos y fueron llevados incluso, a transmitirlo a otros. El testimonio tiene la habilidad de saber rozar al otro, de tocarlo, de hacerse presente...

Graciela Frigerio (2005) nos recuerda que en el gesto educativo, lo que se transmite no es un contenido sino centralmente una relación. La educación es así, lugar de relación y encuentro. Y bien sabemos que el encuentro es cierto límite de la didáctica: “¿Cómo saber a priori acerca de aquello que nos ha de encontrar?” (Antelo; 2014: 48-49) A su

vez, y como afirma Laura Duschatzky (2008), no hay efectos de enseñanza si algo del orden del encuentro no está en juego.

Cristina Corea y Silvia Duschatzky (2002) consideran que uno de los desafíos educativos es la creación de nuevas intervenciones que promuevan el re-posicionamiento tanto del educador como de quienes transitan por la escuela; la creación de dispositivos que habiliten nuevos modos de recepción, nuevos sentidos a fin de habilitar la posibilidad de que algo acontezca.

¿Y para que algo acontezca? No solo se requiere la irrupción de lo imprevisto, la ruptura para pensar de un modo nuevo, desde nuevas categorías, nuevos lenguajes. Tanto el acontecimiento como la experiencia de encuentro no solo pasa, sino que *nos* pasa (Larrosa, 2006) y no nos deja igual que antes (Bárcena, 2003). Sin embargo, la condición— si es que lo podemos llamar así — de un acontecimiento, de una experiencia, es la *presencia*.

Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene por

tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones (Contreras Domingo, 2010)

La enseñanza se aleja de la visión que atiende al impacto, a la búsqueda de efectos y resultados, para ponderar aquella que atiende al modo de entrar en relación con el alumno y con lo que se pone en medio de dicha relación, sea este un saber, sea una actividad. He aquí la envergadura del oficio docente; oficio artesanal (Sennett, 2009) que se juega en la contundencia gestos pequeños y constantes. En el tejido de experiencias de encuentro, esta investigación ofrece el siguiente recorrido de trabajo:

1.- Categorías de memorabilidad.

Surgen como forma de sistematizar contenidos y características de los relatos de experiencia de enseñanza de los docentes memorable; materia prima de futuras construcciones y sentidos. Nuestra época asiste a un replanteo de los propósitos de la enseñanza, del sentido de la institución escolar (Sibilia, 2012), del ejercicio docente (Martínez Boom, 2010), de las representaciones comunes de lo que se entiende por el oficio de enseñar. La complejidad de la tarea docente escapa muchas veces a las consideraciones genéricas que aportan planes y dispositivos (Diker y Terigi, 1997)

El quehacer del oficio docente ofrece modelos que, sin imponer un deber ser, presentan eficacia formativa y se ofrecen como materia prima de nuevas

acciones y saberes. Justamente, son las buenas prácticas, los buenos docentes quienes, trascendiendo subjetividades y objetivando acciones, remiten a un ideal, conservando a la vez su formato real (Alliaud, 2011).

El trabajo con relatos de prácticas memorables de enseñanza propone un trabajo con situaciones áulicas como objeto de conocimiento (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2012) para abrirlas a un enlace con sentidos y saberes, con sus límites y posibilidades.

2.- Identidad pedagógica. Surge desde la trama de diversos relatos, a manera de reflexión sobre el oficio docente y el impacto en la propia biografía. En el acto educativo la dinámica de transmisión que ofrece identidad para justamente, dar cobijo a la diferencia (Arendt, 1993); para ofrecer un espacio de libertad (Hassoun, 1996). Desde aquí – también – se erige el proceso de construcción de identidad que se juega en transacciones, al decir de Bolívar (2007), que establece el propio sujeto entre la identidad atribuida por otros y la asumida por sí. Se vuelve fecundo lo heredado en su transformación.

La identidad pedagógica es proceso – en movimiento y a la vez estable – que integra diferentes experiencias del individuo a lo largo de su vida y que va forjando un estilo propio de posicionarme como profesor y de dar sentido a su ejercicio profesional (Bolívar, 2007). Como afirma Prieto Parra (2004) el proceso colectivo de construcción de

identidad profesional requiere de una reflexión intersubjetiva permanente acerca de saberes, de representaciones y experiencias que permiten descubrir lo que es común entre los docentes, lo que los diferencia, lo que esperan del ejercicio profesional, lo que hacen en concreto.

Encontramos en diversas tramas narrativas múltiples referencias al impacto que las buenas prácticas/los buenos docentes tienen en la identidad profesional de los docentes noveles. Los relatos dan cuenta tanto de la ponderación de lo recibido como de la libertad para transformarlo.

Como afirma Andrea Alliaud (2009), es posible aprender de lo que otros hacen sin quedarse en la antesala de la admiración del modelo acabado o la mera duplicación de prácticas reconocidas como exitosas. Es posible desde la palabra, las ideas, los gestos del otro reconocer la propia potencia, la propia capacidad de pensar, de hacer, que, lejos de favorecer cualquier dependencia, fomentan la libertad. Hemos abordado esta cuestión desde la perspectiva del oficio, resaltando tanto el saber técnico del docente como el arte que implica su acción. Consideramos así al docente – artesano, tanto en sus destrezas, como en su obra, en tanto acción realizada sobre el otro (Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud y Guevara, 2014).

3.- Por último, atravesando los relatos se ha destacado la *conmoción*, rostro de un acontecimiento que como tal, no solo irrumpe como novedad, sino que hace

experiencia en nosotros. Según Julia Kristeva (1999), la palabra *con-mover* contiene una idea de violencia y exceso en relación a una norma. Es por ello que “conmoción” – *émouvoir*- sea un término equivalente a “rebelión” - *émeute* -. Conmover indica entonces la acción de inquietar, perturbar y alterar de manera contundente.

Cuando afirmamos que la enseñanza conmueve, hacemos referencia a una transformación que implica y excede a la vez la afectación sensible; que desborda los contenidos, la racionalidad en juego; que se vivencia como salto o cambio cognitivo de los involucrados en la relación pedagógica; que promueve una rebeldía para con lo pensado, una reconstrucción de lo conocido, una interpelación al sentido común.

El trabajo con las pasiones docentes, desde sus sentidos mayormente tácitos, resulta relevante por ofrecer un importante caudal formativo (Porta y Yedaide, 2013); por invitar al desafío de enlazar la palabra con la emoción (Dussel, 2006), desafío estimulante, complejo y muchas veces eludido – también - por la educación.

Para Maggio (2012) la pasión y la emoción reflejan un involucramiento, un compromiso subjetivo. Porta (2014) coincide en destacar el carácter ubicuo de la pasión, como atributo de la buena enseñanza, así como el compromiso, la implicancia personal y la entrega que dan cuenta de un entramado docencia-vida, difícil de ignorar.

Existen múltiples lecturas para

intentar acercarnos a estos desbordes⁽³⁾ asociados no solo al afecto, sino y en concreto, al amor. No es sin amor que sucede la educación, como señala Abramowski (2010) retomando las afirmaciones de Germán García (1999). Los afectos magisteriales se ponen de manifiesto en su variopinta gama de vicisitudes, muchas de ellas ni claras, ni distintas.

Ahora bien, “*no es sin*”, no solo porque sea ineludible, no solo porque sea central. ¿Cómo explicar la disposición para alojar, para hospedar un saber, desde su novedad y extranjería? ¿Cómo, el animarse a desestabilizar, a desterrar saberes quedando a merced de ser uno mismo quien quede en el destierro? ¿Qué fuerza nos arrebatara a salir de nosotros mismos? ¿Qué nos mueve a estar presentes, sin invadir; a sostener sin crear dependencia; a entregar sin generar deuda; a liberar? La educación es con... *con*-moción. Aunque sin lugar a duda, dar cuenta de ella, es una empresa que tiene una relación profunda y compleja con la palabra.

4. Discusión

La posibilidad de explicitar saberes y prácticas, de comunicar experiencias que habiliten la reflexión personal y social, resulta no solo importante sino necesaria para conocer la acción docente, enriquecerla y orientarla. Es por ello que la biografía escolar presenta incidencia en la trayectoria profesional docente (Alliaud, 2004). Intentando

eludir un posicionamiento tecnocrático, las categorías que presentaremos a continuación se ofrecen como terreno del diálogo y de encuentro confiando en su valor testimonial.

A.- *Vínculo con la disciplina y el saber.* Los relatos dan cuenta de acciones que ofrecen una plataforma, un puente que enlaza al sujeto y al saber. Esta oferta tiene sus requisitos: en principio de sus protagonistas. Desde el lugar del docente, las prácticas requieren de una implicación, de una presencia que en cada caso y para cada situación, estimen, propongan, ofrezcan recursos, formas y sentidos (Manenti, 2002 en Blanco García, 2005) El alumno a su vez, podrá consentir – o rechazar - aquello que le es propuesto; consentimiento que – en el mejor de los casos - provocará un deseo (Tizio, 2003), motor de cualquier proceso de conocimiento.

La presencia promoverá un lazo, un vínculo entre los actores educativos y el saber, que habilita la posibilidad de ampliar horizontes y enriquecer posibilidades. Será central para ello, la creación de condiciones, estructuras y normas que pueden considerarse idóneas, buenas. Los relatos destacan prácticas que:

A.1 Proponen un abordaje teórico actual

Siempre trae información nueva y eso que hace más de 10 años que da la materia. Te la manda por mail, te la sube a Facebook... Por más que no esté en la hora de él... siempre renovando el

Cuadro1. Categorías de Memorabilidad

Fuente: Elaboración personal.

Categorías de memorabilidad	Vínculo con la disciplina y el saber	Propone un abordaje teórico actual
		Habilita una mirada en perspectiva
		Permite pensar al modo de la disciplina
		Ofrece una estructura que en sí es original vs. Regularidad en la estructura
		Propone una vinculación conceptual en tiempo presente
		Promueve la construcción, el replanteo y resolución de problemas
	Actitud atribuida al docente	Compromiso con la tarea
		Gusto/pasión por el saber que enseña
	Vínculo pedagógico	Autoridad pedagógica
		Cercanía
	Estilo comunicativo	Claridad
		Capacidad de escucha
		Promoción de la participación desde una síntesis personal
	Intencionalidad Pedagógica	Preparación para el futuro académico
		Desarrollo de competencias y habilidades
		Formación de un criterio personal
		Formación en valores
	Recursos metodológicos	Clase tradicional vs. Integración de nuevas tecnologías
	Evaluación	Reelaboración e integración de contenidos
		Síntesis personal

stock de material y te lo manda... Por más que ya hayas aprobado la materia. Tomé de O. los gráficos. Es muy buen seleccionador de gráficos para enseñar e ilustrar un tema. También nos enseñó a trabajar con fuentes para buscar los

gráficos. Esto de prestar atención de que los materiales que uno le brinda al alumno sean de calidad, que este actualizado y que no sea sacado de cualquier lado o de cualquier fuente, sino de lo más seguro, lo más

científicamente comprobable. (9R)
Profesora de Geografía⁽⁴⁾

La memorabilidad se vincula a una enseñanza que se aleja de lo perimido para ofrecer una formación actualizada en las temáticas y los materiales. La actualización no debe ser vista solo como novedad sino, y en especial, como abordaje desde la complejidad (Maggio, 2012: 46-48) y la profundidad que requiere la exploración y construcción de conocimiento.

Se tomaba el tiempo para explicar, incentivaba las preguntas, le gustaba que participemos. Tenía la capacidad de que si surgía algún chiste, se reía con nosotros pero tenía la habilidad de volver al tema. La clase habilitaba disparar para otros lados. Ejemplo aparato reproductor... no sé... qué surjan temas de anticoncepción. Con sistema endocrino... con los sentidos... por ejemplo cuando trabajamos el tema de diabetes, hiper/hipotiroidismo... Nos gustaba porque tenían relación con cosas o situaciones de la vida. (8P)
Profesora de Biología

A.2 Habilitan una mirada en perspectiva

Ahí vimos Historia Argentina... Me acuerdo de la industrialización por sustitución de importaciones... me acuerdo patente porque lo hablamos un montón. La ISI. Lo mismo, súper claro. Los mismos cuadros pero para más grandes, quizás ya no tanto el cuento de tal personaje

sino más bien: "Fíjense como está nuestra sociedad ahora, ¿qué son las cosas que pasan? ¿Qué pasaba antes? ¿De dónde viene?" ¡Súper interesante! (2C)
Profesor de Música

Me acuerdo los ejercicios: "un móvil que se desplaza a tanta velocidad..." Jajajaja. Son cosas que te quedan. Como que nos activó el modo de pensar la física. Dejar de considerar a la matemática como algo extraño, inútil como veníamos pensando a aplicarlo a algo concreto que se puede ver, tocar... que se yo... los movimientos de fuerza... las manivelas... todas esas cosas que hasta ese momento eran desconocidas (9Q) Profesora de Geografía

Cambiar la perspectiva para enriquecerla y ampliarla permite aproximarse a futuras prácticas profesionales con otro grado de contundencia y complejidad que aquellas que apelan a la mera emulación que se ofrecen en los contextos áulicos (Maggio, 2012: 50-53). Brinda así mismo la posibilidad de ensayar diversos puntos de vista y obliga a experimentar la tensión de una toma de decisión y sus consecuencias.

A.3 Permiten pensar al modo de la disciplina

Otra experiencia con él que recuerdo mucho es que en 4to año el foco de historia es Latinoamérica y teníamos que

desarrollar un trabajo práctico en grupo durante todo el año. Teníamos que desarrollar una monografía y teníamos que plantear hipótesis, en trabajar en fuentes... Creo que fue la primera vez que estuve pisando la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Congreso. Un contexto más complejo. Cada grupo tenía temas vinculados a los sistemas de gobierno. Accedí a libros más complejos para mi edad pero pudimos ir, buscar fuentes.... Presentamos la monografía en una exposición que hace el Colegio todos los años por el día del patrono del Colegio y era, ¡claro!... la monografía anillada y la foto con la monografía ¡como un trofeo! Me hiciste acordar... Fue una experiencia muy linda (5J) Profesor de Lengua y Literatura

Con él además de escribir, aprendí la lectura crítica. Yo leía, pero no tenía la inquietud de buscar otra postura... no tenía esto. Yo decía, tal autor, me planteo esto.... Y me quedaba con eso... ¡Y está mal! Entonces... él te incitaba a buscar otros autores. (1B) Profesora e Historia

La enseñanza memorable habilita un pensamiento que atiende a sus raíces epistemológicas, al marco conceptual desde el que se funda para otorgarle sentido y consistencia

interna. Los conceptos surgen de entramados dinámicos, de movimientos y trayectorias que habilitan la expansión, la incorporación de herramientas para la formulación de nuevo conocimiento.

A.3 Ofrecen una estructura que en sí es original vs Regularidad en la estructura.

Los relatos dan cuenta tanto de la innovación como de una regularidad en la estructura de clase. Aunque se destaque, la memorabilidad no necesariamente se encuentra ligada a una originalidad didáctica

Era muy sistemático en la clase, leíamos, otro comentaba, hacíamos preguntas, teníamos que hacer resúmenes y presentar la carpeta con resúmenes y actividades del manual. En ese sentido... llegamos a 3er año y decíamos... ¡otra vez resúmenes! Pero aprendí a hacer resúmenes a estudiar de ellos. En su momento me preguntaba... porque me está pidiendo un resumen y que haga las actividades de un manual de Aique.... Que todavía tengo guardado en mi casa... pero generaba ese hábito de estudio. (5J) Profesor de Lengua y Literatura

Sus clases eran muy variadas. Así como con el profe de historia sabías lo que ibas a hacer, con M podías leer, hacer actividades del cuadernillo, ver una película... sus clases variaban mucho (...) Una clase donde hacíamos mucho: actividades de lectura, de debate con ella, había mucha diversidad de actividades. Promovía la lectura. Con ella leíamos tres novelas por año.... Obras de

teatro “El pan de la locura” Me acuerdo que había un día que teníamos lectura de la obra y todos queríamos tomar un personaje y hacíamos teatro leído... nos reíamos mucho. (...) Se disfrutaba mucho el momento de la lectura en clase. Y es algo que ahora replico con mis estudiantes. (5K) Profesor de Lengua y Literatura

A.4 Proponen una vinculación conceptual en tiempo presente

Esto es, poder establecer una conexión con los destinatarios, con su contexto, con el presente de la sociedad, con presente de la disciplina. Muchas veces “lo que sucede en la escuela es vivido como artificial frente a lo que sucede afuera, y da lugar a una sensación de ajenidad que se convierte en un obstáculo para la comprensión y el aprendizaje” (Maggio, 2012: 55)

Ella explicaba el concepto. Vamos a ver Grecia y Roma ¿Qué es importante? Es importante lo que va a generar en occidente... por ejemplo. Ella iba y venía. Podía relacionar con la edad media a pesar que era historia de primer año. Tenía claridad conceptual. No le interesaba marcar fechas. Le interesaba más la teoría, el marco general de que significaba Roma... ¿Por qué tuvo tres períodos? ¿Por qué tuvo República, Monarquía, Imperio? ¿Por qué se dio ese cambio? ¿Desde dónde partió, donde terminó, porque? Y

después generar opinión entre nosotros: “¿Por qué creen pasó esto? (4H) Profesor de Historia

Favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje para mí se da cuando hay una construcción, cuando pasa algo dentro del aula... Y eso de que pase algo se da cuando los estudiantes están interesados por la asignatura... más allá de que muchas veces no se da... cuando el profesor puede construir vínculos y en esa construcción de vínculos, tener en cuenta los intereses de los chicos. Si yo doy un texto porque está en el programa o porque a mí se me cantó... y no lo conecto con intereses de ellos o con la realidad es algo más... Pero si a partir de un tema les pido que lo conecten con las problemáticas de su barrio... y que lo puedan internalizar... ¡pasa otra cosa! Una enseñanza significativa que está atada a los intereses de los chicos. (5) Profesor de Lengua y Literatura

A.5 Promueven la construcción, el replanteo y resolución de problemas

Siempre retomaba el tema anterior, daba el tema del día y daba una actividad. Siempre hacía igual. La actividad se hacía y se corregía ahí. Si no se llegaba a corregir, era lo primero que se hacía en la siguiente clase. Y continuaba. Hacía pasar al más tímido o al que más le costaba. Los llamaba ella. Y hacía que el resto los ayudara. A veces preguntaba cosas que no estaban dentro del ejercicio

“¿Y qué significa ese elemento? ¿Y por qué pusiste ese elemento para ese elemento? ¿Y cómo lo llamarías?” Mezclaba así cuestiones que ya se vieron. Y así... “Y vos que sabés de tal tema... que te fue bien... ¿te acordás como era? Contanos cómo es esto...” (6M) Profesora de Biología

Los relatos refieren a disposiciones, a acciones docentes que realizan ofertas innovadoras, actuales y profundas; que habilitan un enlace con el saber desde los matices, controversias e interrogantes que suscita; que conectan los saberes con los marcos epistemológicos y metodológicos de cada disciplina. Se han destacado también aquellas prácticas que favorecen comprensiones significativas y vinculantes a nuevos entornos y conocimientos (Maggio, 2012) y que por tanto, una vez que el docente ha realizado su oferta, promueven la libertad de quien la consiente, la hospeda.

B.- Actitud atribuida al docente. Maggio (2012) afirma que la pasión y la emoción en clase son reflejo de un involucramiento del docente en su tarea, un rastro de su presencia, en el sentido que se presentó en el punto anterior. El compromiso por la tarea, el gusto, incluso la pasión por el saber que se enseña, son disposiciones que se han destacado tanto en los relatos relevados, como en profusos desarrollos teóricos (Ortiz, Nussbaum y Cochia, 2015; Bain, 2007; Day, 2006; Lossio, Panigo y Ferrero, 2013; Flores, Álvarez

y Porta, 2013; Duarte, 2013; Escudero Muñoz, 2009; Pérez Abril, Roa Casas, Vargas e Isaza, 2014; MacDonald Grieve, 2010; Johnson y Prom-Jackson, 1986)

Escasean las clases que uno entiende, participa y lo hace con gusto... Cuando uno por ejemplo, hace comparaciones con algo de la realidad... que le busca la vuelta... que habla de diferentes formas. La atención de los chicos es muy difícil de captar, pero si seguís tratando de que quienes no se engancharon lo hagan. (7) Profesora de Economía e Informática

Los relatos dan cuenta de un *compromiso* vinculado a la consideración del alumno en sus necesidades y trayectorias particulares; una consideración que consiste en detectar y ofrecer alternativas que pongan a disposición nuevos recursos y fuentes para promover experiencia educativa. La *pasión*, por su parte, no solo es presentada en los relatos como rasgo atractivo o deseable de un docente (que, en todo caso, promueve una mirada sobre él), sino y mayormente como invitación, a manera de motivación en la que participa el alumno y lo ubica en un rol protagónico.

Si bien en primer año tuve otras materias que me ayudaron a realizar investigación, a presentar trabajos, con ella aprendí el ir a una fuente, a empaparme, a cuestionarla y también aprender de mí, como yo también accedo a un texto,

como lo puedo interpretar. Siempre era esa profe que venía y te decía “¿leyeron tal cosa?” “¡fíjense en tal libro!” “¡Les paso un pdf!” Todo el tiempo trayéndote conocimiento... todo el tiempo... Recuerdo de ella esa potencia, de entrar y avasallar con su conocimiento (...) Hacía intertexto de comunicarte con otro autor. Ella te mencionaba... y a vos te picaba ese bichito de curiosidad, para ver que te quiso decir.... Eso a mí me encantaba. (1A) Profesora de Historia

C.- *Vínculo pedagógico*. Fundado en el reconocimiento y el encuentro. Se han destacado dos disposiciones en los relatos: la *autoridad* y la *cercanía*. Autoridad atribuida a un saber y a un saber hacer que porta el docente memorable; autoridad como poder e incluso influencia, pero no – solo - en el sentido de distinción, ni mucho menos de violencia. Desde la perspectiva del oficio, la autoridad del docente reside en la cualidad de sus habilidades. La autoridad a la que refieren los relatos es aquella que *autoriza* al otro, también en su saber, en su propia capacidad, que prioriza el cuidado, la atención, la consideración, el intercambio, la correspondencia con del otro.

Cuando un profesor sabe mucho, inspira.... Cuando un profe no sabe mucho empezás a dudar en la veracidad de eso que te dice... Que esté seguro y sepa tanto el tema que te da es muy importante. Y también la calidez humana: que sepa un montón de la

teoría no significa que deje de lado tus necesidades como alumno o te trate de una manera que te desaliente. ¿Qué le da autoridad a un docente? El respeto. Que el profesor te respete, por más que este enojado, por más que te portes mal. No te puede tratar mal o menos que él. También la seguridad en los contenidos. Es difícil que un alumno te discuta mucho viendo a un tipo o a una mujer que sabe tanto...” (9R) Profesora de Geografía

La palabra es presencia. Ella entraba y sabías que te tenías que callar. Te lo imponía... no de forma consciente. No era a propósito: era parte de ella. Al fin y al cabo el docente lo tiene que tener. Si no sos considerado una figura; si entrás al aula y te consideran como uno más... es un problema. No estás al mismo nivel que ellos, ni más abajo... no estamos hablando como persona, estamos hablando de autoridad. Esa es la palabra. Ella tenía autoridad en el aula (...) Había profesores que decían “te pongo un 1 (uno)”, “te pongo amonestación”. Con L en esos dos años vi poner solo una amonestación y habían revoleado una silla. Ella tenía presencia en el aula. No la podíamos pasar por encima. Es difícil de explicar... No sé si tiene que ver con la personalidad, con los años de experiencia, con disfrutar lo que vos hacés. (3F) Profesora de Inglés

La cercanía está vinculada a esto último: a una consideración que habilita el reconocimiento de capacidades y posibilidades; que promueve un empoderamiento (Torres, 2009; Maggio, 2012) de los alumnos en la formulación

de propuestas desafiantes y reales (Abril, Casas, Vargas e Isaza; 2014).

Voy a comenzar con la Señorita A, de 5to grado. Yo confundía mucho los colores, al día de hoy los confundo. (...) Un día me preguntó que me gustaba hacer. “A mí me gusta leer” “¿Y qué lees?” “Julio Verne... la biblioteca Billiken” Entonces después de clase me llevó a la biblioteca. Empecé a leer libros ahí y luego me los llevaba a mi casa. Y me marcó... (4G) Profesor de Historia

Él estaba pendiente de todos nosotros. No porque se pusiera a hablar después de clase siempre.... Pero si necesitábamos algo o si algún chico faltaba mucho, era el primero que salía a averiguar con el Director. (10S) Profesor de Físico-Química

D.- Estilo comunicativo. Los relatos destacan la *claridad*, la *capacidad de escucha* y la *promoción de la participación desde una síntesis personal*. La educación es ante todo diálogo, entendido con Freire (2002), como encuentro humano mediatizado por el mundo, para pronunciarlo. En el seno de este encuentro se escucha y se promueve una participación, enfatizando así la posibilidad de hacer emerger algo de lo personal, dejando afuera todo esfuerzo de reproducción o emulación de contenidos, de criterios, de sentidos. La escucha y la participación remiten también a la posibilidad de hospedar, de hacer lugar al/ a lo extranjero, para de esa forma ampliar horizontes, para reinaugurar una relación con el saber y con los otros.

Todos leían...y a partir de eso ella iba explicando. Después tomaba un fragmento y decía un apellido al azar y preguntaba: “¿vos que pensás sobre esto?” Y tenías que escuchar porque luego te podía nombrar a vos y preguntarte “¿Y a vos que te parece lo que dijo este? ¿Te parece que es así? ¿Entendió o no entendió? (...) Cuando nos poníamos en actividad todos prestábamos atención, todos aprendíamos. Ella generaba debates y por eso era entretenido. Y teníamos que prestar atención a lo que decía el otro para poder refutar o asentir con un argumento. A mí me ayudó a formular argumentos; a escuchar la postura el compañero y a expresar la propia sin agravios sino con argumentos. (7O) Profesor de Economía e Informática

Recordemos en este contexto los aportes de Finkel (2008); quien confiaba en la posibilidad de que “hablen los libros” y “hablen los estudiantes”, sin por ello quedar afuera de ese diálogo, asegurando los medios para hacer emerger el propio camino comprensivo y promover el desarrollo de competencias en cada estudiante.

Una profesora de Geografía en 7mo grado. En mi Colegio ya te hacían sentir de secundario. Me acuerdo patente la profesora S. estaba hablando de los relieves... pero antes de eso habíamos visto la definición de relieve.... Y entonces yo que era de buscarle la quinta pata al gato... le decía “pero todo es un relieve” Y me acuerdo que le dije “entonces un hormiguero es un relieve...porque es una montañita

de tierra...” Y ella me decía: “tratá de ver más allá”...No me acuerdo bien que me decía... pero yo insistía que el hormiguero era un relieve y preguntaba en que parte de la definición invalidaba eso...Y ella entonces me propuso hacer un trabajo práctico para justificar porque el hormiguero es un relieve. Y le hice el trabajo práctico. Lleno de ilustraciones. Me dijo “muy bien”. Aprobé... por más que definitivamente no era lo que estábamos viendo como relieve, pero me dio lugar. (2D) Profesor de Música

Los relatos refieren también a la centralidad de la claridad en la exposición, mayormente, en el sentido de orden ideativo, en el uso de ejemplos.

E.- Intencionalidad pedagógica. Todo acto educativo reviste alguna intencionalidad desde la que el docente piensa, enseña, decide, propone y juzga en el terreno pedagógico. Los relatos destacaron cuatro disposiciones en el docente: la preparación para un futuro académico, el desarrollo de competencias y habilidades, la formación de un criterio personal y la formación en valores. “No hay voz sin toma de posición” (Maggio, 2012: 75).

Cada una de ellas surge desde una *atribución* de sentido a la práctica docente, en vistas a una formación integral, que incluya y a la vez vaya más allá de los contenidos disciplinares y las tareas curriculares previstas. Los relatos destacan la posibilidad de que el docente en sus prácticas no solo provea herramientas para un futuro académico sino que proponga preguntas

que obliguen al alumno a pensar sobre a sí mismo y su proyecto de vida. “¿Realmente quieren esto?” (1A)

El desarrollo de competencias refiere a un tipo de relación con el conocimiento. Los relatos destacan la posibilidad de que algunos contenidos y habilidades disciplinares oficien de fuente de futuros aprendizajes, incluso, en otras áreas de conocimiento. La capacidad de análisis, la interpretación, la jerarquización conceptual, la expresión oral y escrita, entre otros, se destacan en los relatos relevados.

Se preocupaba mucho porque entendiéramos y aprendiéramos. Por ejemplo en primer año todo lo vinculado a análisis sintáctico. Quería que aprendieras y comprendieras eso... Ya en 4to, más literatura... el libro era el disparador para hablar de algo más... Era importante que supiéramos lengua y literatura porque ella quería que tengamos la herramienta de expresarnos verbalmente y por escrito... No sé si quería que fuéramos amantes de la lectura y de los autores... pero sí que pudiéramos redactar bien, comprender y analizar bien un texto. (5K) Profesor de Lengua y Literatura

Otra de las intencionalidades destacadas es la promoción de la construcción de un criterio personal, que tiene como horizonte la integración del sujeto pedagógico al conocimiento; la posibilidad de dar cuenta de un posicionamiento en relación al saber.

En relación a la formación de valores, son varias las referencias al

respecto (Johnson y Prom- Jackson, 1986; Jackson, 2002; Flores, Álvarez, Porta, 2013). Los relatos enfatizan las acciones docentes que habilitan interacciones basadas en el respeto, el esfuerzo y la solidaridad. Será central a su vez trabajar en una seria indagación por los valores que la educación está llamada a resguardar, transmitir y conservar (Passarotto, 2008)

No solo el profesor de Educación Cívica se tiene que preocupar porque el alumno sea un buen ciudadano...Creo que todos los profesores desde su área, desde la manera de dar clase, pero también desde el ejemplo, debe fomentar valores, ayudarlos a desarrollar el pensamiento crítico por ejemplo... el tema del acceso a la información en internet. Hay un montón de información dando vuelta... y los chicos compran...los chicos lo toman como "la verdad"... El docente puede iluminar un poco eso: como acceder a la información, que se tiene que tener en cuenta para prestar atención o descartar algo medio *sarasa*. (2) Profesor de Música

Tal como expresa el relato, el compromiso del docente con una educación integral, pasa también por asumir, ponderar y pensar sobre la responsabilidad de nuestro oficio. Al respecto, resulta interesante el planteo de Candiotti (2008), quien vincula la idea de justicia a la posibilidad de asumir la propia libertad y el peso las propias decisiones. Por este motivo, resalta que no solo se es responsable ante el otro, sino *por* el otro. De aquí el sentido del compromiso docente en brindar a las generaciones jóvenes las potencialidades para que puedan seguir trabajando en la transformación de lo real.

F.- Recursos metodológicos. Esta categoría

se concentró en aquellos relatos que retomaron cuestiones metodológicas; en los recursos y las actividades priorizadas por docentes memorables.

No usaba nada: tiza, pizarrón y lo explicaba de todas las maneras que se puede explicar un tema. Explicaba, hacía el ejercicio y nos daba la posibilidad a nosotros. Si no salía, de nuevo explicaba... así hasta que entendamos (...) La seguridad al hablar y la claridad del tema y el lenguaje. No es un lenguaje que usas todos los días si no estás en el ámbito, pero tampoco un lenguaje difícil de entender, no necesitas un diccionario. Es un lenguaje estético pero aplicable al nivel del alumno (9QR) Profesora de Geografía

Cuando nos referimos a nuevas tecnologías no solo hablamos de la incorporación de dispositivos digitales en el aula (incorporando el uso de wikis, redes sociales, juegos, herramientas que habiliten la búsqueda, construcción, edición, registro e intercambio) sino la posibilidad de incorporar elementos (textos, fotos, cortos, películas, grabaciones, entre tantos) que habiliten la reconstrucción del plano didáctico en prácticas enriquecidas de enseñanza (Maggio, 2012)

Era bastante parecido a los otros profes: ella en el frente y nosotros escuchando y haciendo comentarios de acuerdo a lo que hablábamos. Me acuerdo que en cuarto habíamos

hecho un trabajo... estaba bueno porque habíamos leído "Crónicas de una muerte anunciada" de García Márquez y teníamos que hacer una fotonovela. Teníamos que hacer grupos y sacarnos fotos contando la historia...y ese era un trabajo final o cuatrimestral... La fotonovela y ensayo fueron las que más me marcaron... (3F) Profesora de Inglés

Desde la convicción de que las nuevas tecnologías ofrecen una plataforma que habilita la construcción, el intercambio reflexivo, la revisión y la documentación de conocimiento (Litwin, 2008; Maggio 2012), los relatos subrayan sin embargo, tanto las acciones docentes que conllevan el uso de metodologías tradicionales, como de otras que incorporan nuevas tecnologías. El uso de estas metodologías, la aplicación, la pertinencia y el sentido que encarna el docente parecería darnos una pista al respecto...

G.- Evaluación. Los relatos destacan esta instancia como posibilidad para poner en juego aquello que los alumnos saben hacer, pensar y resolver a través de la observación y la valoración, de la aplicación de los conocimientos en diversidad de contextos, de las preguntas que formulan, de su desempeño, de las decisiones que asumen para resolver problemas o casos (Anijovich y González, 2011)

Les voy a mandar un trabajo práctico pero les voy a avisar con un mes de anticipación". Él te explicaba los

textos. Después, el TP era un papelito así (gesticula pequeño) ¡No me olvido! Me hizo hacer cosas que no había hecho: ¡Escribir! Es raro lo que te digo: escribir. Él te daba un papel y te hacía 3 preguntas... Ejemplo, "explique la crisis del Rosismo utilizando los textos tal, tal, tal, tal y tal" (...) Tenías que tener capacidad de síntesis, no olvidarte de ningún autor y no apelar al plagio. Yo llegué a comprarme un libro llamado "Como aprender a escribir en español" (...) Y le tuve que decir al profesor. Y él se reía y me decía: "Ese es el trabajo. El trabajo práctico consiste en eso. Yo quiero que, como futuros profesores, si ustedes tienen que escribir, sepan" Tuve que aprender que citar. (...) Y eran noches y noches escribiendo. Ese fue uno de los mejores parciales que tuve. Estaba evaluando un mes y medio y más de trabajo. Me acuerdo de mi habitación con todos los textos esparcidos por el piso. (1B) Profesora de Historia

De los relatos se desprende la posibilidad de elaborar una síntesis personal y la reelaboración e integración de contenidos, acciones vinculadas íntimamente a las desarrolladas con anterioridad.

Ahí yo aprendí mucho de arte. Pinturas del renacimiento por ejemplo, de la contrarreforma. Nos mostraba, mediante la pintura, la política. (...) Pero si vos entras a una Iglesia y ves un Medici pintado en una obra de la Biblia y ahí tenés que preguntarte porqué. Que hace un bancario en esa imagen. Eso me fascinó. (...) M, mientras explicaba historia Argentina nos traía la

Historia de Bs As y contaba los cambios de lo colonial a lo moderno. Porqué esta Sarmiento en tal lugar. (1B) Profesora de Historia

Presentamos estas categorías como modo de involucrarse con experiencias pedagógicas, reconociendo su riqueza y su apertura. Trabajar con relatos memorables, es adentrarse al carácter transformador de algunas experiencias, pararse sobre sus hombros para disponerse a ver más allá. Aún desde su dimensión misteriosa⁽⁵⁾, apunta a establecer una relación entre dichas experiencias y la posibilidad de hacer más fecunda la propia práctica profesional.

5. Conclusión

Los rasgos de memorabilidad que se identificaron en los relatos se relacionan con aspectos pedagógicos, éticos, didáctico-generales, constitutivos del ejercicio docente. Los aspectos disciplinares y didácticos específicos, en esta investigación, aparecen como subordinados a otras decisiones más generales (Pérez Abril, Roa Casas, Vargas y Isaza; 2014). A su vez, los relatos hacen foco mayormente en la descripción de actividades y sucesos, sin ahondar en la acción, composición y sentido del trabajo propuesto por el docente.

Otro aspecto a resaltar es que relatos de prácticas y docentes memorables dieron cuenta de una variedad de perfiles en cuanto al género, la edad y trayectoria. Así mismo, las tramas narrativas reconocieron diversidad de climas de clase: distendidos y estructurados;

alegres y silenciosos; unos orientados a la atención del pizarrón y otros a la participación, la colaboración y co-construcción del grupo

Creímos valioso el trabajo sobre “experiencias convocantes” (Alliaud, 2006), capaces de brindar propuestas que, lejos de constituirse como listados de acciones, saben abrir interrogantes, movilizar, inquietar. Como afirma Perrenoud (2006), aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales en tanto exista a la vez un distanciamiento de los esquemas, en tanto exista diálogo y reflexión, cuestionamiento y elaboración.

Los rastros de identidad profesional que ofrecen los relatos surgen, en buena parte, de reflexiones que se han suscitado durante las entrevistas en relación al oficio docente, al proceso de identificación de saberes, representaciones y experiencias que remiten a lo común entre los docentes (Prieto Parra, 2004), a lo que los diferencia, lo que hacen y, en este caso, lo que los destaca.

Los relatos, a su vez, refieren tanto a clases como a docentes memorables, pero mayormente a una relación ineludible entre ellos. Y en este *entre...* el docente que hace memoria, que da cuenta de una transformación hecha huella. Se pondera la subjetividad del docente en su oficio (Dubet, 2006) y se enaltece la afectividad (Abramowski, 2010) pero no de manera concluyente. Esto es, un mismo docente puede

ofrecer relatos, tanto de experiencias que resaltan la afectividad y la subjetividad, como de otras que ponderan la pericia, el rol del docente memorable en su arte y oficio.

Las tramas narrativas se enfocan en prácticas cuya potencia memorable radica no solo en su originalidad y actualidad, en su profundidad y perspectiva, en su vinculación con el tiempo presente (Maggio, 2012) y la proyección que ofrecen en el desarrollo de competencias para la gestión de aprendizajes a futuro. Su potencia – en términos de empoderamiento - refiere a experiencias que dan cuenta de un exceso, de una transformación, que sabe conmovir tanto a nivel cognitivo

como subjetivo, integrando así la emoción y el afecto. Refieren a acontecimientos que se enlazan en la trama de lo cotidiano y el gesto sencillo para volverse fecundos y memorables.

Por último, la trama educativa surge en disposiciones, prácticas artesanales, gestos cotidianos. Nada de todo lo aquí presentado, podría ser posible sin presencias. De alguna manera este trabajo celebra y agradece el privilegio de aquellos que pueden dar cuenta de personas, de encuentros, de prácticas que saben conmovir y perdurar, que saben dejar huella. De alguna manera, propone una reflexión – hecha relato – en relación al propio compromiso con lo recibido.

Notas

(1) Profesora y Licenciada en Psicología (Universidad del Salvador). Especialista en Psicoterapia de Grupo (Escuela Sistémica Argentina). Diplomada en Teorías y Técnicas Psicoterapéuticas (Universidad Católica de la Plata) Especialista y Magister en Educación con orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés). En la actualidad, dedicada a la docencia terciaria y universitaria, a la investigación y a la atención clínica.

El trabajo presentado es síntesis de la tesis de maestría presentada en Universidad de San Andrés, bajo la dirección de Mg. Graciela Cappelletti y Mg. Rebeca Anijovich. El Dr. Luis Porta, la Dra. Andrea Alliaud y la Dra. Lucila Minvielle fueron jurados en la defensa de la misma. marialauramurcia@gmail.com

(2) Concepto desarrollado en Maggio (2012) *“Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad”* Planeta.

(3) Desde el psicoanálisis, pueden ser interpretados como relación transferencial: “Lo que se juega (llámelo el lector: conflicto sociocognitivo, ruptura epistemológica) es (...) una relación transferencial, en cuyo marco se reconfigura la relación del sujeto consigo mismo (y en particular con sus posibilidades de conocer y aprender), con los otros, con el tiempo, el lenguaje y los saberes y conocimientos entendidos como lenguas extranjeras (es decir, territorios culturales, productos históricos, desconocidos y cognoscibles, con sus propios códigos y signos, con nuevas palabras, otros sentidos y diferentes gramáticas)” (Frigerio; 2010:24)

(4) En adelante, y como referencia, los números refieren al docente entrevistado y la letra a la clase/docente memorable. Recordemos que de diez docentes noveles entrevistados (dos de ellos dictan Historia; uno Música; uno Inglés; uno Literatura y Comunicación; dos Biología; uno Geografía, uno Físico-Química; uno Informática y Economía) han surgido relatos de prácticas

referidas a diecinueve docentes memorables.

(5) Es interesante la distinción entre el concepto de “misterio” y de “problema” desde los aportes de Gabriel Marcel. Para el filósofo, *problema* es una dificultad objetiva – se encuentra *frente a mí* - y depende de la habilidad técnica para su resolución. El *misterio*, en cambio, es algo en lo que la persona se encuentra envuelta, comprometida. Los misterios según Marcel son realidades en las que uno habita, en las que uno se encuentra ineludiblemente implicado, de las que no es posible salir o mirar desde una perspectiva objetiva porque se desfigurarían. Esta diferencia conceptual se expone ampliamente en el libro “Ser y tener” (Marcel, 1995)

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2006). *Un amor bien regulado: los afectos magistrales en la educación*. En Frigerio G. y Diker G. (Comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.

_____ (2010) *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

ABRIL, M. P., CASAS, C. R., VARGAS, Á. P., & ISAZA, L. A. (2014) *¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad*. Revista Colombiana de Educación, 1(67), 171-200. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a09.pdf>

AGUINAGA, P., ÁVILA, C., & BARRAGÁN, A. (2009). *Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia*. Revista Apertura, 1.

ALLIAUD, A. (1998). *El maestro que aprende*. Ensayos y experiencias, 23.

_____ (2004). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-11.

_____ y ANTELO, E. (2005) *Grandezas y miserias de la tarea de enseñar*. Revista Linhas, 6(1), 41-56.

_____ (2006). *Experiencia, narración y formación docente*. Educação & Realidade, 31(1).

_____ y ANTELO, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor S.A

_____, SUÁREZ, D., FELDMAN, D., & VEZUB, L. (2010) *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Proyecto UBACyT F096

_____ y SUÁREZ, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.

_____ (2011). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. En Serie Documentos de Trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés Nro.22

_____ y GUEVARA, J. (2014) *La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio*.

_____ (2014) *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar*. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. InFOD. Ministerio de Educación

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique.

_____ (2009) *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich*. En Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3).

_____ (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

_____ y GONZÁLEZ, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique.

- _____ y CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M. J. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
1. _____ y CAPPELLETTI, G. (2013). *Problemáticas en torno a la enseñanza de la educación superior. Diálogo directo entre la didáctica general y las didácticas específicas*. Universidad de Villa María. Ponencia
- _____ (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós
- ANTELO E. (1999) *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana
- _____ (2001) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires: Mimeo
- _____ (2003). *Nada mejor que tener un buen desigual cerca*. *Educ. Soc*, 24 (82), 251-258.
- _____ (2005) *La pedagogía y la época* En Serra, Silvia (Comp.) *La pedagogía y los imperativos de la época*. Ensayos y experiencias Nro 61. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- _____ (2005). *Notas sobre la incalculable experiencia de educar*. En Frigerio (comp) *Educación: ese acto político*, 173-181.
- _____ (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Documento de trabajo. Primera parte. Montevideo: Mimeo. Disponible en <http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf>
- ARENDRT, H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona
- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de València.
- BÁRCENA F. (2003). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética de comienzo*. Herder. Barcelona
- BAUMAN Z. y MAZZEO, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Grupo Planeta
- BLANCO GARCIA N. B. (2005). *Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 372-381. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130137.pdf>
- BOLÍVAR, A y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En Forum: Qualitative Social Research (Vol. 7, No. 4, pp. 1
- 43). Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- _____ y FERNANDEZ. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología, Madrid, La Muralla.
- _____ (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional*.
- CAMILLONI, A. R., CELMAN, S., LITWIN, E. Y PALOU DE MATÉ, M. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. *Argentina: Paidós Educador*.
- _____ COLS, E., BASABE, L. y FEENEY, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- CANDIOTI, M. E. (2008) *Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común*. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.
- CARUSO, M. y DUSSEL, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons*. Kapelusz.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea
- DELANEY, J., JOHNSON, A. N., JOHNSON, T. D Y TRESLAN, D. L. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies. Disponible en http://research.library.mun.ca/8370/1/SPETHE_Final_Report.pdf

- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, Paidós
- _____ (2008) [1934] *El arte como experiencia*. Barcelona. Paidós
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *Formación de maestros y profesores: 1ª ed. 3ª reimp.* Paidós.
- _____ (2004) *Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?"* En Diker, G y Frigerio, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* Ediciones Novedades Educativas; Bs. As
- _____ (2010). *Entre la ficción y la política*. En Frigerio G. y Diker G. (Comps) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DOMINGO, J. C. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, (68), 61-82.
- DUARTE, F. P. (2013). *Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University*. Journal of University Teaching and Learning Practice, 10(1), 5. Disponible en <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=jutlp>
- DUBET F. y MARTUCCELLI, D (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. España
- _____ y MARTUCCELLI, D., y ALGASI J. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- _____ (2006) *El declive de la institución Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Gedisa; Barcelona
- _____ (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de Antropología social, 16, 39.
- DUSCHATZKY, L. (2008) *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices* Miño y Dávila.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- DUSSEL, I. (2006 a). *Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo*. En Frigerio G. y Diker G. (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- _____ (2006 b). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio* _____ y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Vol. 13, Nº 3 Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>
- FANFANI, T. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IIPE Buenos Aires.
- FARIÑA VIDELA, A (2009) *Escándalo...y locura. Psicoterapia, cultura crítica y filialidad divina* Buenos Aires. Ed. Nuevo Hacer
- FERRERO, L. (2014) *¿Cómo y por qué investigar profesores memorables de Historia en la Universidad?* Ponencia para XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia APEHUN Santa Fe. Disponible en http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/ferrero.pdf
- FENTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (2007) *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires
- FINKEL, D. (2008) *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia, Universidad de Valencia.
- FREIRE, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Argentina
- _____ (2002) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina
- FRIGERIO, G. (2003). *A propósito del maestro ignorante y sus lecciones: testimonio de una relación transferencial*. Educação e Sociedade, 24(82). Disponible en <http://dx.doi.org/10.1590/>

S0101-73302003000100017

_____ y SKLIAR, C. (2005) *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del Estante.

_____ (2014) *Las relaciones pedagógicas no pueden ser moderadas bajo la figura del uno; "uno" es siempre un concepto imperial, un concepto totalitario*. Debates Revista Universidad de Antioquia Alma Mater Ed.69

GIMENO SACRISTÁN, G. y PERÉZ GÓMEZ J. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

JOHNSON, S., y PROM-JACKSON, S. (1986). The Memorable Teacher: Implications for Teacher Selection. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 272-283.

JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

_____ (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu. Buenos Aires

KRISTEVA, J. y SANTA CRUZ, G. (1999). *Sentido y sinsentido de la rebeldía: literatura y psicoanálisis*. Editorial Cuarto Propio.

_____ (2000). *Historias de amor*. Siglo XXI.

LARROSA, J y SKLIAR, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Leartes

_____ (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma,19, 87-112.

_____ (2004). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. En Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 19-34.

_____ y SKLIAR, C. Comp. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/Flasco. Argentina

LITWIN, E. (1997) *Las Configuraciones Didácticas*. Paidós.

_____ (1998) *La investigación didáctica en un debate contemporáneo*. En Baquero, R. y Cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.

_____ (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós Voces de la Educación.

LOSSIO, O. J. M., PANIGO, M. F., & FERRERO, L. M. (2013). *¿Cómo enseña una profesora memorable de geografía a pensar críticamente?* .En Revista digital para estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales Vol.4 Nro 32. Disponible en <https://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/oscar-lossio.pdf?noCache=1355499035746>

MACDONALD GRIEVE, A. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': Teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 265-277.

MAGGIO, M (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

MARCEL, G. (1995). *Ser y tener*. Caparrós editores.

MARTÍNEZ, M.; BRANDA, S. y PORTA, L. (2013). *¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2), pp. 26 – 35

MARTÍNEZ BOOM, A. (2010). *Alteraciones y diluciones en la educación de hoy*. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires. Del Estante.

MORALES, G. P. C. y LÓPEZ, K. (2014). *Las poderosas prácticas educativas*. Revista ALETHEIA, 6(2).

NUÑEZ, V. (1999) *De la educación en el tiempo y sus tiempos*. En Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita, & Korinfeld, Daniel. (Comps.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas. Argentina

ORTIZ, M., NUSSBAUM, Z., & COCHIA, J. *Buenas prácticas de enseñanza universitaria* Compilado por De Laurentis 1era Edición Mar del Plata

- PARRA, M. P. (2004). *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Enfoques educacionales, 29-49.
- PASSAROTTO, A. (2008) *La construcción de un referente axiológico: poder renombrar los valores en la escuela* en Brailovsky, D. *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Noveduc Libros.
- PERRENOUD, P. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph.(dir.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- _____ (2006). *Construir competencias desde la escuela*. JC Saez Editor. Chile
- _____ (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y Fundamentos*. (Vol. 1). Graó.
- PETRUCCI, L., BRITOS, M., BARBAGELATA, N., BAUDINO, S., RATTERO, C. y QUARTINO, S. (2007). *Modes of Authorization and Knowledge Relations*. Ciencia, docencia y tecnología, (35), 117-148. Disponible en www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000200006&lng=es&nrm=iso. ISSN 1851-1716.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M. (2013). *La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios*. Revista Argentina de Educación Superior, 5(6), pp. 35-50. Disponible en www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf4.pdf
- _____ (2014) *Pasión(es) decolonial(es). Autobiografía de profesores memorables universitarios*. Ponencia para II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación" Disponible en <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Porta%20Luis.pdf>
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española* (23.ª Ed) Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- RICOEUR, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. Fondo de Cultura
- RIVAS FLORES, J. I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. Sverdlick, comp., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Novedades Educativas, 111-145.
- SCHÖN, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes?* Buenos Aires: Tinta Fresca.
- SIMON R. (1998) *Recuerdo de lo que nunca fue mi culpa o mi intención*. En Cuadernos de Pedagogía Rosario Año II. Nro. 3.
- SERRES, M. (2014). *Pulgarcita*. Editorial GEDISA.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- STRONGE, J. H., WARD, T. J., & GRANT, L. W. (2011). *What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement*. Journal of teacher Education, 62(4), 339-355. Disponible en journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241
- TEDESCO, J y FANFANI, E. (2006) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento de Discusión, Tomo 2 SNTE.
- TERHART, E. (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que*

- forma en la formación del Profesorado?*, en Revista de Educación, nº 284, pp.133 -157. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18599>
- TERIGI, Flavia (2004) *La enseñanza como problema político* En Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* Ediciones Novedades Educativas
- TIZIO, H. (Comp) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- TODOROV, T. (2000) *La memoria amenazada*. En *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós (11-60).
- VIDAL LEDO, M y MORALES, I. (2009). *Buenas prácticas docentes*. Educación Médica Superior, 23(1) Ciudad de la Habana
- ZABALZABERAZA, M. (2012). *El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17-42.

Perfectos desconocidos: Indagaciones sobre el vínculo pedagógico y el conocimiento sobre los alumnos

Santiago Quiroga¹

Resumen

El presente artículo recorre una serie de interrogantes en torno al lugar del conocimiento sobre los alumnos en el vínculo pedagógico. Las preguntas planteadas se centran en posibilidad, la necesidad y la utilidad de conocer a los alumnos para poder enseñar. Mediante la presentación ejemplos de la cotidianeidad escolar y a partir de aportes teóricos diversos, se propone un camino de indagación que no busca necesariamente una respuesta definitiva, sino más bien, la problematización de aspectos que pueden parecer constitutivos del vínculo pedagógico dada la naturalización que deviene del trabajo diario en las instituciones educativas.

Palabras Clave: Sujetos; Escuela; Enseñanza; Conocimiento

Summary

This article covers a series of questions about the of knowledge about students and his place in the pedagogical relationship. The questions focus on possibility, need and utility of knowing the students to be able to teach. By presenting examples of school daily life and from diverse theoretical contributions, a path of inquiry is proposed that does not necessarily seek a definitive answer, but rather, the problematization of aspects that may seem constitutive of the pedagogical relationship because of the naturalization that comes from the daily work in educational institutions.

Key Words: Subjects; School; Teaching; Knowledge

Fecha de Recepción: 14/12/2017
Primera Evaluación: 27/12/2017
Segunda Evaluación: 01/02/2018
Fecha de Aceptación: 17/02/2018

Introducción

El presente artículo es el resultado de lecturas, discusiones y reflexiones que tuvieron lugar en el seminario denominado “El lugar de los Sujetos en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje” perteneciente a la Especialización en Didáctica y Curriculum de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Tomando como punto de partida el nombre de dicho seminario, se abordará el *Lugar del Conocimiento del Otro en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*.

El objetivo central, es presentar preguntas y planteos que permitan poner en discusión algunos aspectos relativos al conocimiento del Otro. Es pertinente señalar, que cuando hablamos de conocimiento del Otro no hacemos referencia al conocimiento que el Otro tiene sobre una asignatura o una temática, nos referimos a saberes previos construidos por fuera de la escuela, sino al conocimiento *sobre* el Otro que se pone en juego en los procesos de enseñanza aprendizaje. Particularmente,

se reflexionará en torno a dicho conocimiento en la relación docente-alumno. Realizamos esta aclaración, debido a que los procesos de enseñanza y aprendizaje no han sido idénticos a lo largo de la historia y tuvieron como escenario distintos modos y formatos de socialización. En el presente trabajo, se hará foco en el tipo de relación que tiene lugar en la Escuela Moderna, cuyo nacimiento puede situarse a mediados del siglo XIX, permaneciendo como institución

privilegiada para la transmisión de conocimiento hasta nuestros días.

Distintos autores han abordado la cuestión de la relación y/o el vínculo pedagógico. Resulta un acuerdo casi generalizado que se trata de una relación necesariamente asimétrica, en la que se ocupan lugares diferenciados y con determinadas formas de circulación del saber y el poder. Sin adentrarnos demasiado (al menos provisoriamente) en la distinción entre saber, información y conocimiento nos introduciremos en la temática siguiendo lo aportado por Laurence Cornu (2006: 12), quien sostiene que: “La situación que aborda nuestra reflexión es la de la relación entre un ‘maestro’, un educador, hombre o mujer, con niños que no son suyos, que le son ‘extraños’ y que le son confiados a partir de su actividad o su función. Hablamos, por ende, de niños ‘desconocidos’.” Ante esta afirmación aparece nuestra pregunta inicial: ¿Qué lugar ocupa el conocimiento sobre los alumnos en este tipo de relación?

Consideramos que el conocimiento sobre los alumnos es una cuestión que puede verse sobreentendida o naturalizada en los vínculos escolares, de allí que un abordaje minucioso no encuentre lugar en la vida cotidiana de las escuelas. Por otra parte, nos atrevemos a afirmar que no todos los docentes (que conviven en las instituciones educativas ocupando diversos roles) entienden lo mismo por “conocer a los alumnos”, ni le confieren la misma importancia o el mismo lugar en la tarea de enseñanza.

En su trabajo sobre los Afectos Docentes, pensando en una línea similar a lo planteado por Conru, Ana Abramowski (2010:143) agrega: “El vínculo pedagógico es entre dos –un adulto y un niño– que ocupan lugares diferenciales, y que son, por definición, desconocidos. En este sentido, esta distancia y este “desconocimiento” no son obstáculos a despejar sino rasgos constitutivos del vínculo.”

A lo largo del presente trabajo se intentará profundizar mediante de tres grupos de interrogantes el conocimiento sobre los alumnos que pueden construir, deben tener o resulta útil que posean los docentes para poder enseñar.

El recorrido planteado se valdrá de los aportes de autores que han abordado desde sus marcos teóricos tanto la relación con el Otro en general, como el vínculo pedagógico y la enseñanza en particular. Adicionalmente se complementará la reflexión con ejemplos de la cotidianeidad escolar en nuestro país, referenciados a modo ilustrativo. Finalmente se elaboran preguntas que habilitan la apertura a futuras reflexiones.

Conocer a los alumnos... ¿Es posible?

No sería para nada extraño, que a principios del mes de mayo de un año cualquiera, un maestro de grado esté en condiciones de recordar con facilidad el nombre de los treinta niños y niñas que tiene a su cargo. Seguramente, el educador sabrá además algunos datos sobre las familias de los estudiantes, podrá contarnos sobre los distintos ritmos

de aprendizaje de muchos de ellos e incluso decimos si algún estudiante practica deporte fuera del horario escolar. ¿Todo esto que el docente sabe sobre los alumnos, nos habilita a afirmar que los conoce? ¿Qué saben de los alumnos aquellos docentes que creen conocerlos? Iniciamos este apartado abriendo un interrogante de tipo antropológico ¿Qué significa conocer al Otro?

Un primer planteo, asociado a las preguntas formuladas, refiere a la posibilidad de conocer al Otro. Entre los distintos teóricos que han abordado la cuestión se encuentra Slavoj Zizek, para quien el desconocimiento del otro es radical. Según el autor:

“Sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que, en un sentido radical, él sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y revelado ya no es una “persona”, ya no nos relacionamos con él como con otra persona: la intersubjetividad se basa en el hecho de que el otro es fenomenológicamente experimentado como “una incógnita”, como un abismo sin fondo que nunca podremos sondear. (...). La naturaleza es simplemente desconocida, su inconocibilidad es epistemológica, mientras que el otro sea otra persona es ontológicamente inconocible; su inconocibilidad es el modo en que está constituido su ser, en que su ser se nos revela” (Zizek, 1998: 259-261)

En un línea similar, el filósofo argentino Carlos Cullen al retomar los planteos de Levinas, presenta una tentación en la que puede caerse al poner en juego el conocimiento del Otro pensando estrictamente en las situaciones pedagógicas. Según Cullen la tentación aparece en la dinámica misma del conocimiento, entendiendo que conocer es buscar reducir lo exterior, lo extraño, lo otro, a lo interior, a lo familiar, en síntesis a la mismidad.

“El problema radica cuando se pretende reducir el rostro del otro que me interpela, la alteridad en cuanto tal, a un mero “objeto” de conocimiento, a nuestra propia mismidad de sujetos que lo conocemos (concepto, imagen, afecto, en definitiva: representación). Olvidamos entonces que la ética precede a la ontología y que la relación “cara a cara” es una relación que “se absuelve de la relación”, es decir, que no puede reducirse a la mismidad de los que se relacionan. El otro, en cuanto otro, es siempre otro, no un mero contenido de algún acto del sujeto. Desde esta “gran tentación”, como la llama Levinas, confundimos conocimiento con violencia, en el estricto sentido de pretender reducir la exterioridad del otro en cuanto otro a la mismidad.” (Cullen, 2011:5)

Sin embargo, es habitual que en las instituciones educativas se caiga en la mencionada “tentación” y tengan lugar esfuerzos por conocer a los alumnos, por obtener y sistematizar información referida a ellos y sus familias. Se

llevan adelante entrevistas, se completan planillas con datos, se elaboran legajos, en algunos casos los alumnos deben realizar distintos tipos de tests y ciertas familias reciben visitas de trabajadores sociales que buscan “conocer más sobre la situación del alumno y su entorno”. Lo anteriormente señalado habilita a preguntarnos: ¿Qué nos permiten saber sobre los alumnos los instrumentos institucionales supuestamente diseñados para conocerlos? ¿No son intentos de reducir al Otro a categorías conocidas? ¿Habilitan estos mecanismos posibles encasillamientos y etiquetas? ¿Hay lugar para el tratamiento del otro en tanto Otro en las instituciones educativas o siempre es tratado como objeto de conocimiento? ¿Sería más pertinente entonces hablar de información sobre los alumnos en vez de conocimiento de ellos?

De acuerdo a lo planteado hasta aquí, podemos afirmar que los intentos de atrapar al alumno en tanto objeto de conocimiento suponen un acto violento de reducción a las categorías con las cuales realizamos dicho movimiento cognoscitivo. Contar con prácticas y dispositivos que buscan poner al Otro en el lugar de un objeto de conocimiento parece un signo propio de las prácticas escolares. Este movimiento además de imposible (como señala Žižek) entra en conflicto con la ética (como afirma Cullen siguiendo a Levinas), por lo tanto cualquier intento de conocer a los alumnos no podría escapar de los destinos mencionados.

Conocer a los alumnos... ¿Es necesario para enseñar?

Si en el apartado anterior nos preguntamos por las condiciones de posibilidad del conocimiento sobre los alumnos, sería conveniente ahora, destinar un espacio a indagar acerca de la necesidad de conocerlos para poder enseñar. Aparecen entonces interrogantes del tipo didáctico.

Philip Jackson (2012) inaugura su libro "Práctica de la Enseñanza" con las siguientes preguntas: "¿Qué deberían saber los docentes acerca de la enseñanza? ¿Qué conocimiento es esencial para su trabajo?".

Si bien el texto apunta a los saberes sobre la enseñanza y defiende la necesidad de un saber especializado más allá del saber disciplinar, podemos valernos de sus preguntas para continuar reflexionando sobre nuestro tema de interés. ¿Es indispensable el conocimiento sobre los alumnos para poder enseñar?

El camino que proponemos implica, en un primer lugar, revisar nuestra mirada sobre la enseñanza. De este modo podremos deconstruirla para determinar al menos en forma provisoria sus características esenciales. Una vez hecho esto, estaremos en condiciones de concluir si conocer a los alumnos es un requisito indispensable o no.

La definición aportada por Fenstermacher (1989) nos acerca a un significado genérico de la enseñanza, según el pedagogo estadounidense:

"¿Qué debe haber en una actividad

para que la llamemos "enseñanza"?, una respuesta posible es que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito."

Si bien entendemos que se trata de una definición analítica, no aparece en ella el conocimiento mutuo entre los sujetos implicados como componente indispensable para llevar adelante un proceso de enseñanza. Tampoco aparece mencionado en la conocida frase de uno de los máximos exponentes de las pedagogías críticas, el pedagogo brasileño Paulo Freire (2004:22) "Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".

Muchos de nosotros hemos participado, en el nivel superior, en clases magistrales en las que (según la fórmula de Fenstermacher) todos los componentes de la enseñanza se encontraban presentes. Sin embargo, no había por parte del docente ninguna intención de conocer a sus estudiantes ya sea por una cuestión asociada a la masividad de los entornos universitarios o por una decisión del profesor de no involucrarse con las historias personales de los cursantes. ¿Estaba entonces ese docente enseñando?, en los términos que venimos razonando es evidente que sí. Sin embargo,

algunas corrientes pedagógicas identifican el trato despersonalizado con un rasgo negativo de la enseñanza, poniendo énfasis en los vínculos a construir entre docentes y alumnos. Según Abramowski (2010) la distancia en el vínculo pedagógico no tiene buena prensa. La autora refuerza esa idea al afirmar que: “En la actualidad, el mandato de la “buena” relación pedagógica se nutre de ciertas teorías psicológicas que exigen la construcción de vínculos interpersonales cercanos e íntimos.”

Si bien resulta casi imposible pensar en una maestra de nivel inicial o primario que no conozca al menos los nombres de sus alumnos, podemos preguntarnos ¿Qué ocurre en el caso de los profesores suplentes? Si conocer a los alumnos es una condición “sine qua non de la enseñanza” entonces un docente que se hace cargo de un grupo por una semana no sería apto para enseñar dado que no los conoce. Tensionando aún más las preguntas nos permitimos pensar: ¿Los docentes deben dedicarse primero a conocer a los alumnos para después dedicarse a enseñar? Definitivamente la respuesta es no, pero como dijimos en la introducción, aunque haya ciertas prácticas institucionalmente naturalizadas, el conocimiento sobre los alumnos no ocupa en todas las relaciones pedagógicas el mismo lugar.

Un ejemplo de esto último es aportado Filósofo Francés Jaques

Ranciere quien relata en su conocida obra *El Maestro Ignorante* las acciones realizadas por un maestro revolucionario llamado Jacotot. Dicho docente no conocía siquiera el idioma de los alumnos a los que debía enseñar. Según cuenta Ranciere, el maestro entregó a sus alumnos una versión bilingüe del *Telémaco* de Fénelon y los dejó a solas con la obra. En contra de todas las concepciones modernas de la didáctica, y del sentido común, los estudiantes llegaron a ser capaces de leer y escribir en francés, sin que el maestro les hubiese transmitido nada de su propio saber y aparentemente sin que el maestro conociera mucho sobre ellos. Jacotot contaba sí con información valiosa y básica sobre los alumnos, pero en ningún momento se hace referencia a una necesidad de conocer sobre ellos para poder enseñar. Esto nos lleva a pensar si existen ciertas cuestiones que no puede desconocer un docente sobre sus alumnos, ciertos datos o informaciones con las que debe contar para enseñar.

A favor del Maestro Ignorante podemos decir que Jacotot conocía “lo necesario” para poder enseñar, es decir conocía en qué idioma se encontraban alfabetizados sus alumnos y conocía sus propias limitaciones e ignorancia. De allí desprendió su acción educativa, partiendo del conocimiento de una característica fundamental del alumnado. En el siguiente apartado nos detendremos a pensar sobre los conocimientos útiles para poder enseñar.

Conocer a los alumnos... ¿Es útil a la hora de enseñar?

Hasta el momento nos hemos dedicado a revisar el lugar del conocimiento sobre los alumnos para desarrollar actividades de enseñanza. Esgrimimos preguntas y reflexiones en torno a las condiciones de posibilidad de dicho tipo de conocimiento y a su condición de indispensable o no para poder enseñar.

Cabe ahora preguntarnos, motivados por buena parte de las reflexiones vertidas hasta aquí, si en una situación de enseñanza es útil conocer a los alumnos. Todo el conjunto de información que las instituciones y los docentes reúnen y sistematizan en planillas y legajos... ¿Favorece efectivamente la enseñanza? ¿Es útil? ¿Es un conocimiento que puede servir para mejorar las prácticas?

Nos enfocamos entonces a pensar el saber con sentido instrumental, a la búsqueda de un conocimiento que sirva para la acción. En esta clave, proponemos pensar si lo que queremos saber sobre nuestros alumnos nos ayudará a enseñar mejor, a que aprendan mejor y teniendo como eje que sus derechos se encuentren siempre respetados. Lo dicho hasta aquí es una buena pauta para revisar los dispositivos escolares que recolectan información sobre ellos. Otra pregunta que podemos hacernos como institución es ¿Quiénes necesitan realmente conocer esta información sobre este alumno? ¿Todos sus docentes, solamente su maestra/o de grado, los directivos, todos los adultos de la institución? Problematizar la utilidad de

recolectar y la forma de hacer circular información sobre los alumnos nos llevará sin dudas a revisar buena parte de las prácticas escolares.

Es innegable que los docentes deben tener información sobre los grupos y los sujetos con los que les tocará trabajar, lo que intentamos poner en cuestión en el presente apartado es cuáles son los conocimientos sobre los alumnos que efectivamente son útiles para las tareas de enseñanza.

Como planteamos anteriormente, debemos ser cuidadosos con el tipo de información que hacemos circular. Un manejo inadecuado de información puede ocasionar el denominado Efecto Pigmalión induciendo en el docente expectativas anticipadas de éxito o fracaso, sobre este tema Kaplan (2008:1) señala que: “La línea del denominado “efecto Pigmalión” es muy fértil para nuestros propósito específicos (...) Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación que pone en juego sistemas de clasificación –taxonomías– que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica.”

Sabiendo que los docentes estructuran su práctica a partir del conocimiento práctico, vuelve a cobrar relevancia la forma en la que presentamos la información sobre los alumnos, a fin de no causar efectos indeseados que sean perjudiciales para la enseñanza y habiliten etiquetamientos, bajas expectativas o

se traduzcan en tratos diferenciados que vulneren derechos de los niños niñas y adolescentes.

¿Qué conocimientos sobre los alumnos son útiles para la enseñanza? De acuerdo a lo que venimos planteando, la respuesta debería variar dependiendo del lugar que ocupemos en la institución. Saber si una alumna está embarazada o si un alumno estará de viaje las próximas semanas, o si serán sus padres quienes viajen y quedará al cuidado de sus hermanos mayores, en síntesis, tener información global sobre el contexto y la población en que nos desempeñamos sin dudas pueden ayudar a planificar mejor las actividades de enseñanza, pero reforzamos la premisa de manejar el conocimiento sobre los alumnos con responsabilidad y criterio pedagógico.

Una iniciativa novedosa de sistematización de la información sobre los alumnos ha sido trabajada en un grupo de Equipos de Orientación Escolar del partido de La Matanza, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, que comenzó a elaborar y sistematizar “Memorias de Trayectorias Grupales”, con el objetivo de repensar la mirada sobre el legajo individual escolar y las intervenciones dentro del campo psicoeducativo. Sobre esta experiencia, Nicolazzo (2015) afirma: “los legajos de trayectorias escolares (TE) es que ya no significan la puesta en juego de saberes expertos sobre algunos alumnos, sino la recuperación de diferentes relatos institucionales acerca del recorrido pedagógico que docentes y alumnos van realizando.”

Realizar un registro de trayectorias puede llevarnos a construir conocimiento que nos sirva para la acción, para tomar mejores decisiones a la hora de enseñar. En este caso, corremos el eje sobre el objeto de conocimiento. Retomando el planteo del primer apartado en el que pusimos en tensión la posibilidad de conocer a los alumnos, proponemos en cambio conocer trayectorias. Para ello la construcción de legajos de trayectorias propuesta por Nicolazzo (2015) aparece como una buena alternativa:

“Estos legajos no pierden de vista lo singular ni los síntomas ni los emergentes: los contextualiza en las prácticas y relaciones institucionales en que tienen lugar. Permite una mejor mirada a la individualidad y a la comunidad al mismo tiempo, y permite potenciar sus aportes. Estos relatos no son instrumentos que sirven sólo para tomar decisiones sobre la escolaridad “común” de los alumnos, son herramientas para las decisiones pedagógicas que permanentemente se toman en las instituciones.”

Algunas conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos recorrido distintas aristas acerca de la cuestión del conocimiento sobre los alumnos en relación a la enseñanza. Creemos haber cumplido el objetivo de desnaturalizar un rasgo aparentemente constitutivo del vínculo pedagógico. A su vez, abrimos posibles interrogantes y propuestas para repensar el lugar que asignamos y los esfuerzos institucionales y/o personales que destinamos a conocer a los alumnos. Las relaciones que tienen lugar

al interior de las escuelas inevitablemente producen que los sujetos implicados se vayan conociendo. Lo que intentamos problematizar es que dicho conocimiento no debe considerarse lo central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que puede ser utilizado para la mejora de la práctica educativa.

Por otra parte, debemos mencionar que los lugares diferenciados en el vínculo pedagógico dan lugar a una situación en la cual muchas veces el docente quiere conocer pero mantenerse oculto. Es decir, se plantea un tipo de circulación del conocimiento que habilita a conocer solamente en un sentido de la relación posicionando a un sujeto que conoce y otro a ser conocido. En relación a esto último, sería interesante abrir preguntas en torno a la cuestión de la privacidad. Si bien excede el límite del presente trabajo, uno de los aportes que trabajamos en el apartado anterior puede servirnos para pensar la privacidad y la confidencialidad: “Los legajos de trayectorias grupales no “atentan” contra la confidencialidad, sino que representan la dimensión pública del conocimiento en el territorio de la institución escolar. La información privada y estrictamente individual seguirá siendo un espacio confidencial. Sí quizás sea

interesante seguir pensando y discutiendo los alcances de este concepto y su historia en nuestras prácticas.” (Nicolazzo; 2015)

El lugar de lo público y lo privado en cuestiones como las trabajadas hasta aquí habilita a futuras reflexiones y puede convertirse en tema de trabajo de próximas indagaciones.

Finalmente, debemos decir que siendo la escuela la institución privilegiada para la transmisión de conocimiento “no saber” o “no conocer” genera incertidumbre. No proponemos “no conocer” a los estudiantes, sino como afirma Korinfeld (2013) “constatar los límites del saber sobre lo subjetivo”. Dar por sentado que conocemos a los alumnos y que a partir de ello podemos predecir conductas o destinos es un error grave. En cambio, experimentar al otro como una incógnita y despersonalizar ciertos vínculos puede llevarnos a trabajar en un plano de mayor justicia y respeto de los derechos que una falsa certeza de conocimiento.

Notas

(1) Docente, Licenciado en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad de Buenos Aires, trabaja en Educación Media y Superior en Buenos Aires, Argentina. Actualmente se encuentra cursando estudios de posgrado en la Especialización en Didáctica y Currículum de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. santiagomatiasq@gmail.com

Bibliografía

ABRAMOWSKI, A. (2010) *Maneras de Querer*. Buenos Aires: Paidós.
CULLEN, C. (2011) *La Docencia: Un Compromiso Ético-político entre Huellas Socio-históricas y Horizontes Emancipadores*. Consejo de Formación en Educación, Montevideo.

- CORNÚ, L. (2006) "Moverse en las preguntas", en Frigerio G y Diker, G. (comps.) Educar: Figuras y efectos del amor. Buenos Aires, Del estante Editorial
- FENSTERMACHER, G. (1989) Capítulo III Tres Aspectos de la Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza en .Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I Madrid, Paidós.
- FREIRE, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- JACKSON, P. (2012) Práctica de la Enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu.
- KAPLAN, C. (2008) Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino. Anuario de Investigación IICE, Facultad de Filosofía y Letras. UBA disponible en http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf
- KORINFELD, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013) Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Paidós. Buenos Aires. Cap.4
- NICOLAZZO, M. (coord) (2015). Construcciones colectivas en la escuela: del legajo a la memoria de trayectorias. ICE. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
- RANCIERE, J. (2007) El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ZIZEK, S. (1998) Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político. Buenos Aires, Paidós.

Modelo de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Estrategias didácticas*

Molly González¹, María Cristina García de Hurtado², Marina Ramírez³, Rosa Ferrer⁴, Claudio Hurtado⁵, Alexander Castillo⁶ y Wilfredo Finol⁷

Resumen

El objetivo del estudio fue caracterizar las estrategias didácticas durante el proceso de validación del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. La investigación fue de tipo documental fundamentándose en las siguientes consideraciones: se utilizó el método deductivo como método de abordaje. Para recoger los datos se siguió el procedimiento del análisis en cadena, considerado en la lógica formal, cuya técnica es la observación directa de los registros de las características esenciales del objeto del estudio, en este caso las estrategias didácticas que permiten leer los constructos teóricos de las relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Entre las conclusiones se tiene que la conversión de los constructos teóricos de las funciones relacionales del modelo axiomático en conceptos empíricos requiere de estrategias para su operacionalización las cuales deben presentar relaciones univocas

Summary

The objective of the study was to characterize the didactic strategies during the process of validation of the theoretical model of functional relational between pedagogical practice and generation of scientific knowledge. The research was documentary based on the following considerations: the deductive method was used as the approach method. To collect the data, the chain analysis procedure was followed, considered in the formal logic, whose technique is the direct observation of the registers of the essential characteristics of the object of the study, in this case the didactic strategies that allow to read the theoretical constructs of the functional relationals between pedagogical practice and generation of scientific knowledge. Among the conclusions is that the conversion of the theoretical constructs of the relational functions of the axiomatic model into empirical concepts requires strategies for their operationalization which must present univocal relations

con los aspectos epistemológicos. with the epistemological aspects.

Palabras clave: conversión de constructos teóricos; práctica pedagógica; generación de conocimiento científico; modelos didácticos de ciencias naturales.

Key Words: conversion of theoretical constructs; Pedagogical practice; Generation of scientific knowledge; Didactic models of natural sciences.

Fecha de Recepción: 14/01/2018
Primera Evaluación: 26/01/2018
Segunda Evaluación: 01/02/2018
Fecha de Aceptación: 10/02/2018

Introducción

En el campo de la enseñanza de las ciencias naturales uno de los asuntos más controversiales versa sobre el análisis de los distintos modelos de enseñanza que pasan por explicar las relaciones conceptuales de los elementos que conforman la realidad del aula, sus implicaciones y sus usos más frecuentes.

Así pues, han surgido un gran número de modelos, uno de ellos por ejemplo, enseñanza aprendizaje por investigación en el cual se busca aproximar el aprendizaje de las ciencias acorde con el proceso de producción científica como forma de superar la enseñanza tradicional por transmisión de conocimientos con una concepción sobre la naturaleza de la metodología científica marcada por el inductivismo (observación, experimento e investigación), ignorando los aportes de la epistemología moderna (Gil Perez, 1986).

Puede notarse que es usual formular propuestas de enseñanza que dejen a un lado el contenido epistemológico y su consecuente análisis profundo, quedando su uso como ensayos empíricos no corroborados con procedimientos de investigación rigurosos, siendo en lugar de modelos; esquemas y flujogramas operativos del proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje.

El termino modelo puede ser empleado en diversos sentidos, sin embargo; desde el punto de vista epistemológico es concebido como aquello a que tiende toda realidad para ser lo que es (Ferrater Mora, 2001). En razón de ello, modelo es un constructo teórico, de naturaleza

explicativa (no descriptiva) y deductiva, cuyos elementos no son en modo alguno observables directamente, que subsume clases universales de cosas y que consta, por una parte, de un «cálculo» o sistema sintáctico y, por otra parte, de un conjunto de «interpretaciones» ubicadas en el espacio empírico correspondiente (Padrón, 1992).

La propuesta de modelos didácticos viene a ser objeto de estudio de filósofos y pedagogos con el fin reproducir la realidad educativa, pero pocos han sido los modelos que han pasado del plano teórico al plano empírico, para corroborar su pertinencia con la realidad que busca representar, por lo que es indispensable validar cada uno de los postulados teóricos del modelo didáctico, requiriéndose escudriñar un elemento que se deriva del mismo como lo son, las estrategias didácticas.

El objeto de estudio de esta investigación son las estrategias didácticas que facilitan la lectura de correlatos empíricos de orden epistemológicos y metodológicos que dan origen a la generación de conocimiento científico escolar, puesto que las estrategias planteadas en didáctica de las ciencias no consideran explícitamente dichos dominios.

Las estrategias didácticas son el conjunto de acciones, procesos, así como actividades para la enseñanza y el aprendizaje, pero además; se convierten en el puente epistémico que permite entrelazar el conocimiento científico y cotidiano que por sí solo representa

una construcción social con referente teórico y de acción, todo esto con la finalidad de la construcción de la ciencia que se quiere enseñar en su sentido epistemológico, aplicando los pasos o secuencias que el científico utiliza para hacer su ciencia como procesos y procedimientos de aula.

Esta situación implica que el proceso de investigación de este estudio responda la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico?

El modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico, consta de trece postulados o correlatos empíricos producto de la intersección de dos clases de hechos: la práctica pedagógica y la generación de conocimiento científico. Este modelo aparece en el contexto de la Epistemología de la enseñanza de las ciencias naturales como un cuerpo conceptual que deriva múltiples explicaciones en el asunto de las condiciones que debe tener la práctica pedagógica para poder generar conocimiento científico.

La validación de los postulados teóricos del modelo axiomático de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico requiere comprobación en el plano empírico, para ello; es necesario la conversión

de los constructos teóricos (correlatos empíricos) en datos empíricos, por lo que se aplicó un análisis teórico de cada uno de los postulados para determinar el dato epistemológico o metodológica.

En razón de lo antes descrito, la investigación tuvo como objetivo caracterizar las estrategias didácticas durante el proceso de validación del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico.

Este artículo forma parte del proyecto de investigación titulado “Evaluación del Modelo Axiomático de Relaciones Funcionales entre la Práctica Pedagógica y Generación de Conocimiento Científico”, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CONDES) de la Universidad del Zulia, Venezuela.

Metodología

La presente investigación es de tipo documental fundamentándose en las siguientes consideraciones: se utilizó el método deductivo como método de abordaje. Para recoger los datos se siguió el procedimiento del análisis en cadena, considerado en la lógica formal, cuya técnica es la observación directa de los registros de las características esenciales del objeto del estudio, en este caso las estrategias didácticas que permiten leer los constructos teóricos de las relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico. Para analizar los datos se siguieron los siguientes pasos:

- 1.- Se realizó la descripción del modelo

de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico, del cual se extrajeron los trece postulados o correlatos empíricos.

2.- Se realizó la conversión de los constructos teóricos (postulados teóricos) de las relaciones funcionales del modelo axiomático en conceptos empíricos o datos empíricos (unidades de medidas).

3.- Se caracterizaron las estrategias didácticas para la medición de los constructos teóricos de las relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico.

Resultados

El análisis teórico de la información generó un conjunto de datos empíricos derivado de los correlatos del modelo teórico de las relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico, descritos a continuación:

Objeto de la ciencia: representa todo el espacio que se encuentra fuera del sujeto, son los fenómenos del mundo concreto y del mundo de las ideas.

Concepción del procesamiento de datos experienciales: definido como la forma en cómo en la episteme del sujeto cognoscente se subsumen las propiedades de las características o datos de un objeto de la ciencia.

Lenguaje objeto: constituye las representaciones sintácticas y semánticas del objeto de la ciencia, en este sentido el

indicador atiende a las formas de como el estudiante ha incorporado en su stock cognitivo los códigos lingüísticos propios de la ciencia, quiere decir, asociar un nombre a un cúmulo de características de un objeto.

Ruta epistemológica: son los distintos caminos que sigue el sujeto investigador para generar conocimiento científico. Se considera tres variaciones en las rutas epistemológicas: a saber empírico, racional e introspectivo y unos conceptos asociados a esas rutas que determinan los elementos metaconceptuales que se pueden rastrear a través del producto científico (Padrón, 1998).

Operaciones básicas que utiliza el científico para construir conocimiento: el aspecto metaconceptual de la producción de conocimiento científico va acompañado de elementos operativos asociados a cálculos de tareas que el sujeto investigador sigue en su proceso de producción. Estas operaciones están asociadas a las operaciones en función del factor prescriptivo de la investigación científica y relacionadas a componentes que atienden las acciones tanto cognitivas como procedimentales que realiza el científico (García, González y Ocando, 2009).

Tipos de datos que forman parte de los componentes de la investigación científica: pueden ser expresadas como datos atómicos (proposiciones aisladas

que denotan un microespacio) o datos moleculares (que se forman cuando se relacionan proposiciones atómicas). El producto científico se manifiesta de manera prescriptiva organizado en componentes: empírico, teórico y metodológico (García, González y Ocando, 2009).

Conocimiento científico como producto aplicable al desarrollo social: es el estatus de utilitarismo del conocimiento científico a través de la determinación e identificación de las necesidades humanas, con la pretensión de que se resuelvan desde la construcción de productos científicos. Para ello, se destacan dos espacios de construcción del conocimiento; el producto (conocimiento científico), como ciencia teórica que se identifica como aquellos aspectos asociados a leyes, teorías, conceptos, proposiciones, abstracciones conceptuales, y el producto como ciencia tecnológica, que refiere a las patentes, los inventos, las aplicaciones entre otros, es decir la llamada tecnología científica.

Aplicación cognitiva del conocimiento científico: es el proceso de transferencia del conocimiento científico a espacios no solo social sino cognitivos propiamente dichos, son el eje central de este indicador. Debe tenerse en consideración que las transferencias cognitivas, permiten desarrollar en el estudiante las habilidades superiores de razonamiento que lo lleven a un nivel de comprensión del contenido escolar, puesto que representan los puentes relacionales de los distintos datos del

objeto de estudio.

Conocimiento científico contextualizado a la realidad social: el conocimiento científico es expresado en el espacio áulico como contenido escolar, debe tenerse en cuenta que la producción de dicho conocimiento resulta de tareas cognitivas y contextuales del científico, pero que su interpretación está relacionada con la realidad contextual del estudiante, del profesor y de la institución escolar de manera general.

Nivel de identificación del contenido científico: este indicador debe rankear los procesos de la investigación científica y las formas de cómo el estudiante incorpora esos procesos en los contenidos escolares como centro de las unidades temáticas.

Interpretación del objeto de estudio dentro de los contextos culturales: la interpretación resulta un cálculo de tarea cognitiva del sujeto; el proceso de interpretación se toma de la escuela hermenéutica que sostenía que éste debe evitar la arbitrariedad y las limitaciones surgidas de los hábitos mentales, centrando su mirada en las cosas mismas.

Propiedades intrínsecas del objeto de estudio: en líneas generales los objetos de la ciencia se presentan con características o datos perceptibles al ojo humano (objeto claro, objeto concreto) o aquellas con un alto nivel de abstracción (objeto oscuro, objeto abstracto); sin embargo un mismo objeto de estudio puede manifestarse en los datos experienciales como dual y así mismo ser expresado en los contenidos escolares o centros temáticos de las

disciplinas científicas.

Comprensión del conocimiento científico como construcción social desde la episteme del estudiante:

refiere a los elementos subjetivos para poder incorporar datos del mundo o de la realidad a la estructura mental de los sujetos. Estos datos suelen archivarse en el stock cognitivo del individuo en un proceso muy complejo. El individuo tiene una conciencia históricamente moldeada, esto es, que la conciencia es un efecto de la historia y que estamos insertos plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar, de manera tal que el proceso de comprensión del mundo depende de ello (Gadamer, 1984).

Una vez transformados los correlatos empíricos del modelo axiomático de las relaciones funciones entre la práctica pedagógica y la generación de conocimiento científico en datos posibles de ser medidos en el plano empírico se hace necesario elaborar estrategias didácticas para realizar la lectura de correlatos empíricos de orden epistemológico y metodológico.

Las estrategias didácticas se basan en principios psicopedagógicos que reflejan los objetivos planteados por el docente y el estudiante en el proceso educativo, por lo que incluyen el conjunto de acciones para enseñar y aprender (Pimienta, 2012).

Así pues, las estrategias didácticas parten de la secuencia pedagógica que incluye inicio, desarrollo y cierre de la sesión de clase en el espacio áulico. Sin embargo, en esta investigación fue necesario plantear estrategias didácticas

con un componente poco considerado como lo es el epistemológico, en razón de ello, las estrategias que a continuación se caracterizan permiten leer datos epistemológicos del modelo axiomático de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico (Ver tabla 1).

Las estrategias didácticas durante el proceso de validación del modelo teórico de relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico se encuentra la práctica de laboratorio no convencional puesto que es una estrategia que persigue identificar la concepción de objeto de la ciencia y el procesamiento de datos experienciales como un acto sistemático de construcción cognitiva utilizando como método de instrucción la deducción caracterizada bajo dos dominios cognitivos. El dominio metaconceptual, que atiende la forma de identificación del objeto de estudio desde el punto de vista epistemológico, y el dominio contextual, respondiendo a la forma de como el individuo percibe el nivel de dominio metaconceptual en el acto mismo de conocer.

Otras características de la práctica de laboratorio no convencional es que puede realizarse con materiales de fácil adquisición proporcionados por los estudiantes, además de no requerir un espacio físico dotado con instrumentos y equipos sofisticados.

Tabla 1. Estrategias didácticas para leer datos del Modelo axiomático de las relaciones funcionales entre la práctica pedagógica y generación de conocimiento científico

Postulado o correlato empírico	Dato empírico	Estrategia didáctica
1	Objeto de la ciencia	Práctica de Laboratorio No convencional
2	Concepción del procesamiento de datos experienciales	
3	Lenguaje objeto	Cartografía conceptual
4	Rutas epistemológicas	Desmontaje de investigación o producto del conocimiento
5	Operaciones básicas que utiliza el científico para construir conocimiento	Reporte científico
6	Tipos de datos que forman parte de los componentes de la investigación científica	
7	Conocimiento científico como producto aplicable al desarrollo social	Elaboración de prototipos
8	Aplicación cognitiva del conocimiento científico	Aplicación del pensamiento analógico interpretativo
9	Conocimiento científico contextualizado a la realidad social	
10	Nivel de identificación del contenido científico	Lectura narrativa. Tipos de investigación
11	Interpretación del objeto de estudio dentro de los contextos culturales	A pensar la palabra
12	Propiedades intrínsecas del objeto de estudio.	Estrategia de Identificación de propiedades intrínsecas
13	Comprensión del conocimiento científico como construcción social desde la episteme del estudiante	Simulación

Con el propósito de hacer lectura del lenguaje objeto se emplea la cartografía conceptual, una estrategia instruccional deductiva que permite organizar espacialmente un término o concepto científico dentro de un entramado teórico. Esta estrategia organiza el lenguaje objeto que representa todas las características del objeto de estudio que aborda el investigador en el proceso de construcción de conocimiento

científico. Se especifica siete ejes estructurales para construir de una forma estandarizada los conceptos: eje nocional, categorial, de diferenciación, de ejemplificación, de caracterización, de subdivisión y de vinculación (Tobón, 2004).

La cartografía conceptual se compone de una serie de proposiciones que se enlazan en un entramado espacial y que considera todos y cada uno de los ejes. Cada uno de estos ejes puede concretarse en el aula a través del contenido disciplinar

y puede ser expresado a través de distintas tareas acorde con los niveles conceptuales.

Es importante destacar, que la estrategia persigue definir un término o concepto científico de manera amplia y explicativa. Una vez cubiertas las tareas relacionadas con los ejes descritos, el docente solicita al estudiante que elabore un gráfico que considere todas las proposiciones de cada uno de los ejes; al final se expresara de manera verbal o escrita la definición del término o concepto científico.

Ahora bien, para leer el dato empírico referido a rutas epistemológicas la estrategia didáctica deductiva denominada desmontaje de la investigación, o producto de conocimiento, expone a los estudiantes a situaciones de aprendizaje que les permiten trasladarse al contexto histórico y operativo que el científico vivenció en su proceso de construcción de conocimiento, persigue la identificación de la ruta epistemológica y es altamente usado para promover la construcción de metaconceptos epistemológicos, esta estrategia se aplica considerando las siguientes etapas: primera; el docente suministra a través de una clase magistral los metaconceptos (elementos de la Rutas epistemológicas) que serán el eje medular de la comprensión del entramado teórico. Estas rutas se describen en el Proyecto Variabilidad en Investigación Educativa (VIE), como: empírica, racional e introspectiva (Padrón, 1998).

En la segunda etapa, se trabaja con un documento que considere todos los aspectos de los metaconceptos mencionados en la primera etapa. Este documento, puede construirlo el profesor con los datos del científico que acuñó las teorías, leyes o principios científicos de la disciplina en cuestión, además de considerar la vida y obra del científico. En esta etapa se destaca el nivel evaluativo inicial para ello se le suministra un cuestionario.

Por último, en la tercera etapa, el estudiante elabora una matriz descriptiva, utilizando todos los conceptos epistemológicos como variables de identificación para caracterizar el trabajo del científico. Y da una opinión sobre la ubicación del científico en alguna ruta epistemológica.

Otra de las estrategias didácticas es el reporte científico, un documento producto de un proceso de análisis de las porciones de un entramado teórico; en el cual se describen los pasos u operaciones básicas que forman parte de los tres componentes de la investigación científica; a saber; empírico, teórico y metodológico. En ellos, se encuentran registrados distintos datos (atómicos y/o moleculares) que implican descripciones conceptuales de diferentes niveles de agregación.

Como estrategia instruccional, el reporte científico debe ir acompañado de las siguientes actividades: a) El

docente presenta el tema utilizando la ejemplificación, destacando el estilo del pensamiento del científico, la naturaleza del conocimiento y los niveles de agregación de los datos (atómicos y/o moleculares). Es importante señalar que el tema considera el entramado teórico que el científico ofrece como producto de un proceso de investigación, b) El docente entregará al estudiante una lectura que contenga las operaciones básicas que utiliza el científico para construir conocimiento y la descripción de la relación que existe entre el contenido estudiado con la teoría científica de la cual deriva.

Como estrategia evaluativa, el reporte científico permite recoger de manera resumida, sistemática y organizada los pasos u operaciones que implican el procedimiento de investigación, así como también la ubicación de esos pasos u operaciones en los distintos componentes de la investigación científica y por ende la ubicación de los datos que forman parte de los componentes de la investigación con sus variaciones en cuanto al nivel de agregación.

La elaboración de prototipos, es una estrategia didáctica que busca leer en el plano empírico el conocimiento científico como producto aplicable al desarrollo social, cabe destacar que un prototipo se considera una representación en físico que reúne las características esenciales de postulados teóricos que refieren a una tecnología científica. Quiere decir,

que representa un invento razonable y coherente donde se expresan los principios científicos que caracterizan un producto de investigación, permitiendo visualizar la concepción del conocimiento científico como producto aplicable al desarrollo social.

En el aula, la elaboración de prototipos debe considerar una serie de actividades para que el estudiante produzca tecnología científica; por consiguiente la caracterización de esta estrategia debe describirse en dos dominios: uno instruccional y otro evaluativo.

En el dominio instruccional el docente debe atender los siguientes pasos: a) Presenta el fundamento teórico utilizando distintas técnicas instruccionales adecuadas al tema (clase magistral, ejemplificaciones y explicaciones), b) El docente promueve la reflexión sobre la aplicación de los principios científicos que caracterizan al fundamento teórico del contenido temático, c) Describe la estructura de un prototipo utilizando ejemplos de la vida cotidiana.

El dominio evaluativo considera la concreción de la elaboración del prototipo y debe atender los siguientes pasos: a) Se le pide al estudiante que transfiera los elementos teóricos sustantivos que le permitan la elaboración del prototipo. b) Se le sugiere al estudiante que el prototipo debe ser una creación propia; tener correspondencia con el entramado teórico de la temática de la clase. El estudiante debe describir la estructura del prototipo de manera verbal o escrita y representarlo en una estructura bidimensional o

tridimensional, asimismo, debe explicar la aplicación social, cultural, política, económica, espacial y temporal del prototipo, c) Se sugiere la presentación del prototipo a través de una estrategia de comercialización; esta estrategia debe incluir: Nombre, Slogan, mercado de venta, usos o utilidades, impacto social, económico y ambiental del prototipo.

Ahora bien, la estrategia de aplicación del pensamiento analógico interpretativo, se aplica con el objetivo de operacionalizar en la empírea la aplicación cognitiva del conocimiento científico y el conocimiento científico contextualizado a la realidad social puesto que ayuda a conectar los contenidos escolares presente en una trama teórica (producto científico); representada por conceptos atómicos y moleculares con el contexto social del estudiante, se puede desarrollar bajo dos modalidades: Aplicación social del producto científico y/o transferencia cognitiva de contenidos que incluyan proposiciones cotidianas, este proceso promueve un aprendizaje útil que favorece la resolución de problemas del entorno.

La estrategia se clasifica dentro del rango de estrategias evaluativas y consiste en las siguientes fases: a) Se les suministra la cartografía conceptual del contenido escolar que se considera como trama teórica (producto de la investigación científica), b) El estudiante organiza de manera sistemática los datos claves que le

ofrece la cartografía conceptual a través de sus distintos ejes colocándolos en una tabla, c) Se les pide que elaboren una estructura relacional con cuatro pares de proposiciones derivadas de los ejes conceptuales utilizados en la cartografía conceptual.

Por su parte, la estrategia didáctica lectura narrativa se puede utilizar como una estrategia de evaluación, para recoger el nivel de identificación del contenido científico en estudiantes. Consiste en presentar una lectura que exprese los aspectos relevantes que llevaron a la construcción del término científico, asociado a los procesos de variabilidad de la investigación en relación a los tipos de investigación.

La estrategia didáctica denominada a pensar la palabra, se utiliza para potenciar las relaciones visuales con los espacios históricos y culturas subyacentes del quehacer del investigador, en este sentido, la estrategia puede ser usada como proceso de evaluación con el fin de lograr la interpretación del objeto de estudio dentro de los contextos culturales. Es importante señalar que la presentación de aspectos visuales que describan eventos sean o no científicos le permiten a la persona adentrarse en el proceso de interpretación.

En este contexto la interpretación se considera como un proceso cognitivo en extremo subjetivo, es decir; depende de la experiencia del sujeto cognoscente, por ello la pertinencia de la estrategia “A pensar” resulta productiva para conectar el objeto de estudio que se señala como

el centro de la instrucción durante la clase, con el contexto histórico y cultural donde se desarrolló la construcción de dicho objeto.

La estrategia de identificación de propiedades intrínsecas, es una estrategia didáctica que permite al estudiante identificar las propiedades intrínsecas del objeto de estudio. Para ello, el docente: a.- elaborará una lectura que exprese la diferencia entre la caracterización del objeto de estudio desde el lenguaje cotidiano y desde el lenguaje científico. b.- se hace entrega de materiales visuales y/o audiovisuales que contengan representaciones del objeto de estudio en estados claro y oscuro. Se discute la dualidad de la noción del objeto de estudio, en términos de características que puedan ser identificadas con los sentidos y características que puedan deducirse del objeto de estudio empleado en la temática de la clase.

En el dominio evaluativo: a.- se entrega al estudiante una lista de términos cotidianos y científicos expresados en la lectura suministrada. Se le solicitará que identifique al menos cuatro términos cotidianos y cuatro científicos. b.- se solicita al estudiante que elabore una matriz descriptiva que representa la dualidad del objeto, donde se considere las características que puedan visualizarse y las características que puedan deducirse del objeto de estudio.

Por último, la simulación es una estrategia de evaluación que permite

la lectura de la comprensión de la concepción que tiene el estudiante sobre el conocimiento científico como construcción social. La estrategia de simulación se define como un proceso que constituye un ardid o artificio contextual donde se representan las relaciones lógicas de los métodos y pasos que el científico utilizó para construir conocimiento científico. La simulación ha demostrado efectividad en la enseñanza de conceptos en ciencias naturales cuando se utilizan las analogías del niño con el científico (Gil Pérez, 1986).

Discusión

La conversión de los constructos teóricos de las funciones relacionales del modelo teórico en conceptos empíricos requiere de estrategias para su operacionalización. Para leer en el plano empírico los datos referido al objeto de la ciencia y la concepción del procesamiento de datos experienciales se utiliza la práctica de laboratorio no convencional, puesto que es una estrategia didáctica útil para representar los fenómenos del mundo concreto y del mundo de las ideas así como la forma como en la episteme del sujeto cognoscente subsumen las propiedades, las características o datos de un objeto de la ciencia, siendo importante el desarrollo de actividades experimentales en la construcción y comprensión de conceptos científicos (Corominas y Lozano, 1994).

El lenguaje objeto, es otro de los datos empíricos y su lectura se puede realizar mediante la estrategia de cartografía conceptual, ya que su aplicación permite al estudiante realizar las representaciones sintácticas y semánticas del objeto de la

ciencia. Esto se logra a través de los siete ejes: nocional, categorial, de diferenciación, de ejemplificación, de caracterización, de subdivisión y de vinculación (Tobón, 2004).

El dato referente a rutas epistemológicas se puede realizar con la estrategia didáctica denominada desmontaje de investigación o producto del conocimiento, considerando las variaciones en las rutas epistemológicas, a saber: empírica, racional e introspectiva (Padrón, 1998).

Por su parte, los datos empíricos de operaciones básicas que utiliza el científico para construir conocimiento y tipos de datos que forman parte de los componentes de la investigación científica, se puede aplicar la estrategia de reporte científico, mediante un conjunto de elementos operativos asociados a cálculos de tareas que el sujeto investigador sigue en su proceso de producción así como los tipos de datos que pueden ser expresadas como datos atómicos o datos moleculares, leídos eficazmente en el reporte del científico al que hace referencia la trama teórica de la clase (Padrón, 1998; García, González y Ocando, 2009).

El conocimiento científico como producto aplicable al desarrollo social, puede ser visualizado mediante la estrategia de elaboración de prototipos, que permite comprender el estatus de utilitarismo del conocimiento científico a través de la determinación e identificación de las necesidades

humanas, con la pretensión de que se resuelvan desde la construcción de productos científicos (Padrón, 1998).

La aplicación cognitiva del conocimiento científico y el dato empírico conocimiento científico contextualizado a la realidad social son abordados bajo la estrategia aplicación del pensamiento analógico interpretativo, ya que las transferencias cognitivas, permiten desarrollar en el estudiante las habilidades superiores de razonamiento que lo lleven a un nivel de comprensión del contenido escolar, puesto que representan los puentes relacionales de los distintos datos del objeto de estudio (Duit, 1991; Gil Pérez, 1986).

Para leer en el plano empírico el dato nivel de identificación del contenido científico, la estrategia lectura narrativa resulta acorde para rankear los procesos de la investigación científica y las formas de cómo el estudiante incorpora esos procesos en los contenidos escolares como centro de las unidades temáticas.

Por su parte, el dato empírico interpretación del objeto de estudio dentro de los contextos culturales, es operacionalizado con la estrategia a pensar la palabra, permitiendo que el proceso de interpretación establecido por la escuela hermenéutica evite la arbitrariedad y las limitaciones surgidas de los hábitos mentales, centrando su mirada en las cosas mismas (Gadamer, 1984; Padrón, 1996).

Otro de los datos a ser abordado por las estrategias didácticas es las propiedades intrínsecas del objeto de estudio, mediante una estrategia denominada identificación

de propiedades intrínsecas, en el que los objetos de la ciencia se presentan con características o datos perceptibles al ojo humano (objeto claro, objeto concreto) o aquellas con un alto nivel de abstracción (objeto oscuro, objeto abstracto); sin embargo un mismo objeto de estudio puede manifestarse en los datos experienciales como dual y así mismo ser expresado en los contenidos escolares o centros temáticos de las disciplinas científicas (Padrón, 1998).

El dato referente a la comprensión del conocimiento científico como construcción social desde la episteme del estudiante, puede ser evidenciado por la estrategia didáctica de simulación. Con esta estrategia el individuo tiene una conciencia históricamente moldeada, siendo la conciencia un efecto de la historia, inserto plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar, de manera tal que el proceso de comprensión del mundo depende de ello, en razón de

ello, la simulación es acorde para leer datos de corte contextuales (Gadamer, 1984).

Conclusiones

Se concluye que en la elaboración de modelos didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales requiere de un proceso de validación que se facilita a través de la descripción de estrategias que poseen un contenido de lectura epistemológica. Además; los datos que han sido convertidos desde los correlatos empíricos de la teoría se pueden leer a través de estrategias didácticas.

La descripción de estrategias debe establecer relaciones univocas con los aspectos epistemológicos considerados como esenciales en la elaboración de modelos didácticos para las ciencias naturales.

Notas

*Este artículo forma parte del proyecto de investigación titulado “Evaluación del Modelo Axiomático de Relaciones Funcionales entre la Práctica Pedagógica y Generación de Conocimiento Científico”, adscrito al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CONDES) de la Universidad del Zulia, Venezuela.

¹ Doctora en Ciencias Humanas. Profesora Titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: molly.gonzalez@hdes.luz.edu.ve

² Doctora en Ciencias Gerenciales. Profesora Titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: garciabellizzi@gmail.com

³ Magister en Ciencias de la Educación. Mención Planificación y Administración Educativa. Profesora Titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: marinaramirez_07@hotmail.com

⁴ Doctora en Química de Medicamentos. Profesora Titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: rosaferre26@gmail.com

⁵ MSc. en Matemática Aplicada. Profesor Titular a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: hurtadoaudio6@gmail.com

⁶ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Agregado a dedicación exclusiva de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: aleronald@gmail.com

⁷ MSc. en Enseñanza de la Biología. Profesor Instructor de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. E-mail: wilfredfinol@gmail.com

Bibliografía

- CAMACHO, H y GONZÁLEZ, M. (2006). "El factor prescriptivo de la investigación científica" en: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales Telos, Año 6, núm 2-A. pp: 258-265.
- COROMINAS, T y LOZANO, M. (1994). "Trabajos prácticos para la construcción de conceptos: experiencias y experimentos ilustrativos" en: Alambique. Año 1994, núm. 2, pp: 21-26.
- DUIT, R. (1991), "On the role of analogies and metaphors in learning science", en: Science Education. Año 75, núm 6, pp: 649-672.
- FERRATER MORA, J. (2001). Diccionario de Filosofía. Tomo III. K-P. Nueva edición actualizada. España: Ariel.
- GADAMER, H. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- GIL PEREZ, D. (1986). "La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas", en: Enseñanza de las ciencias, Año 4, núm 2, pp: 111-121.
- GONZÁLEZ, M. (2009). La generación de conocimiento científico en el aula. Una explicación teórica de la práctica pedagógica. Tesis doctoral no publicada, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- GONZÁLEZ, M y CAMACHO, H. (2008). "Factores estructurales de la práctica pedagógica", en: Encuentro Educativo, Año 2009, núm 16, Enero-Abril 2009, pp: 133-154.
- GARCÍA, M; GONZÁLEZ, M y OCANDO, J. (2009). "Factores estructurales y funcionales de la generación de conocimiento científico", VII Jornadas Internas de investigación de la facultad de humanidades y educación de LUZ, Maracaibo, 26 30 de octubre 2009. Venezuela: Universidad del Zulia.
- GONZÁLEZ, M; GARCÍA, M y RAMÍREZ, M. (2011). "Del saber sabio al saber aprendido. La conversión del contenido científico en contenido escolar", I Congreso Internacional de Enseñanza de las ciencias Naturales y Matemáticas. (CIECYM), II Encuentro nacional de las matemáticas (IENEM), Tandil, 18-11 de noviembre 2011. Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp: 857-862.
- PADRÓN, J. (1992). "Paradigmas de investigación en Ciencias Sociales. Un enfoque curricular", en: <http://padron.entretemas.com.ve/paradigmas.htm> (ultima entrada 15 de agosto de 2016).
- PADRÓN, J. (1998). "La Estructura de los procesos de investigación", en: <http://padron.entretemas.com.ve/EsquemasFormalesDeLosProblemasDeInvestigacion.pdf> (ultima entrada 20 de noviembre de 2015).
- PADRÓN, J. (1996). Análisis del discurso e investigación social. Temario para seminario. Caracas: Decanato de postgrado de la UNESR.
- PIMIENTA, J. (2012). Estrategias de enseñanza- aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México: Pearson Educación.
- TOBÓN, S. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Aportes teóricos-metodológicos para el análisis de sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas

Patricia Silvana San Martín¹, Gonzalo Andrés²

Resumen

Este artículo propone un marco teórico-metodológico que posibilita un análisis de la sostenibilidad socio-técnica de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) en un contexto situado. Desde la problemática socio-técnica, resulta necesario abordar, de forma compleja, aspectos relativos al diseño y despliegue en su puesta en obra de un proceso educativo, atendiendo el nivel y forma de mediatización más conveniente para asegurar las condiciones de perdurabilidad temporal requeridas. En este marco, se propone un modelo analítico multidimensional para una evaluación diagnóstica de la sostenibilidad de procesos, políticas y programas referidos al campo de la Tecnología Educativa. Dicho modelo se configura a partir de cuatro dimensiones interrelacionadas: Tecnológica, Institucional, Social y Textual. Se considera que, a partir de una perspectiva multidimensional, es posible vincular: el carácter dinámico y relacional de las tecnologías; las

Summary

The present work proposes a theoretical-methodological framework for an analysis of the socio-technical sustainability of Mediatized Educational Practices in a situated context. From the socio-technical problematic, it is necessary to address, in a complex way, aspects related to the design and implementation of an educational process, attending the level and form of mediatization more convenient to ensure the conditions of temporary durability required. In this framework, it is proposed to multidimensional analytical model for a diagnostic evaluation of the sustainability of processes, policies and programs related to the field of Educational Technology. This model is configured from four interrelated dimensions: Technological, Institutional, Social and Textual. It is considered that, from a multidimensional perspective, it is possible to link: the dynamic and relational character of the technologies;

tensiones sociales y políticas existentes en el marco institucional; las formas de participación; los hábitos, requerimientos y necesidades de los sujetos involucrados; y la producción colaborativa de contenidos y saberes. Para su ejemplificación se presenta un análisis sobre el “Programa EduVirtual” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Los datos se relevaron mediante técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa. Finalmente, dicha ejemplificación revela el carácter sistémico y complejo del análisis que solicitan las PEM. A su vez, los aspectos intervinientes del modelo podrían ajustarse dinámicamente a otras condiciones socio-técnicas, dando cuenta del devenir histórico de los procesos de mediatización.

Palabras clave: TIC; Redes socio-técnicas; Prácticas Educativas Mediatizadas; Sostenibilidad

the social and political tensions that exist in the institutional framework; the forms of participation; habits, requirements and needs of the people involved; and the collaborative production of contents and knowledge. For its exemplification, it is presented an analysis on the “EduVirtual Program” of the Faculty of Educational Sciences of the National University of Entre Ríos. The data were analyzed by techniques and instruments of qualitative research. Finally, this exemplification exposes the systemic and complex character of the analysis of Mediatized Educational Practices. Successively, the constitutive aspects of the model could be adjusted to other socio-technical conditions, based on the historical evolution of mediatization processes.

Key words ICT; Socio-technical networks; Mediatized Educational Practices; Sustainability

Fecha de Recepción: 13/11/2017
Primera Evaluación: 17/11/2017
Segunda Evaluación: 12/12/2017
Fecha de Aceptación: 20/12/2017

1. Introducción

El tratamiento de los procesos de mediatización habilitados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) cuenta con amplios antecedentes en Argentina, especialmente en el campo de la Tecnología Educativa (Litwin, 1994; Carli, 2001; Nieto y de Majo, 2011; Villar, 2016; Watson, et. al., 2016).

Dada la relevancia y diversidad de estos procesos en el campo educativo, resulta de interés referir algunos aspectos claves que plantea Verón (2013), con respecto al trayecto largo de la mediatización, a los fines de poder avanzar en el estudio de las actuales prácticas educativas mediatizadas y sus condiciones de sostenibilidad. Al respecto, el citado autor argumenta la hipótesis según la cual la mediatización constituye un proceso de muy larga extensión temporal y lo articula con el devenir evolutivo filogenético que precedió al Homo Sapiens como especie biológica. (3) Desde esa mirada general (y sin perder de vista lo que implica el proceso educativo y, la generación y circulación de conocimiento), es importante comprender que los “actores dan lugar a productos, fruto de su capacidad semiótica, susceptibles de exteriorizarse, lo que se hace evidente a través de sus concreciones materiales” (Traversa, 2015: 146).

En esta dirección, el proceso de mediatización es la manifiesta exteriorización y autonomía de las materializaciones del sentido, vinculadas a su persistencia en el tiempo, sus

posibilidades de circulación y su dimensión regulatoria. Así, pues, comporta la producción de instrumentos persistentes en el tiempo e independientes de sus productores o receptores.

Esta descontextualización y circulación de los productos de la semiosis social por fuera de la actividad mental constituye un fenómeno básico de la mediatización y conlleva dos derivaciones. La primera, incrementa el desfase original entre las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento, un asunto no menor en la problemática educativa y en la conservación y circulación de saberes. Esta situación puede darse tanto en un espacio físico como virtual, ya que lo digital posibilita formas dinámicas de edición pero también solicita una cuidada preservación para su persistencia temporal (Cavallo y Chartier, 2011; Manovich, 2017). La segunda, si se concibe al ser humano como un sistema abierto y adaptativo (Maturana y Varela, 1972), fundamenta el impacto de los instrumentos disponibles –entendidos como productos de la semiotización– que se co-construyen de forma cada vez más compleja y diversa.

Entonces, a partir de estas derivaciones, comprender la dinámica propia del trayecto largo de la mediatización posibilitaría avanzar hacia un enfoque analítico sistémico y complejo inscripto en el devenir histórico. El mismo se

sostiene en considerar la posibilidad de materialización del sentido propia del ser humano a través de su capacidad de producción socio-técnica singularizada en los diversos contextos culturales (San Martín, 2003; Thomas, 2008).

Según lo expuesto, es posible advertir una amplia diversidad de Prácticas Educativas Mediatizadas (PEM) que darían cuenta en su historicidad de los distintos grados de mediatización y las múltiples tecnologías educativas existentes propias de la diversidad cultural. Entonces, más allá de las terminologías empleadas (presencial, virtual, a distancia, bimodal, híbrida, *e-learning*, etcétera), es preciso considerar la heterogeneidad de las experiencias y avanzar hacia la conceptualización de las actuales prácticas educativas atravesadas por una creciente mediatización de impacto global. Asimismo, esto solicita su articulación con los requerimientos en la formación general, profesional y del ámbito laboral en los propios contextos regionales.

En este sentido, el presente trabajo propone un marco teórico-metodológico que posibilita un análisis de la sostenibilidad socio-técnica de las PEM en un contexto situado. Desde la problemática socio-técnica resulta necesario abordar de forma compleja, aspectos relativos al diseño y despliegue en su puesta en obra de un proceso educativo, atendiendo a qué nivel y forma de mediatización puede ser la más conveniente

para asegurar las condiciones de perdurabilidad temporal requeridas. En este marco, sería posible desarrollar herramientas diagnósticas efectivas para evaluar procesos, políticas y programas referidos al campo de la Tecnología Educativa. Las mismas también podrían ser operativas para guiar acciones en el sistema educativo y en organizaciones vinculadas al desarrollo de conocimiento.

2. Perspectiva teórico-metodológica

El crecimiento escalar de la mediatización no implica únicamente generar ambientes educativos con alta disposición tecnológica, sino también repensar las relaciones vinculares y organizacionales, las estrategias pedagógicas, los contenidos y saberes generados y compartidos, así como su acceso, circulación y preservación, entre otros aspectos. Se plantean, entonces, nuevas posibilidades en los órdenes cognitivo, comunicacional e institucional, manifestándose lo social en su complejidad. Lo cual produce cambios que quedan tensionados por las afinidades e intereses, los hábitos institucionalizados, las estrategias organizacionales y las tecnologías disponibles (Thomas, Fressoli y Santos, 2012). En ese entramado se anudan las relaciones entre saber y poder, que se materializan en el abordaje de la diversidad de prácticas educativas, sujetas también a las relaciones que se generan con la innovación técnica implementada (Vacchieri, 2013; Da Porta, 2015).

Sobre estas problemáticas, San Martín,

Andrés y Rodríguez, (2017) las abordan bajo el marco teórico-metodológico interdisciplinario desarrollado sobre los Dispositivos Hipermediales Dinámicos (DHD). Cabe mencionar que la noción de DHD no sólo enfoca los sistemas socio-técnicos orientados a la interacción, sino que además los provee de objetivos y finalidades en un marco situado. Es decir, los sitúa histórica y políticamente dando cuenta de una ampliación del concepto de mediación socio-técnica.

Sintéticamente, los DHD son redes socio-técnicas que se caracterizan por:

- la interacción se efectiviza en las dimensiones que configuran lo físico y lo virtual,
- promueven la participación plural, el trabajo colaborativo y la no-exclusión,
- se construyen con fines educativos, investigativos y/o laborales,
- entran aspectos sociales y artefactuales en un contexto institucional situado,
- pueden ser tecnológicamente heterogéneos,
- posibilitan la producción de contenidos multimodales, con diversidad de soportes y formatos,
- adhieren a las políticas y reglamentaciones del software libre y el Acceso Abierto.

Bajo esta perspectiva, se cuentan distintos casos de construcción de DHD en contextos de educación superior, ciudadanía, investigación y capacitación docente, que a su vez plantearon estudios sobre modelos de interactividad

y participación, diseño y desarrollo de una herramienta de *software* para la evaluación de interactividad, abordaje integral de problemáticas de accesibilidad *web*, el desarrollo de un modelo de sostenibilidad, entre otros focos de interés investigativo. A los fines del presente trabajo, se retoma el modelo analítico multidimensional de Sostenibilidad-DHD (Andrés, 2016), conformado por cuatro dimensiones integradas: Social, Institucional, Tecnológica y Textual, que se lo considera posible de ser adecuado para las PEM.

La noción de PEM aquí propuesta refiere al desarrollo de una práctica no excluyente, situada y en red, bajo la modalidad de taller con un enfoque constructivista y activo. Por lo cual, más allá de los distintos grados y formas de mediatización, se procura que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desplieguen otorgando significatividad a la pluralidad de saberes, la expresión creativa, y la producción y circulación abierta de conocimiento (Bruner, 1984; Cossettini y Cossettini, 2001; San Martín, 2003). Por tanto, el análisis de la configuración y sostenibilidad socio-técnica de los procesos de mediatización en contextos educativos solicita un enfoque conceptual complejo-multidimensional y una estrategia metodológica interdisciplinaria (García, 2007).

El citado modelo de Sostenibilidad-DHD involucra y relaciona aspectos técnicos, sociales y discursivos que intervienen en los

procesos de construcción socio-tecnológica. Se plantean así, dimensiones complementarias con el propósito de realizar un abordaje no jerárquico y evitar reducir la complejidad de las problemáticas.

La dimensión Institucional estudia las políticas institucionales –acciones, normativas y reglamentaciones– implementadas para la puesta en obra de los proyectos. Éstas se efectúan mediante canales formales e informales de comunicación que definen los consensos y la legitimidad de los discursos y las prácticas en una organización.

La Dimensión Tecnológica evalúa la infraestructura técnica: hardware y software disponible, servicios de apoyo técnico, condiciones de accesibilidad web por parte de diversos grupos sociales.

La Dimensión Social analiza las características de los grupos sociales intervinientes: los requerimientos y hábitos socio-tecnológicos, sus habilidades digitales y competencias individuales y los problemas de usabilidad.

La Dimensión Textual refiere a los contenidos y saberes generados en los procesos de interactividad mediatizada: estudia las condiciones de producción, circulación y accesibilidad de los contenidos generados, en función de la propuesta pedagógica implementada y la experimentación de docentes y estudiantes.

A partir de lo expuesto,

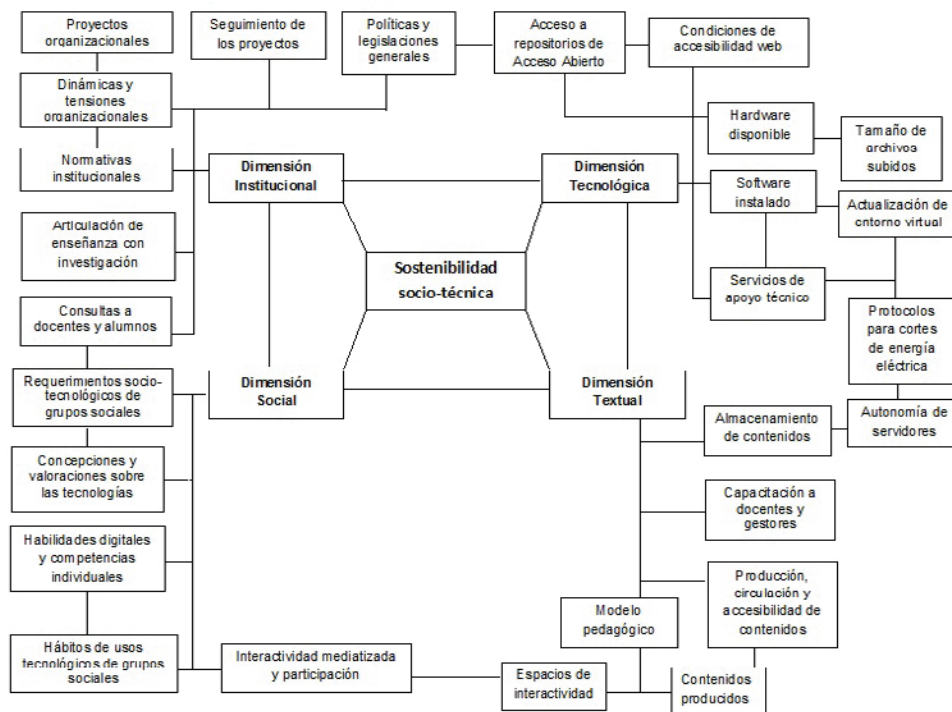
considerando los requerimientos y factores vinculados a las PEM, se estima que puede ser factible la sostenibilidad socio-técnica de PEM en un marco institucional situado, si se entranan equilibradamente los siguientes aspectos:

- requerimientos y prácticas de la comunidad involucrada,
- dinámicas organizacionales,
- accesibilidad y circulación abierta del contenido,
- responsabilidad institucional para el logro de objetivos pedagógicos, políticos y tecnológicos previstos en el corto, mediano y largo plazo.

En síntesis, la sostenibilidad socio-técnica de PEM deberá dar cuenta de un proceso dinámico de convalidación social, cierta perdurabilidad en el tiempo y una efectiva continuidad en los distintos ciclos de gestión institucional. A continuación, en la **Figura 1** se sintetiza el entramado de las dimensiones y los principales componentes del modelo analítico de Sostenibilidad-DHD adecuado a las PEM.

A los fines de hacer más explícito el modelo presentado, se expondrá seguidamente a modo de ejemplo, un análisis inicial sobre la sostenibilidad socio-técnica de PEM que se desarrolló en el marco propuesto por el “Programa EduVirtual” de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Dados los límites del presente artículo, se ejemplificarán de forma sintética los aspectos más significativos de dicho análisis. (4)

Figura 1. Modelo de análisis de Sostenibilidad-DHD/PEM



Cabe señalar que el trabajo analítico se realizó en el período abril-octubre de 2017 y los datos se relevaron mediante técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa. Entre las actividades de recogida de datos se cuentan diálogos informales con autoridades y docentes; acceso a fuentes documentales, observación documental de materias escogidas; y entrevistas semi-estructuradas a informantes clave (autoridades, docentes, alumnos,

coordinadores de carreras, personal administrativo y del área informática) seleccionados por muestreo intencional en función de su perfil y rol institucional.

3. Desarrollo analítico

A los fines de situar el contexto y previo al análisis por dimensiones, se refieren breves antecedentes que dieron lugar al Programa EduVirtual de la UNER, ya que desde su origen

en 1973, la Universidad se caracteriza por su conformación descentralizada con sedes en distintas localidades de la provincia de Entre Ríos.(5) En lo que respecta al desarrollo de prácticas educativas mediatizadas con TIC, el antecedente más antiguo y consolidado es la Tecnicatura en Control Bromatológico de la Facultad de Bromatología (Gualeduaychú), y en el marco de gestión institucional, el Área de Coordinación de Educación a Distancia dependiente de Rectorado (Concepción del Uruguay).

Dicha Área administra el Campus Virtual de la universidad (<https://campus.uner.edu.ar>). Sus finalidades se centran, por un lado, en ampliar las posibilidades del ambiente de enseñanza y aprendizaje de las carreras y cursos de pregrado, grado y posgrado de las distintas facultades acreditadas como modalidad presencial (según las normativas nacionales vigentes); y por otro, en ofrecer diversas actividades en la modalidad a distancia para estudiantes ingresantes y graduados, cursos de formación docente y ejercer la coordinación de carreras cortas y de postgrado con distintos grados de mediatización (Hraste y Rodríguez, 2008; Rodríguez, Tistay Milocco, 2015).

En este marco, las autoridades de la FCEdu (Paraná) -con mandato 2014-2018- plantearon como prioridad la virtualización de carreras y cursos. Entonces, en el 2015 se conformó un equipo de trabajo que delineó los objetivos pedagógicos,

tecnológicos y organizacionales del Programa EduVirtual. Sus impulsores se propusieron la consolidación de un modelo educativo bimodal (Villar, 2016) mediante la virtualización de las carreras de pregrado, grado y posgrado. Los dos objetivos planteados se centraron en establecer una estrategia integral que reconozca las normativas de la universidad y de la educación superior en Argentina, y a configurar un proyecto educativo institucional que incorpore la potencialidad de las TIC (Alcaráz, Aranciaga y Azcárate, 2017).

Para su puesta en obra se contemplaron las condiciones existentes:

- Infraestructura técnica: existían dos servidores de la FCEdu dispuestos para los servicios del sistema SIU Guaraní (Sistema de Autogestión de Alumnos integrado en las universidades públicas de Argentina). Casi la totalidad de las aulas de la Facultad disponían de computadoras y proyectores. La conectividad de la red *wi-fi* era inestable y poco robusta para dar servicio a alta concurrencia.

- Experiencias educativas con TIC: hasta entonces no había una estrategia definida para la virtualización de las materias. Se registraban pocas experiencias, aisladas y de bajo impacto tecnológico, desarrolladas por iniciativas de docentes: algunas cátedras habían creado un blog propio, un grupo o una *fanpage* en Facebook, o un aula en el Campus Virtual de la UNER.

- Normativas institucionales: de acuerdo con la resolución N° 306 del Honorable Consejo Superior de la Universidad del año 2000, las modalidades

y propuestas de virtualización únicamente pueden contemplar el pregrado y posgrado, quedando excluidas las carreras de grado.

- Debilidades en la permanencia y egreso de estudiantes: una meta planteada era fortalecer la cantidad de graduados, asimismo se consideró estratégico promover el aumento de la matrícula. En este sentido, se trata de subsanar distintas dificultades de orden formal académico en aquellos casos de posibles estudiantes con obligaciones laborales y/o familiares como así también situaciones similares que presentaban estudiantes avanzados. En síntesis, se trata de promover y consolidar con amplitud la presencia de la institución, tanto geográfica como socialmente.

Asimismo, se estableció que el Programa estaría coordinado por la Secretaría General de la Facultad dado que la intención inicial era articular la implementación del proyecto con las áreas institucionales, administrativas y académicas existentes, sin generar estructuras paralelas. Esto implicó involucrar a agentes que no formaban parte de la iniciativa y/o no habían manifestado un requerimiento al respecto, lo que significó replanteos y debates organizacionales para resolver problemáticas y dificultades de índole tecnológica y de gestión.

De esta manera, en marzo de 2015 se crearon y configuraron en el Campus Virtual de la UNER, las aulas para las cátedras de primer y tercer año de la Licenciatura en Educación Inicial y la

Licenciatura en Educación Primaria. Más tarde se realizó un proceso similar con la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria. Sin embargo, debido a distintas dificultades en la organización y gestión de esos espacios virtuales, luego de un año de experimentación se tomó la decisión de implementar un entorno *e-learning* en la propia Facultad. En efecto, en diciembre de 2015 se puso en línea “EduVirtual” (<http://www.fcedu.uner.edu.ar/eduvirtual>) de la FCEdu-UNER, con total autonomía respecto al Campus Virtual UNER.

La primera carrera que se implementó en la dicha plataforma fue la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TGC), un proyecto educativo aprobado en 2007, pero no ejecutado por la falta de fondos para su financiamiento. Finalmente, la cohorte comenzó en marzo de 2016, habilitándose una segunda en marzo de 2017. La carrera tiene una duración de tres años y está orientada contemplando pluralidad de perfiles (en cuanto a edad, inserción laboral, lugar de residencia, entre otras). El diseño curricular prevé clases con presencialidad física cada quince días y actividades de cursado mediatizadas a través de EduVirtual.

En cuanto a las carreras de grado en curso presencial previamente existentes, se habilitaron espacios en EduVirtual de diversas materias, en función de los requerimientos pedagógicos específicos de los docentes que lo solicitaron. Para ello, se

creó un formulario donde los docentes manifiestan su interés en habilitar dicho espacio en su asignatura.

A continuación se expone un primer análisis del Programa EduVirtual realizado durante el 2017, a partir del modelo de sostenibilidad ya presentado.

3.1 Dimensión Institucional

3.1.1 *Implementación: proyecto y normativa*

Los responsables del Programa plantearon la implementación mediante la concreción de proyectos. Decidieron avanzar paulatinamente en la mediatización en línea de carreras ya existentes, y a su vez crear nuevas, potenciando las infraestructuras disponibles. De esta manera, desde el inicio del programa se realizó la promoción de EduVirtual, se capacitó a los docentes involucrados y se rediseñaron algunas materias, procesos y proyectos existentes que actualmente se continúan.

Los actores institucionales involucrados son los siguientes:

- La Secretaría General, articula acciones con las diferentes áreas y departamentos.

- El Equipo de EduVirtual, diseña cada proyecto y coordina las actividades que realizan el resto de los actores.

- El Equipo docente, responsable del dictado de la materia o curso.

- La Coordinación de carrera, actúa como nexo entre la secretaría

académica, el equipo docente y el equipo de EduVirtual.

- El Departamento Alumnado, responsable de la inscripción y admisión de estudiantes en las carreras de grado y pregrado.

- El Departamento Informática, realiza el soporte técnico, el desarrollo y mantenimiento, la seguridad de la información y la usabilidad del entorno virtual.

- El Área de Comunicación Institucional, a cargo del diseño de la comunicación visual y de la promoción y visibilidad de las propuestas de formación.

La integración de estas áreas para la puesta en marcha de proyectos implicó repensar las estructuras organizacionales, la gestión de la información y la confluencia de miradas, experiencias y prácticas profesionales heterogéneas y diversas. Se trabajó de este modo con el objetivo de que “las nuevas estructuras y equipos se acoplen a los espacios tradicionales de la facultad tensionándose mutuamente” (Alcaráz, Aranciaga y Azcárate, 2017).

Finalmente, presentados los antecedentes de la implementación de la TGC, de los procesos de mediatización en la plataforma de algunas materias ya existentes, y el texto de una propuesta pedagógica, tecnológica e institucional, los responsables lograron la institucionalización del Programa EduVirtual mediante su aprobación en el Concejo Directivo de la Facultad a mediados de 2016 (Res. CD 718/16).

3.1.2 *Dificultades en la implementación*

El Programa fue situado institucionalmente en la Secretaría General. La finalidad era articular, desde un espacio que nuclea el entramado institucional, las acciones entre diferentes áreas y departamentos que no estaban habituados a trabajar en conjunto. Esta situación generó, principalmente en los inicios, tensiones y resistencias institucionales entre diversos agentes. Fundamentalmente, se manifestaron tres nudos de tensión:

- Entre el Departamento Alumnado y el Departamento Informática: estas áreas no tenían antecedentes en una dinámica organizacional de trabajo conjunto. Lo cual dio lugar a que se registraran fallos de coordinación en los mecanismos de matriculación de alumnos en la plataforma, observándose demoras en la inclusión de los alumnos en los espacios de EduVirtual debido a la escasez de canales formales de comunicación.

- Entre el Departamento Alumnado y los coordinadores del Programa: se establecieron diferencias en cuanto quienes podían acceder al perfil de “estudiante invitado”. Es decir, desde el Programa solicitaban incorporar algunos alumnos que no estaban registrados en las asignaturas. El Departamento Alumnado no compartía el criterio de incluir personas no matriculadas en una materia registrada en el sistema de gestión SIU Guaraní. Finalmente, para casos especiales, se permitió el

perfil “estudiante invitado” con permisos de visualización pero no de edición.

- Entre los docentes y los coordinadores del Programa: los problemas en un principio radicaron en la falta de referencia sobre quién era responsable de solucionar problemas técnicos y de usabilidad de la plataforma. Esto fue subsanado con la creación de una cuenta de correo electrónico [consultasfceduvirtual@gmail.com], atendida por una colaboradora de EduVirtual para resolver inconvenientes de los usuarios. Los principales requerimientos se relacionan a los nombres de usuario y contraseña y dificultades para encontrar información en las aulas virtuales. Entonces, fue necesario generar además un manual de procedimientos para la división de tareas de los agentes involucrados, que fue confeccionado colaborativamente en el transcurso de 2017, por representantes de EduVirtual, Departamento Alumnado y Departamento Informática.

3.2 Dimensión Tecnológica

3.2.1 Desarrollo informático

El entorno virtual de código abierto escogido fue Moodle (versión 3.0) y se instaló en servidores propios de la FCEdu. La base de datos Mysql utilizada se aloja en el mismo servidor web. La elección de Moodle se fundamentó en su estabilidad, robustez y la amplia comunidad mundial que lo sostiene, a su vez, se ajustaba a los criterios pedagógicos y comunicacionales requeridos. La adecuación informática tuvo en cuenta su interoperabilidad con el SIU Guaraní a los fines de compartir los datos personales de alumnos matriculados, las

materias de cada carrera y la lista de inscriptos en cada una de ellas. A partir de esta sincronización de ambas base de datos se unificó la información para lograr una gestión administrativa eficiente.

Estos avances revelan la capacidad de la Facultad en la disposición de los recursos tecnológicos y administrativos para tomar decisiones sobre el funcionamiento y la gestión de EduVirtual.

3.2.2 Servicios de apoyo técnico

El Área de Informática de la Facultad brinda soporte técnico, servicio de apoyo y mantenimiento. Se dedica al funcionamiento de Moodle: la adecuación de los espacios, el mantenimiento del *hardware* requerido y la implementación del *software* utilizado. Su personal participó en la instalación, configuración y adecuaciones requeridas. Desde dicha área se monitorean los servidores y las base de datos de todos los portales institucionales.

La infraestructura de conectividad fue desarrollada y es mantenida por personal del Rectorado. Actualmente se está trabajando en un convenio con la empresa Telecom para mejorar la red y aumentar la velocidad de transferencia de datos.

En cuanto a la autonomía energética requerida ante una eventual falta de suministro (corte de energía eléctrica), aún los

servidores y redes de la Facultad, y la Universidad no tienen una infraestructura institucional *ad hoc*, lo cual ante cualquier eventual corte dejan de funcionar. Se advierte que sería oportuno implementar un protocolo técnico e institucional que asegure la permanencia en línea de los mismos ante este tipo de problemática.

3.2.3 Arquitectura y diseño de interfaz

Para el diseño de la interfaz se estableció como objetivo que EduVirtual tenga la misma identidad visual que el portal de la FCEdu. El personal del Área de Comunicación Institucional reelaboró en el 2015 un Manual de Pautas de Identidad para definir los colores, la tipografía y la organización de los espacios virtuales. Dicho manual fue retomado para el diseño de la estética: tanto en el campus como en las piezas comunicacionales, el color principal #497bbd (azul) se combina con el color #47d499 (verde).

Se estableció que los elementos de las aulas virtuales tendrían que estar estandarizados a los fines de otorgar una identidad única. Las actividades, los espacios de intercambio y consulta y la bibliografía están estructurados del mismo modo. Para ello, se creó un ejemplo de curso modélico que sirve como tutorial de ayuda a los docentes.

De acuerdo con los diseñadores, el propósito principal de la diagramación es que sea clara e intuitiva para que fuese posible navegar con mínimas competencias digitales. También se diseñó un módulo de bienvenida, que se envía por correo electrónico a los alumnos matriculados, y tiene la misma identidad

visual que el resto de la plataforma.

Sin embargo, el portal de EduVirtual muestra algunas debilidades en su usabilidad y comprensión dado que no presenta una clara organización entre las materias y cursos en relación a la carrera a la cual pertenecen. Por otra parte este diseño trae cierta desorientación al nuevo visitante que no puede reconocer claramente los diferentes tipos de oferta académica.

3.2.4 Accesibilidad web

EduVirtual aún no ha alcanzado el nivel de conformidad requerido por la Oficina Nacional de Tecnologías de la Información (ONTI) que guarda relación con los criterios y estándares internacionales de la *World Wide Web Consortium* (W3C). (6) Para el diseño de la interfaz se han tenido en cuenta el uso de letras sin serifa, la elección de los colores y los contrastes entre los elementos. Es importante destacar que, más allá del requerimiento técnico, la accesibilidad a las PEM resulta un desafío para la inclusión educativa y específicamente el crecimiento de la matrícula y permanencia (no exclusión) en el marco de los objetivos del Programa. Por lo expuesto, la accesibilidad *web* es una variable de importancia estratégica que solicita en la actualidad mayor atención e involucramiento por parte de los agentes institucionales.

3.3 Dimensión Social

3.3.1 Concepciones y valoraciones

Los responsables del gobierno de la institución, los docentes y el personal

de gestión y administración, manifestaron estar de acuerdo con la mediatización en línea de materias y cursos. Sin embargo se evidencian distintas visiones de los actores en torno a dicho proceso.

Por un lado, los coordinadores del Programa lo conciben como una estrategia para dinamizar las PEM y fortalecer la presencia territorial de la Facultad. Al ser consultados, afirman que el propósito es generar condiciones institucionales para habilitar experiencias innovadoras y nuevos modos de aprender y enseñar.

Por otro lado, el personal de gestión lo concibe como un modo de adaptación de la institución a las condiciones del actual contexto físico-virtual y, en algunos casos, como una tarea que solicita importante dedicación y que se suma a las actuales actividades laborales.

Asimismo, los docentes involucrados mostraron desde el comienzo buena predisposición para el uso de Moodle en sus clases. Cabe mencionar que dichos docentes fueron seleccionados específicamente por los responsables del Programa, no estableciéndose un mandato institucional colectivo. Esta estrategia de selección si bien atiende a una gradualidad en las PEM, genera actualmente cierto desconocimiento de los proyectos realizados en un sector del personal docente de la institución. Esta situación podría debilitar la sostenibilidad de las iniciativas, generando tensiones entre aquellos que ya se han incorporado al programa y los que aún quedan fuera, sin información precisa acerca de cómo se estipuló el proceso de selección.

3.3.2 *Habilidades digitales y competencias individuales*

En términos generales, puede decirse que actualmente el uso de TIC está expandido y consolidado en las tareas de gestión y administración de la FCEdu. Sin embargo, en las PEM en línea las situaciones son más heterogéneas. Algunos docentes se muestran reacios a participar en EduVirtual. Sin embargo, otros docentes participan tanto en el Campus Virtual de la UNER como en EduVirtual o mantienen otros espacios no-institucionales (blogs o redes sociales).

Como ya se mencionó, los coordinadores del Programa decidieron comenzar el proceso con aquellos que demostraban cierto trayecto en este tipo de PEM. No obstante, aquellos sin experiencia en el entorno Moodle tuvieron algunas dificultades centradas en cómo diseñar el espacio de interacción mediatizado, especialmente en la presentación de contenidos y la evaluación. Esto se observó claramente en los docentes convocados para TGC, lo cual impulsó una reflexión sobre sus estrategias pedagógicas y sus modos de comunicación con los alumnos.

Entre los estudiantes de la TGC se registraron problemas de usabilidad del entorno virtual, fundamentalmente entre los de mayor edad o los que tenían escaso

acceso a las tecnologías digitales en su domicilio. En el inicio del cursado, aquellos que poseían menos habilidades digitales tuvieron más problemas de usabilidad y navegación. Esto requirió atención y seguimiento permanente por parte de los coordinadores de EduVirtual y la configuración durante el trayecto de una serie de tutoriales de acuerdo a las necesidades.

A su vez, los estudiantes plantearon como dificultad permanente la estabilidad en línea de EduVirtual. Esta situación obstaculizó reiteradamente el acceso a los contenidos para su lectura en línea y la presentación de trabajos prácticos y exámenes. También reportaron que si bien algunos docentes respondían consultas con inmediatez, otros nunca lo hacían. Estas problemáticas son dos variables de peso a atender por la coordinación que afecta sensiblemente la sostenibilidad de las PEM.

3.4 Dimensión Textual

3.4.1 *Propuesta pedagógica*

La propuesta pedagógica de EduVirtual como puesta en obra de las PEM plantea una dinámica de continuidad de los momentos de interacción de presencialidad física con aquellos mediatizados por la web, de-construyendo la noción de instancias diferenciadas. Lo cual supone que los docentes planifiquen las instancias de producción, comunicación y evaluación de cada curso o asignatura contemplando esta dinámica integrada. El propósito se enfoca en habilitar experiencias de aprendizaje basadas en actividades centradas en el alumno (Alcaráz, Aranciaga y Azcárate, 2017). Por lo cual cada docente debe consignar los tiempos y espacios

donde se realizan las actividades y las formas de interactividad sincrónicas y asincrónicas entre los participantes. Entonces, resulta fundamental evaluar en qué medida la propuesta pedagógica enunciada por quienes crearon el programa es interpretada por los docentes involucrados y de qué forma llevan adelante sus PEM. Lo cual puede ser observado, entre otros instrumentos, estudiando las asignaturas en línea de EduVirtual en cuanto a su propuesta de interactividad participativa.

3.4.2 Producción de los docentes y estudiantes

A los fines de observar el proceso de mediatización de las prácticas educativas llevadas adelante por los docentes de TGC en EduVirtual y la apropiación del modelo propuesto, se analizaron los espacios habilitados correspondientes al primer cuatrimestre de las cohortes 2016 y 2017.

El perfil de diseño que se observa en 2016 (primera cohorte) se caracteriza por un alto contenido de textos que describen verbalmente los aspectos generales de cada materia y de sus unidades temáticas, además de la bibliografía digitalizada. Salvo casos específicos, se evidencia cierta escasez de materiales audiovisuales y de hipervínculos a otros sitios web. También se verifica en la usabilidad una subutilización de las herramientas de interacción que brinda Moodle y debilidades en la redacción de consignas apropiadas

para el perfil requerido de un foro.

Asimismo, el diseño de los espacios en la plataforma no favorece la interactividad participativa, se concibe aún como un complemento de índole informativa donde se encuentra el material disponible de una forma reproductiva de lo impreso. Este primer momento da cuenta que las habilidades de los docentes aún están en un proceso de construcción y a una cierta distancia para lograr la puesta en obra del modelo propuesto por EduVirtual. Sin embargo, en la segunda cohorte ya se puede observar un avance en relación al modelo, resultado de un trayecto de reflexión sobre la problemática a partir del andamiaje teórico y operativo desarrollado en las capacitaciones específicas de EduVirtual. Se evidencia, entonces, una mejora en el aprovechamiento de las potencialidades interactivas y multimodales para el desarrollo de las PEM de la Tecnicatura. De acuerdo con los entrevistados, los resultados hasta el momento alcanzados dan cuenta que los docentes están construyendo paulatinamente su enfoque pedagógico más afín a la propuesta institucional, a la vez que van desarrollando mayores habilidades digitales con respecto a Moodle. Asimismo, se tuvo en cuenta realizar adecuaciones a partir de los requerimientos y evaluaciones expresadas por los estudiantes de la primera cohorte.

Un aspecto a destacar en la TGC es la participación por parte de estudiantes en los foros y los contenidos producidos y compartidos por ellos. En

muchos casos, sus respuestas se caracterizan por reflexiones conceptuales en formato escrito, pero también incluyen videos, fotos, dibujos y poesías de propia autoría. En este sentido, el trayecto de la carrera se hace presente más allá del contexto regional, a partir de las producciones creativas compartidas por los estudiantes en diversos formatos, siendo además objetos digitales posibles de ser publicados en Acceso Abierto por fuera del entorno de EduVirtual y en otros espacios físicos.

3.4.3 Capacitaciones a docentes

Los coordinadores del Programa organizaron durante 2016 y 2017 dos talleres de capacitación donde integraron cuestiones características y operativas de Moodle con el desarrollo del modelo pedagógico planteado. El primer taller de “Introducción a las prácticas pedagógicas bimodales” se dictó antes del inicio de la primera cohorte para resolver inquietudes y dudas de los docentes e interiorizarlos en la propuesta tecnológica y educativa. Mientras que el “Taller de evaluación de prácticas pedagógicas bimodales” se realizó al finalizar el 2016 para co-evaluar la experiencia de cursado. Como se infiere de lo expuesto en el apartado anterior, las capacitaciones son un andamiaje importante y necesario pero de

ninguna manera suponen cambios rápidos en las prácticas de los docentes. Este aspecto frecuentemente no es tenido en cuenta, pasando por alto la complejidad de la demanda hacia quienes deben elaborar procesos de mediatización educativa en marcos de innovación tecnológica que no son tan cercanos a su propia experiencia de formación ni de práctica docente.

4. Conclusión y prospectiva: resignificar e institucionalizar las PEM

El presente artículo ha intentado avanzar en un marco teórico-metodológico sobre las PEM, presentando un modelo analítico multidimensional referido a su sostenibilidad. Dicho modelo se ha ilustrado en sus aspectos más significativos a través del Programa EduVirtual de la FCEdu-UNER. De lo expuesto, y considerando que aquí no se ha tratado exhaustivamente toda la información disponible, es posible advertir las posibilidades de triangulación de datos que ofrece el modelo de Sostenibilidad-DHD/PEM para evaluar fortalezas y debilidades en un marco institucional contextualizado.

Por ejemplo, sobre lo reseñado es posible observar que desde el inicio del Programa EduVirtual se fueron resolviendo algunos de los condicionamientos tecnológicos, pedagógicos e institucionales, por lo cual se estima una tendencia favorable hacia su sostenibilidad socio-técnica. No obstante, aún es necesario profundizar ciertas estrategias que dinamicen su institucionalización, y profundicen conceptual y operativamente la noción de PEM en el actual contexto físico-virtual. Es preciso que el colectivo docente

lo experimente como un crecimiento de su hacer profesional adecuado a la sociedad de su tiempo y no como una tarea adicionalmente impuesta. Uno de los desafíos, entonces, será desarrollar dichas prácticas dando cuenta de una presencialidad físico-virtual permanente promoviendo la producción conjunta de saberes y contenidos en el aquí-ahora de la interacción entre todos los actores participantes. Con respecto a la infraestructura técnica, dada la dinámica TIC y el crecimiento escalar deseado, será necesario mejorar el equipamiento (computadoras, servidores), aumentar la capacidad de almacenamiento, la mejora de la conectividad y la transmisión de datos, y garantizar la autonomía eléctrica y estabilidad de los servidores. Esto requiere un presupuesto *ad hoc* que la institución tendrá que prever en el mediano plazo.

En cuanto a la gestión organizacional, es importante impulsar formas de administración que integren paulatinamente los diversos grados de mediatización. Para ello se pueden establecer nuevas normativas y acuerdos laborales, además de efectuar capacitaciones a todo el personal, no solamente a los involucrados o interesados porque, al decir de

Toboso-Martin (2013), los discursos y valoraciones sobre una tecnología influyen en su uso y también en su no-uso. De lo analizado también se desprende una interrogación sobre la sostenibilidad socio-técnica institucional de EduVirtual centrada en el desafío de su permanencia (o no) luego de la gestión de gobierno que lo impulsó. Cabe considerar que, una iniciativa de fortalecimiento de las PEM en un contexto físico-virtual tiene que lograr hacer partícipes estratégicamente a todos los agentes organizacionales a los fines de ser continuada y consolidada en el futuro. Si esto no sucede, es probable que queden sin efecto las prácticas y necesidades que las fundamentan.

Finalmente, la ejemplificación expuesta revela la estrecha interdependencia de los distintos aspectos que entran las dimensiones del modelo, y del carácter sistémico y complejo del análisis que solicitan las PEM. A su vez, los aspectos intervinientes podrían ajustarse dinámicamente a otras condiciones socio-técnicas en el marco de las dimensiones propuestas, dando cuenta del devenir histórico de los procesos de mediatización.

Notas

- (1) Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Vicedirectora del IRICE. Docente-Investigadora Categoría I (UNR). Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR) sanmartin@irice-conicet.gov.ar
- (2) Doctor en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Actualmente es becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se desempeña como docente e investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) gonzaloandres@fcedu.uner.edu.ar

(3) La perspectiva del trayecto largo de la mediatización se contrapone a las perspectivas teóricas que conceptualizan la mediatización desde períodos históricos más cercanos, referidos al advenimiento de la imprenta y los medios de comunicación (Schulz, 2004; Hjarvard, 2008; Hepp, Hjarvard y Lundby, 2015).

(4) Se puede consultar la historia de la UNER en el sitio web institucional: <http://uner.edu.ar/institucional/2/nuestra-historia>. También ver Truffer y Storani (2004).

(5) El análisis presentado en este artículo fue realizado en el marco del proyecto de beca post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina) del Dr. Gonzalo Andrés, bajo la dirección de la Dra. Patricia Silvana San Martín y la co-dirección de la Dra. Carina Cortassa Amadio.

(6) Las normas de accesibilidad web responden internacionalmente a los Derechos Tecnológicos centrados en el acceso en equidad de condiciones de todas las personas en el marco del reconocimiento de la diversidad funcional. La experiencia ha demostrado que una web accesible favorece a los adultos mayores, a personas con bajo nivel de alfabetización digital, a aquellos con mala conectividad y/o que utilizan tecnologías obsoletas, entre otras situaciones (W3C, 2005).

Bibliografía

- ALCARÁZ, M., ARANCIAGA, I. y AZCÁRATE, C. (2017). "La gestión de políticas académicas de innovación con TIC. El caso del Programa EduVirtual de la FCEDU-UNER". *VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Litoral.
- ANDRÉS, G. (2016). *Tejiendo redes. Aportes para la sostenibilidad de Dispositivos Hipermediales Dinámicos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Disponible en: <http://bit.ly/2hkOi5l>
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CARLI, S. (2001). "Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes". *Alternativas*, XII (14). Disponible en: <http://bit.ly/2hxNibh>
- CAVALLO, G. y ROGER, C. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Buenos Aires: Taurus.
- COSSETTINI, O. y COSSETTINI, L. (2001). *Obras Completas*. Santa Fe: Ediciones Amsafé.
- GARCÍA, R. (2007). *Sistemas complejos*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- HJARVARD, S. (2008). "The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change". *Nordicom Review*, 29 (2), 105-134. Disponible en: <http://bit.ly/2z7UULF>
- HEPP, A., HJARVARD, S. y LUNDBY, K. (2015). "Mediatization: theorizing the interplay between media, culture and society". *Media, Culture & Society*, 37 (2), 1-11. Disponible en: <http://bit.ly/2JGA6z>
- HRASTE, M. y RODRÍGUEZ, M. L. (2008). "Las mediaciones pedagógico-comunicacionales de las prácticas en una propuesta de Enfermería a distancia". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 37, 33-63. Disponible en: <http://bit.ly/2jPOvhJ>
- LITWIN, E. (1994). "La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente". *Educación*, III (6), 135-153. Disponible en: <http://bit.ly/2zcwBvO>
- MANOVICH, L. (2017). "Cultural Data: Possibilities and Limitations of the Digitized Archives". En: Grau, O. (ed). *Museum and Archive on the Move. Changing Cultural Institutions in the*

- Digital Era*. Berlin, Boston: De Gruyter. Disponible en: <http://bit.ly/2zps2Pm>
- MATURANA, H. y VARELA, G. (1972). *De máquinas y seres vivos. Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- NIETO, H. y DE MAJO, O. (2011). "Historia de la educación a distancia en la Argentina (1940-2010)". *Signos Universitarios. Revista de la Universidad del Salvador*, 46, 85-108. Disponible en: <http://bit.ly/2gTImNB>
- RODRÍGUEZ, M. L., TISTA, J. y MILOCCO, M. (2015). "Hacia modelos mixtos de formación. Avances en UNER, el caso de la Facultad de Ciencias Económicas". *Revista Virtual Iberoamericana de Ciencias Sociales*, 2. Disponible en: <http://bit.ly/2foJaJg>
- SAN MARTÍN, P. (2003). *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*. Buenos Aires: La Crujía.
- SAN MARTÍN, P., ANDRÉS, G. y RODRÍGUEZ, G. (2017). "Construir y sostener una red físico-virtual de un instituto de investigación: el caso DHD-IRICE". *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12, 1-18. Disponible en: <http://bit.ly/2gXK8gs>
- SCHULZ, W. (2004). "Reconstructing mediatization as an analytical concept". En: *European Journal of communication*, 19 (87), 87–101. Disponible en: <http://bit.ly/2zalSIM>
- THOMAS, H. (2008). "Estructuras cerradas vs procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico". En: Thomas, H. y Buch, A. *Actos, actores y artefactos: sociología de la tecnología*. (pp. 217-262). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- THOMAS, H., FRESSOLI, M. y SANTOS, G. (2012). *Tecnología, Desarrollo y Democracia*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- TOBOSO-MARTIN, M. (2013). "Entre el uso y el no uso de la tecnología: un enfoque discursivo de la apropiación tecnológica". *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7 (2), 201-214. Disponible en: <http://bit.ly/2hwLsH1>
- TRAVERSA, O. (2015). "Eliseo Verón y el «trayecto largo de la mediatización»". *Estudios*, 33, 131-149. Disponible en: <http://bit.ly/2yonHMn>
- TRUFFER, I. y STORANI, S. (2004). *El campo de ciencia y tecnología en la UNER. Capitales, agentes y estrategias*. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- VACCHIERI, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- VERÓN, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.
- VILLAR, A. (comp.) (2016). *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Disponible en: <http://bit.ly/2yr5dGE>
- WATSON, M. T., BERGOMÁS, G., ALCARAZ, M., KUCHEN, R., LVOVICH, L., MORISSE, C., y PERTICARÁ, M. (2016). "Historia de la educación a distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos". *Ciencia, Docencia y Tecnología – Suplemento*, 6 (6), 222-242. Disponible en: <http://bit.ly/2wgcgpU>
- WORLD WIDE WEB CONSORTIUM (W3C). (2005) "Introduction to Web Accessibility". Disponible en: <http://bit.ly/1nBT4Vk>

Las huellas de la reforma del 18' en la educación superior. Miradas sobre el desafío de la inclusión educativa en la formación docente

María Lorena Arco(1), Carmen Godino(2), María C. Montiel(3), María L. Montiveros(4)

Resumen

El trabajo que presentamos es producto de los primeros estudios realizados en torno a uno de los objetivos planteados en una investigación en curso relacionada al análisis de la inclusión en instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis.

El tema de investigación se inscribe en la necesidad de revisar las acciones que las universidades despliegan tendientes a la formación de nuevos profesionales de la educación, con la intención de que desarrollen renovados marcos de análisis sobre las instituciones educativas actuales y los cambios que se han producido en las poblaciones.

Para ello, en un primer momento, realizamos el análisis de las normativas vigentes, con el objeto de interpelar las acciones que se despliegan para el logro de las finalidades explicitadas en las nuevas regulaciones que estructuran el ingreso, la permanencia y egreso de los estudios universitarios. En un segundo

Summary

This paper is the result of the first studies carried out about one of the objectives outlined in an ongoing research related to the analysis of the inclusion in higher education institutions in the province of San Luis. The topic of the research is part of the necessity of reviewing the strategies deployed by universities training new teachers who should develop new analysis about actual educational institutions and the changes that populations have suffered.

In order to do so, first, we carry out an analysis of the actual regulations, aiming to question the actions deployed to accomplish the objectives specified in the new regulations that structure the admission, training and graduation of pupils. Then, we introduce the opinions of the trainees.

We will consider how the University was designed as a complex institution and gradually started to carry out

momento presentamos las voces de los alumnos de carreras de formación docente.

Reflexionaremos sobre cómo la universidad se fue pensando como institución compleja y paulatinamente comenzó a desplegar ciertas prácticas en pos de nuevas poblaciones estudiantiles que circulan en ella.

Palabras clave: Inclusión educativa; formación docente; Reforma universitaria; Institución universitaria.

actions in pursuit of new student populations inside it.

Key words: Educational inclusion; Teachers training; University Reform; University institution.

Fecha de Recepción: 13/11/2017
Primera Evaluación: 17/11/2017
Segunda Evaluación: 01/12/2017
Fecha de Aceptación: 20/12/2017

Introducción

El trabajo que presentamos es producto de los primeros estudios realizados en torno a uno de los objetivos planteados en el Proyecto de Investigación “*Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior*” (Proyecto de Investigación Consolidado -PROICO- N° 04-1116, U.N.S.L.) el cual hace referencia al análisis de la inclusión en instituciones de educación superior de la Provincia de San Luis.

El tema de investigación se inscribe en la necesidad de revisar las acciones que las universidades despliegan en relación a dos aspectos que nos parecen centrales. Por un lado, aquellas acciones tendientes a la formación de nuevos profesionales de la educación, con la intención de que desarrollen renovados marcos de análisis sobre las instituciones educativas actuales y los cambios que se han producido en las poblaciones que atienden. Por otro lado, al despliegue de acciones que garanticen el ingreso, la permanencia y la finalización de estudios desde la perspectiva de la inclusión, logrando un camino de formación significativa en los sujetos sociales. El interrogante que surge en este contexto se remite a interpelar la dinámica institucional universitaria en relación a las acciones que se desarrollan para el logro de la inclusión.

A los fines de esta publicación, el análisis se centra en el segundo aspecto señalado, problemática particularmente relevante que emerge

con fuerza a partir del proceso de masificación producido en nuestro territorio nacional desde la vuelta al período democrático (1983). Es decir, reflexionamos sobre cómo la universidad se fue pensando como institución compleja y paulatinamente comenzó a desplegar ciertas prácticas en pos de las nuevas poblaciones estudiantiles que atraía. Recordemos que hasta los inicios de la década del cincuenta no había más de siete universidades en el país, de las cuales la gran mayoría se localizaban en los centros metropolitanos. La matrícula estudiantil de jóvenes entre veinte y veinticuatro años no superaba el 2%, es decir no había más de doscientos mil estudiantes en toda la región. (Krotsch, 2008). La explosión espectacular de la matrícula que se produce años después y junto a ello la creación de nuevas universidades públicas y privadas, puso en tensión las demandas de la democratización sostenida por los ideales reformistas, al producirse no sólo una importante diferenciación en la calidad de la oferta educativa sino también un desgranamiento al no arbitrarse los medios y recursos necesarios para garantizar la permanencia y egreso de los estudiantes.

En este marco reflexivo compartimos con Mollis (2008: 87) el planteo realizado hace casi ya una década en relación con “*el reconocimiento de una tremenda crisis de identidad y de sentido que afecta a los actores y a las instituciones superiores*”.

Desde esta perspectiva, el trabajo

analiza cómo han operado ciertos cambios en la UNSL y particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas en relación a la problemática de la “inclusión educativa” en las carreras de formación docente dependientes de dicha facultad. Para ello, en un primer momento, se realiza el análisis de las normativas vigentes, con el objeto de interpelar las acciones que se despliegan para el logro de las finalidades explicitadas en las nuevas regulaciones que estructuran el ingreso, la permanencia y egreso de los estudios universitarios. En un segundo momento presentamos las voces de los alumnos de las carreras de formación docente pertenecientes a dicha unidad académica, en relación a su mirada respecto a la capacidad inclusiva que posee la Universidad en general y la Facultad en particular. Para ello, construimos un instrumento (cuestionario) que fue suministrado a los alumnos de carreras docentes que cursan primer y cuarto año con el objeto de conocer cómo ellos, sujetos directos de las nuevas reformas institucionales, desarrollan significaciones en torno a la inclusión educativa que se “anexa” a su formación docente casi de manera implícita y que por ende forma parte de los saberes arraigados durante el recorrido académico. Así mismo nos valemos de la sistematización de datos referidos a un cuestionario realizado a alumnos de carreras docentes (1er año, 2do y 4to), administrados por un grupo de profesores preocupados también por el ingreso, la permanencia y el egreso. De esta manera, tal como lo sostienen

Susinos Rada y Rodríguez Hoyo (2011: 19):

(...) La inclusión educativa debiera poner en un lugar principal de su agenda estas cuestiones sobre cómo dar voz, cómo “sacar a la luz” las voces silenciadas, si bien esta labor se enfrenta a ciertas dificultades epistemológicas. No menores son las dificultades que provienen del hecho de que la tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, está muy consolidada y es muy poderosa entre nosotros, siendo aún el paradigma que informa de manera preferente la investigación educativa. Desde estas posiciones se vienen alimentando y sosteniendo las narrativas del déficit y el mito de la experticia como fuente privilegiada o única del saber, lo cual determina que no resulte ni necesario ni aceptable reconocer las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico.

No sólo interesa conocer si las prácticas denominadas “inclusivas” en el contexto universitario posibilitan la continuidad de los estudios (logrando la culminación de los mismos) sino conocer las significaciones que construyen los futuros docentes en relación a las prácticas inclusivas desarrolladas en la universidad.

Como bien sabemos, la Reforma Universitaria (1918) generó un escenario de cambio, de transformación

institucional, de continuos debates en torno a la autonomía universitaria y la función social de la universidad, atendiendo a *“la centralidad de los estudiantes, y en general de los jóvenes, como destinatarios y protagonistas de la universidad (...)”*. (Fernández Lamarra, 2002: 18).

Transcurrió un siglo de aquella renovación universitaria instituida por la Reforma del 18', acontecimiento que nos invita a pensar en estos temas desde los nuevos y complejos procesos de cambios acaecidos en el espacio universitario y en donde sus estudiantes se constituyen en sujetos claves para comprender cuánto de sus huellas y legados se encuentran hoy en la cultura universitaria.

Los desafíos de la inclusión en el escenario de la Educación Superior

Como bien sostienen varios autores (Fernández Lamarra, 2002, 2009; Tünnermann Bernheim, 2008; Mollis, 2008) en los tiempos actuales surge un nuevo desafío para la institución universitaria, traducido en la posibilidad de analizar las demandas de la sociedad contemporánea y en base a ello, generar nuevos espacios de discusión que tensionen sus objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior. Una de las demandas actuales, en los contextos universitarios, se relaciona íntimamente con la capacidad inclusiva de las instituciones, dado que en los últimos años *“se ha*

extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa, frente a lo cual la noción de inclusión ha ganado relevancia”. (Mancebo, M. E. y Goyeneche, G., 2010: 3).

Sin duda la inclusión educativa en la educación superior nos remite al mandato democratizador que caracteriza a la institución universitaria, el cual se imprime de manera profunda y definitiva a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que tuvo lugar en Argentina, pero que se irradió hacia el resto de América, marcando el rumbo de las universidades por el resto del siglo.

Hoy la Universidad, como otras instituciones que constituyeron el suelo social de los siglos pasados, se encuentra atravesando una profunda crisis de sentido de identidad. Reconociéndonos herederos de aquel proceso instituyente que significó la Reforma Universitaria, cabe preguntarnos por los sentidos que adquieren sus baluartes en las nuevas configuraciones sociales, en relación por ejemplo a su capacidad inclusiva.

Durante el último siglo, el sistema universitario argentino atravesó diferentes etapas, a partir de las cuales pasó de ser una estructura homogénea de reducidas y elitistas universidades, básicamente públicas, a ser un sistema amplio, complejo, diferenciado y fragmentado.

Sin duda uno de los procesos que dio lugar a la actual configuración del sistema fue el complejo y en algunos momentos explosivo proceso de expansión de la educación superior. Recuperando las etapas presentadas por Mollis (2008),

podemos decir que la etapa llamada de expansión universitaria, que va desde la década del 70 al 90, tuvo origen en las luchas por democratizar el acceso a la educación superior. La segunda, llamada expansión privatista, tuvo origen en la implementación de las políticas neoliberales en el sistema universitario, en la cual la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521, fue un hito clave en cuanto a la alteración de los principios reformistas, entre ellos, el democratizador de la educación superior.

Gentili (2008) señala, que el período de expansión de la educación superior bajo las consignas de las políticas neoliberales, fue acompañado por una batería de reformas y nuevos marcos normativos destinados a reestructurar la universidad pública en la región, en los que la idea de “Reforma”, fue apropiada y resignificada por los sectores más conservadores, alterando su sentido original más profundo, que era justamente transformarlas en un sentido más democrático.

Este complejo proceso de expansión, ha dado lugar a una configuración muy diferente al sistema de educación superior que dio origen a la reforma. Por una parte, el sistema ya no se configura sólo por las universidades públicas, sino por universidades privadas que cubren una parte muy significativa de la demanda educativa y por otra parte, por instituciones de educación superior no universitaria, que en su mayoría ofrecen carreras de formación docente y/o técnica. Además, el sistema de la universidad pública también se ha expandido y diversificado

profundamente.

El proceso de explosión de la matrícula y de diversificación del sistema dio lugar a un quiebre en la identidad de la universidad pública argentina, no solo por la presencia de otras instituciones, tal como se menciona en la cita anterior, sino porque tal como señala Mollis (2008), significa la coexistencia de dos lógicas que generalmente se presentan en tensión: la lógica académica corporativa, propia de los profesores académicos, a partir de la cual la universidad se piensa como centro de investigación y producción de conocimiento de excelencia, lógica que imprimió su sello en la identidad del sistema universitario desde su origen; y la lógica burocrática-administrativa que se fue constituyendo a partir del crecimiento exponencial del sistema universitario, que aproxima a la universidad al funcionamiento de un macro organismo estatal.

Podría pensarse también respecto a esa coexistencia de lógicas en tensión, en la lógica de mercado, que a partir de los procesos de globalización que han transformado el sentido de lo público y por tanto el contrato social universidad - Estado, se encuentra presente también en el sistema universitario, impregnando la cultura universitaria de los valores empresariales.

Estos procesos tienen lugar en un escenario social caracterizado por el creciente aumento del desempleo, la flexibilización en las relaciones laborales, la reestructuración

productiva, en donde se debilitan los estados y ganan terreno la competencia internacional y las grandes corporaciones económicas. Todo esto ha dado lugar a una profundización de las inequidades sociales, la pobreza, la fragmentación y la ruptura del lazo social.

Resulta muy interesante el análisis que Chiroleu (2009) realiza al respecto. La autora señala que nos encontramos atravesando una contradicción, la misma se produce entre el escenario recién descrito y la lógica de inclusión social que caracterizó a las aspiraciones del mundo moderno del cual somos herederos. Aspiración que buscaba mitigar la desigualdad de la sociedad medieval fuertemente jerarquizada.

Este principio de inclusión e integración social, basado en la igualdad ante la ley que suponía el pacto social constituido en base a la razón, y no a otro privilegio de clase, tomó forma en las universidades a partir del mérito individual y la excelencia. Es decir, la democratización de las universidades, suponía que la inclusión entre sus filas, debía responder estrictamente a los propios logros y méritos, al esfuerzo y dedicación y no a cualquier otro tipo de privilegio de clase o ideológico. Este principio proclamado y sellado en la Reforma del 18, pasó a constituir el fundamento de la democratización y la excelencia. El mismo pudo institucionalizarse en un país como lo fue la Argentina de la primera mitad del

siglo XX, en el cual se había conformado una clase media pujante y numerosa, que constituía el conjunto social relativamente homogéneo que aspiraba a acceder al sistema universitario.

En el escenario de la educación superior antes descrito, caracterizado por la expansión y consecuente masificación de la educación universitaria; la heterogeneidad de instituciones y la diversidad consecuente de perfiles de alumnos, aquel principio mérito-excelencia-democratización, adquiere otros sentidos y otra complejidad.

La situación parece presentarse, en principio, bajo la figura de la siguiente tensión: si se renuncia a la cultura basada en el esfuerzo y mérito individual en pos de atender las situaciones diversas y desiguales, pareciera estar renunciando al principio en el que se asentó la excelencia universitaria, pero si la misma se sostiene, la excelencia pareciera estar reservada solo a unos pocos, a aquellos que por sus condiciones iniciales, son capaces de transitar eficazmente las trayectorias universitarias (Chiroleu, 2009).

La inclusión educativa adquiere entonces otros sentidos y tensiona otros aspectos. Por una parte, si bien el proceso de expansión ha ampliado de manera significativa la posibilidad de acceso al sistema universitario de muchos jóvenes, está claro que el acceso formal a la educación superior, ya no constituye un mecanismo en el que se agote la democratización del sistema.

Resulta importante en este punto

destacar cuáles son los posicionamientos adoptados en torno a la categoría inclusión educativa. En principio, la problemática de la inclusión educativa es una cara de la moneda, que en su contracara presenta la exclusión educativa. Pensar en la primera nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa.

Recuperando a Terigi (2010), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión educativa, que nos permiten pensar en las formas de exclusión/inclusión al sistema de educación superior. La primera tiene que ver con la imposibilidad de acceso a la educación; la segunda tiene que ver con el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en las propuestas formativas; la tercera, se vincula con la configuración de trayectorias más empobrecidas, “aprendizajes de baja intensidad” según Kessler (2004); en cuarto lugar, la exclusión tiene el rostro de los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de la poblaciones desfavorecidas o minoritarias. Y, por último, los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Esto último pone en evidencia que la inclusión no se agota en el acceso, sino que tiene que ver con la permanencia, el egreso y la calidad de la trayectoria formativa.

Frente a las dificultades para sostener la permanencia y el egreso de los estudiantes en las universidades, se

vienen desarrollando una serie de políticas que intentan “sostener” a los alumnos que son más vulnerables a caerse del sistema.

Resulta interesante el análisis que realizan Peregalli y Etchever (2015), respecto de las políticas que se vienen implementando en los últimos años para favorecer la inclusión y la equidad en la educación superior. Por una parte, sostienen que la mayoría de las políticas se concentran en las etapas de acceso y permanencia en el sistema, y no en el egreso de los alumnos (entre las que se destacan especialmente las políticas de Becas de ayuda económica); en algunos casos, muestran un continuo entre el acceso y la permanencia; en la mayoría de los casos se concentran en los estudiantes, y no en otros actores o aspectos de la vida institucional, como por ejemplo, los docentes, la administración, la cultura institucional; y finalmente los autores hacen alusión a que hay colectivos que parecen no estar visibilizados por estas políticas.

A continuación, se intentará tensionar algunos de los principios de análisis recién presentados con algunos aspectos de la vida institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el plano formal/normativo: instrumentos existentes vinculados a favorecer la inclusión, y en el plano simbólico: los significados construidos por los alumnos respecto de la inclusión en la institución.

La vida institucional y las nuevas regulaciones que orientan las prácticas inclusivas en la U.N.S.L.

En la última década, es posible identificar en la Universidad Nacional de San Luis, una serie de acciones vinculadas a facilitar el acceso y permanencia de los alumnos. De este modo a través de la protocolización de la Ordenanza N° 4/12 del Consejo Superior, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario promueve la transparencia, la equidad e igualdad de acceso al Sistema de Becas y Residencias Universitaria, para ayudar a los alumnos que provienen de grupos familiares socio-económicamente carenciados y con un rendimiento académico satisfactorio, facilitando de este modo la iniciación y continuación de los estudios universitarios en la Universidad Nacional de San Luis.

A continuación, se presenta una síntesis de las normativas que regulan los distintos tipos de becas que se otorgan desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario (SAEBU) (Tabla 1).

Por otra parte, a partir de la solicitud de los distintos Centros de Estudiantes de la Universidad, y a través del Consejo Superior sobre el Régimen Académico, se modificó el inciso b) de la Ordenanza N° 13/03, correspondiente al Art. 24 acerca de las evaluaciones parciales de los

estudiantes, donde pueden acceder a una recuperación adicional aquellos alumnos que trabajan y tienen hijos con la certificación correspondiente. De este modo con estas acciones se universaliza la medida, siendo extensiva a todos los alumnos de la Universidad, logrando que todos puedan acceder a las dos recuperaciones parciales, con el fin de promover la regularidad de las asignaturas, aumentar la permanencia de los mismos dentro del sistema universitario, procurando dar respuesta de forma inclusiva a todos los actores involucrados.

Por otra parte, dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas se presenta un Programa de Becas destinado a los estudiantes, con el objetivo de propiciar e incentivar tareas relacionadas con la docencia, investigación y extensión, como así también el avance y finalización de grado para contribuir a la formación de profesionales comprometidos con el conocimiento y la sociedad.

A partir de la protocolización de la Ordenanza 003/11 se describen las normativas que estructuran prácticas formativas en base a la tendencia de construir una institución inclusiva (Tabla 2).

Otra de las medidas que se fueron adoptando en la Facultad, desde las distintas comisiones de carrera, consistió en la modificación de las correlatividades presentes en los planes de estudio, acción que aún no ha sido evaluada.

Tabla 1

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES	TIPO DE BECA
	<p>Nombre: Beca Integral</p> <p>Objetivo: cubrir las necesidades referidas a alimentación, gastos de estudios y vivienda en residencia universitaria.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos de alto promedio y situación académica avanzada.</p> <p>Para conservar la misma, los alumnos deberán regularizar un número de asignaturas equivalente al 70% de las asignaturas del año académico.</p>
	<p>Nombre: Beca de Ayuda Económica.</p> <p>Objetivo: cubrir en forma parcial gastos propios de la actividad estudiantil.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan aprobado dos materias por año y regularizado dos materias en ambos cuatrimestres.</p>
	<p>Nombre: Beca de Transporte</p> <p>Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p>
	<p>Nombre: Beca para cuidados infantiles</p> <p>Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.</p> <p>Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL, para el cuidado de los menores de 4 años, hijos de alumnos de la Universidad, en el caso de hijos con capacidades diferentes, se fija como edad límite 18 años.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p>

<p>Nombre: Beca de Comedor</p> <p>Descripción: consta de una comida diaria en el Comedor Universitario.</p> <p>Los alumnos que renuevan el beneficio y no ingresantes tendrán un período de duración de diez meses a partir del mes de marzo del año lectivo. Para el caso de los ingresantes serán dispuestas anualmente por la Comisión de becas.</p>
<p>Nombre: Beca por Contraprestación de Servicios.</p> <p>Descripción: para alumnos que realicen tareas de apoyo, de no más de dos horas en dependencias de la Universidad y se relacionen con temáticas referidas al estamento estudiantil.</p> <p>Este tipo de beneficio será equivalente a una beca de Comedor o Ayuda Económica.</p> <p>Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre</p>
<p>Nombre: Beca Excepcional</p> <p>Descripción: este beneficio se concederá cuando el alumno haya sufrido cambios en su situación socio-económica, accidentes o enfermedad, en este caso sin cobertura médica,</p> <p>Este tipo de beca se entregará por única vez y de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria</p> <p>Destinatarios: alumnos que demuestren avance en la carrera.</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Ordenanza C.S. N° 4/12

Tabla 2

	TIPO DE BECA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS	<p>Nombre: Beca de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</p> <p>Objetivo: Promover la formación inicial en tareas de docencia, investigación y extensión, a través de un plan de actividades, promoviendo la inclusión de los estudiantes en diferentes ámbitos institucionales y/o equipos de trabajo acorde a la temática seleccionada, a modo de contribuir con una formación comprometida con la sociedad.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los primeros años y con carencias económicas.</p> <p>Este tipo de beca se abona para desarrollar un plan de actividades en un tiempo previamente estipulado.</p> <hr/> <p>Nombre: Beca de Avance y Finalización</p> <p>Objetivo: Promover que los estudiantes pueden prepararse para realizar el trabajo final, tesis o residencia, para la obtención de su título de grado, acompañando en el proceso hacia la formación de su rol científico- profesional, con el fin de acortar los tiempos de finalización de la carrera, disminuir la deserción y mejorar la calidad de los aprendizajes.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los dos últimos años de las carreras de grado.</p> <p>Este tipo de beca tendrá una duración de doce meses, renovable por cuatro meses más.</p>

Fuente: elaboración propia en base a la Ordenanza N° 003/11 FCH

La capacidad inclusiva de la universidad según la mirada de los alumnos

Como bien explicitamos en las líneas anteriores nos interesó conocer las miradas construidas por los alumnos en relación a la capacidad inclusiva de la universidad. Para tal fin construimos un instrumento (encuesta) que indagó en aquellos aspectos que consideramos de suma importancia en relación con la vida universitaria. Estos se relacionan con la identificación de las estrategias o acciones inclusivas que lleva a cabo la universidad; la evaluación que los alumnos realizan de las mismas; los riesgos que los alumnos identifican en relación con la continuidad de sus estudios; los aspectos facilitadores como los obstaculizadores de la continuidad de sus estudios; las acciones que ellos mismos realizan para garantizar la permanencia y culminación de sus estudios. Además, la encuesta les solicitaba que definan inclusión educativa. Como dato complementario, les preguntamos también si conocían el sistema de becas que la universidad presenta y si eran beneficiarios de alguna de ellas.

Mediante una clara explicación de las finalidades de la encuesta, le solicitamos a alumnos la lectura del instrumento y el desarrollo de las respuestas a cada interrogante. El instrumento se administró a alumnos de primero, segundo y cuarto año de carreras de formación docente. A continuación, explicitamos nuestros

primeros análisis construidos.

En relación con las acciones inclusivas de la universidad

En base a las respuestas de los alumnos encuestados, podemos establecer dos grandes campos en los que los mismos incluyen las acciones inclusivas desplegadas por la universidad. Por un lado, identifican acciones tendientes a “adecuar” y/o “preparar” la infraestructura de la universidad con el fin de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, especialmente los estudiantes con movilidad reducida. Así lo expresan:

“La incorporación de personas con discapacidad” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Adecuar el establecimiento para ciertas personas, por ejemplo, con ascensores” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Se observan las rampas como acción inclusiva por parte de la institución (...) También los Box están enumerados con código braille” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“La existencia de un Comedor” (Alumna de primer año. Educación Inicial).

“Haber conseguido una residencia universitaria” (Alumna de primer año, Ciencias de la Educación).

Por otro lado, mencionan de manera muy significativa como acciones inclusivas el sistema de becas que la universidad brinda. El mismo estaría

impactando en uno de los elementos que identifican como obstaculizadores de la continuidad de los estudios relacionado con los problemas de índole económica. Así también el Centro de Estudiantes es reconocido como un referente relevante en materia inclusiva, en relación a los talleres de alfabetización y de acompañamiento a los estudiantes. Sin embargo, otros alumnos lo señalan como un órgano que influye en muchas ocasiones, de manera discrecional, en la toma de decisión para la asignación de las becas, comportamiento que lo observan como injusto.

Es notorio como los alumnos de primer año ya identifican aspectos sumamente relevantes de la institución universitaria en relación a la inclusión educativa, desde el espacio físico que comienza a prepararse para pensar la trayectoria de estudiantes con movilidad reducida, como la mención a otras acciones tendientes a lograr la permanencia y el logro de aprendizajes más significativos.

En relación con los riesgos que impactan en la continuidad de los estudios

Los alumnos encuestados visualizan varios riesgos y/o obstáculos que impactan en la continuidad de sus estudios, los que pueden organizarse en dos grandes categorías. La primera hace referencia a la organización académica, esto es, la distribución y organización de los horarios para el cursado de las asignaturas, la sobrecarga de materias, la falta de material de estudio, la ausencia de horarios optativos para el cursado de

las asignaturas, aspecto que afecta a los estudiantes que trabajan como a los que son jefas o jefes de hogar. La segunda, alude a aspectos personales, tales como, la falta de apoyo familiar, la dificultad en constituir grupos de estudio, el miedo a la no comprensión de consignas y a rendir finales y las carencias socioeconómicas que presentan la gran mayoría de los alumnos de las carreras docentes. Así lo expresan los alumnos:

“Quizá los horarios tan divididos, impidiendo el trabajo o cuestiones personales” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Si quisieran ser verdaderamente inclusivos que pongan horarios en bloque para que las personas que trabajan, realmente estén incluidas y no dependan de la buena fe del profesor en hacer caso omiso a las faltas. Algunos profesores, muchas veces no consideran este tipo de situaciones y ahí la universidad no hace nada” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

“La situación económica como principal” (Alumno de primer año, Educación Especial).

“Tener que discutir con mis padres por las fotocopias y los viajes a la facultad” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Hay enciclopedismo todavía en las matrices institucionales, programas re extensos que redundan donde lees lo mismo cuatro veces por cuatro autores distintos y capaz varía un poco la

interpretación de uno a otro, pero lo veo como que entorpece, sobrecarga". (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

"Para mí tienen que hacerle un par de modificaciones al plan de estudios, actualizaciones" (Alumna de cuarto año, Ciencias de la Educación).

En relación con facilitadores que colaboran a la culminación de los estudios

Los alumnos mencionan aquí las acciones que se despliegan en la universidad en relación a la organización académica y a los servicios que presta y, por otro lado, al vínculo que se establece con los profesores. En referencia al primer aspecto los alumnos hacen referencia a la "cantidad" de mesas de exámenes previstas en el calendario académico, lo que posibilitaría la regularidad de los estudios y la culminación de los mismos; el acceso a textos digitalizados; el espacio para el estudio que ofrece la biblioteca; el sistema de becas; el comedor universitario como espacio que brinda un servicio cómodo a los alumnos.

En cuanto al segundo, hacen referencia a las vinculaciones más cercanas que los alumnos establecen con los profesores y que tiende a favorecer su permanencia en la universidad y el desarrollo de aprendizajes. Los alumnos mencionan como facilitadores la "flexibilidad" por parte de algunos profesores en

relación a los exámenes, a la asistencia a las clases teóricas, las clases de consulta personalizadas. Así también es interesante la referencia que hacen sobre la importancia que tiene el grupo de pares en el sostenimiento de la carrera. En palabras de los alumnos:

"La buena comunicación con los profesores" (Alumna de primer año, Educación Especial).

"Algunas materias tienen materiales digitalizadas" (Alumna de primer año, Educación Especial).

"Sentirme cómoda dentro de los espacios académicos" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Tener materiales de estudio a nuestro alcance" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Los profesores que se preocupan por la enseñanza, por llegar bien a los alumnos" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Profesoras atentas, que alientan a seguir, ayudan, apoyan" (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

"Que den confianza (los profesores) para hablar con ellos no sólo de temas académicos" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Compañeros unidos y que se interesan por el otro" (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

"Tener un grupo de estudio y la contención y apoyo que te brindan" (alumna de segundo año, Educación Inicial).

Es interesante el lugar que otorgan

los estudiantes al vínculo con los docentes, un vínculo más ligado a relaciones afectivas, a veces cercanas a las relaciones paterno-filiales, que a un vínculo pedagógico basado en el conocimiento. Sobre este aspecto algunos autores han llamado la atención. Así, por ejemplo, Isabel da Cunha (2012: 23) expresa:

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento”.

El grupo de pares se constituye también como un sostén fundamental en las trayectorias formativas.

En relación con los obstaculizadores para la culminación de los estudios

Los estudiantes vuelven a reiterar en esta dimensión algunos de los aspectos ya señalados anteriormente en la dimensión referida a los riesgos en la continuidad de los estudios, al mismo tiempo que agregan otros. En este sentido, en lo que

hemos denominado la organización académica, aparece reiteradamente el tema de la distribución de los horarios, el establecimiento de correlatividades, la rigidez de las materias y, en menor medida, hacen referencia al “exceso” de material bibliográfico para leer. Es interesante aquí también, la fuerza con la que aparece la calidad del vínculo establecido con los docentes, vínculos centrados en la capacidad que tengan o no de poder comprenderlos, ayudarlos, sostenerlos, del diálogo establecido más allá del dictado de clases, del modo en que se posiciona frente al alumno. En lo relativo a los aspectos personales que obstaculizan la terminalidad de los estudios señalan la dificultad de adaptarse al ritmo universitario, a no tolerar el estrés, la dificultad de comprender consignas y el temor a rendir finales, la dificultad en conformar un grupo de estudio lo que en muchos alumnos genera sentimientos de soledad y finalmente la distancia geográfica que deben recorrer hasta la universidad, algunos de ellos. Así también se reitera el problema de las carencias económicas. Escuchemos las voces de los alumnos:

“Un obstáculo son las correlatividades que están mal ubicadas en el plan de estudio. También los horarios de cursada (...)” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Exceso de textos que sólo podemos leer muy superficialmente” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Profesores arrogantes que se consideran más que nosotros” (Alumna

de segundo año, Educación Inicial).

“La obligatoriedad de las teorías es un obstáculo para los que trabajan o para los que quieren rendir materias entre cuatrimestre” (Alumna de 4to año, Ciencias de la Educación).

Otro aspecto obstaculizador que señalan algunos alumnos es la infraestructura. Así lo expresan:

“La falta de equipamiento en las aulas y los baños en malas condiciones” (Alumna de segundo año. Educación Inicial).

“Es difícil prestar atención en aulas superpobladas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Lo edilicio impide muchas veces que nos escuchemos y nos cuesta más estar atentos” (Alumna de primer año. Ciencias de la Educación).

“Ir del comedor a las aulas del IV Bloque entre materias” (Alumna de segundo año. Cs de la Educación. Ambos edificios se encuentran ubicados a seis cuadras entre ellos).

Resulta relevante la observación que realizan los alumnos sobre las condiciones edilicias y su incidencia en la calidad de los aprendizajes. La problemática que reviste la infraestructura de las universidades es aún una temática que no ha podido ser resuelta, afectando el desarrollo de las actividades académicas. Diversos estudios han dado cuenta que, si bien ha habido un incremento sostenido en los recursos asignados a las universidades, algunos de los cuales han sido destinados al mejoramiento de las condiciones edilicias, esto no ha sido suficiente para

responder al crecimiento acelerado y desordenado del sistema. Es aún una cuenta pendiente el desarrollo de una planificación adecuada y de un financiamiento acorde a las necesidades y demandas de la educación superior.

Construcciones significativas de los alumnos sobre la inclusión educativa

En la encuesta efectuada a los alumnos podemos vislumbrar los significados que le atribuyen a la “inclusión educativa”, haciendo hincapié en aspectos relacionados con sus propias trayectorias educativas, así como también notamos las demandas que realizan en pos de la atención a sus necesidades y del modo en que impactan en la continuidad de sus estudios.

Para los alumnos encuestados la inclusión educativa hace referencia a la capacidad que debe adoptar la institución para:

“Adaptarse a los intereses y necesidades de las personas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Responder a las necesidades de cada alumno para que logren un aprendizaje beneficioso y una inserción social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Flexibilizar y adaptar la institución a las necesidades de cada alumno”. (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Incluir a todas las personas y

darles el derecho y posibilidad de permanencia en cualquier ámbito social". (Alumna de primer año. Educación Especial).

"La adaptación de la institución a las personas". (Alumna de primer año. Educación Especial).

"Posibilitar la incorporación de todas las personas" (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

"Abrir las puertas a todos sin segregar ni discriminar, se trata de generar espacios de aprendizajes propicios e identificar y eliminar barreras". (Alumna de primer año. Educación Especial).

Es decir, en una primera aproximación, desde la mirada de los estudiantes, la institución universitaria debería pensarse como institución "flexible", que se "adapta" a las necesidades y demandas de los sujetos que circulan en la vida académica, por lo que, su dinámica institucional involucraría, por ejemplo, un constante conocimiento del alcance de las políticas diseñadas para la permanencia y egreso de los estudiantes (sistema de becas descrito anteriormente).

En las expresiones utilizadas por los alumnos encuestados, nos llama poderosamente la atención las miradas construidas en relación con la inclusión, relacionadas con una constante "adaptación" -de la universidad- a las poblaciones que aloja. Estas miradas nos interpelan como formadores en un contexto

de transformaciones y de ciertas "respuestas" institucionales frente a la gran diversidad de las poblaciones estudiantiles. Nos preguntamos ¿cuáles son los alcances de las propuestas institucionales frente al tema de la inclusión?

Las políticas desplegadas en estos últimos años en la Universidad se han diseñado y ejecutado sin el correlato de mecanismos que colaboren con una profunda evaluación con respecto al grado de efectividad de las mismas. ¿Cuáles fueron los pilares que orientaron las propuestas inclusivas de las instituciones de educación superior? Creemos en realidad que estamos inmersos en una época signada por la atención focalizada en las nuevas demandas que se visibilizan en las universidades, descuidando análisis más profundos que generen respuestas que impacten de manera notoria en la cultura institucional y nos habilite a todos a repensar las finalidades de la institución universitaria y los nuevos rumbos a adoptar en base a las características del escenario social actual.

A modo de cierre

Ciertamente el ideal democratizador sostenido por los reformistas, ha tomado rumbos tal vez inimaginables para ellos. Habiendo pasado ya un siglo de aquella gesta, es posible advertir la capacidad de respuesta que, desde las distintas políticas de educación superior, se han ido brindando a las demandas sociales por la ampliación de oportunidades educativas mediante el acceso de

poblaciones antes excluidas de los estudios universitarios.

La multiplicación de instituciones de educación superior a lo largo del territorio argentino, el aumento acelerado de la matrícula y junto a ello, la diversificación de la oferta educativa, son algunas situaciones que se han destacado en las últimas décadas. El crecimiento del sistema, sostienen Buchbinder y Marquina (2008), se mantiene incluso durante los años 90', años signados por el aumento de la pobreza y la exclusión social.

Además, no es posible obviar el conjunto de medidas que se establecieron en el marco de la globalización y mercantilización universitaria, las que reestructuraron al conjunto de la organización y gobierno universitario, como a las funciones y prácticas de los académicos, interpellando así el ethos universitario.

En este marco y en el intento de responder al mandato de la inclusión educativa se establecieron una serie de normativas que pretenden sostener la inclusión educativa de los alumnos universitarios. Es posible decir, en coincidencia con algunos estudios, que la mayoría de las políticas que se han venido llevando a cabo en este sentido, tienden a fortalecer las etapas de acceso y permanencia, y no tanto así el egreso de los alumnos. Además, entre las primeras, se destacan las acciones de ayuda económica, como la asignación y distribución de becas a ser otorgadas a los estudiantes universitarios de bajos recursos.

Creemos que es perentorio, hacer una evaluación del impacto que este tipo

de políticas tienen en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en clave de inclusión educativa. Para Levin (1999), en la medida en que la gestión social quede anclada en el modelo asistencial, es decir focalice en la ayuda económica, será cada vez más difícil responder a las necesidades desde el ámbito de los derechos.

En este sentido, resulta urgente pensar en otra de las dimensiones de la cultura universitaria, sobre la cual estimamos se vienen realizando pocos o al menos ajustes más débiles, que es la dimensión académica. Sin duda, es el área más sensible a alterar, porque constituye el núcleo mismo de la identidad universitaria.

En las voces de los alumnos, el formato académico tradicional, parece ser un obstáculo más significativo incluso que las dificultades económicas, para sostener una trayectoria educativa. Tal vez, el desafío sea entonces, pensar desde las tensiones y conflictos que se nos presentan en las aulas universitarias a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, sobre qué y cómo evaluar, acciones que no sólo garanticen el derecho de todos a la educación universitaria sino también, que breguen por una auténtica experiencia y calidad educativa acorde con las demandas de los nuevos tiempos.

Para ello, tal vez sea necesario que como colectivo académico

definamos qué universidad queremos, asumiendo y enfrentando los riesgos que ello suponga. Redefinir el sentido de lo público, redefinir la misión institucional, el valor del conocimiento, reconociendo la crisis de sentido y las disfuncionalidades que la misma se encuentra atravesando. Resignificar los pilares de la reforma del 18, volviéndonos a preguntar por las formas de democratizar la educación superior en los nuevos escenarios sociales, volver a pensar en posibles caminos que reconcilien una vez más la “excelencia académica”, la tarea de producción y difusión de conocimiento de calidad, con la democratización efectiva de las instituciones universitarias.

Los estudiantes reformistas demandaron una universidad autónoma, un gobierno tripartito, la libertad de cátedra y la designación de profesores por concurso, entre las demandas más significativas. En palabras de Argüello (2006), *“los estudiantes reclamaron y lucharon para que se les reconozca su derecho a una educación superior mejor, laica y democrática y lucharon por el*

derecho a participar del gobierno de la institución universitaria”.

También los estudiantes de hoy, hacen escuchar sus voces a través del reclamo de otras urgencias que atraviesan la vida social e institucional. Ellos bregan por una universidad inclusiva, en donde puedan apreciarse mejores condiciones edilicias que colaboren a la permanencia de sus estudios; solicitan propuestas formativas en donde los horarios de cursada sean “más flexibles”, en base a las situaciones laborales y familiares que presentan. En definitiva, hoy reaparecen los reclamos traducidos en “la adaptación”, la “flexibilización” de la institución a las necesidades, demandas explicitadas por ellos. Creemos que estos reclamos adquieren legitimidad en un contexto signado por la exclusión de una gran parte de la población de la vida social y política. Amerita ser analizado bajo una mirada que intente reivindicar la institución universitaria como clave para el fortalecimiento de la ciudadanía en escenarios marcados por la desintegración social.

Notas

(1) Profesora en Educación Inicial. Facultad de Ciencias Humanas (2006). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO. (2014). Estudiante avanzada en Especialización en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO. Integrante del Proyecto de Investigación PROICO “Gestión y Planificación Educativa”. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 5. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Postal: Comechingones N° 1186. Juana Koslay. San Luis. Tel: 2664-692710. marilo0505@gmail.com

(2) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (1999/2001). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con

mención en Gestión de las Instituciones Educativas (2006). FLACSO. Diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (2010). FLACSO. Magíster en “Sociedad e Instituciones”, Facultad de Ingeniería, Ciencias Económico Sociales, Universidad Nacional de San Luis (2011). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Dirección Postal: Lamadrid 1324 Tel:2664 553135 belengodino@gmail.com (3)Magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona), Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNC). Estudiante del Doctorado en Educación (UNC); Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL); Integrante del Proyecto de Investigación PROICO “Reforma educativa y cambio. La inclusión en instituciones de educación superior” y PROICO “Gestión y Planificación Educativa”. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Dirección Postal: B° 142 viv, Manzana 311, Casa 18, San Luis (cap). Tel: 2664-4435580; mmontielcecilia@gmail.com (4)Licenciada y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL, 2003). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas, FLACSO 2006. Especialista en Educación Superior. U.N.S.L. 2016. Maestranda de la carrera de Maestría Educación Superior, UNSL. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, en el campo de Instituciones Educativas y la Formación Docente. Categorizada en el marco del Programa de incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales, instituido por Dto. 2427/93: Categoría 5. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Dirección Postal: Obispo Orzali 1157, San Luis. Tel. 2664220872. marialujanmontiverosgarro@gmail.com

Bibliografía

- ARGÜELLO, S. (2006). Movimiento Estudiantil, Política de Educación Superior Exclusión Educativa. *Revista Cuadernos FH y CS-UNJu*, 30, 13-40.
- BUCHBINDER, P. Y MARQUINA, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- DA CUNHA, M. I. (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. Lucarelli, E; FINKELSTEIN (Edit.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención* (pp. 17-26). Buenos Aires, Argentina: Miño Y Dávila.
- CHIROLEU, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Revista Pro-Posições*, 20, 2 (59), 141-166, maio/ago.
- GENTILI, P. (2008). “Una vergüenza menos, una libertad más”. La Reforma Universitaria en clave de futuro. Sader, E., Gentili, P. y Aboites, H. (Comp.) (2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 36-51). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO - Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2009). Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Universidad Tres de Febrero.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

- KROTSCH, P. (2008). Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la universidad decimonónica en Argentina. García Guadilla (Ed.) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (pp.103-138). Venezuela: UNESCO IESALC, CENDES, bid&co editor.
- LEVIN, S. (1999). La ciudadanía social argentina en los umbrales del siglo XXI. *Revista Kairós*, 3 (4).
- MANCEBO, M. E. Y GOYENECHÉ, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Elaborado para su presentación en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010.
- MOLLIS, M. (2003). *Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.203-215.
- MOLLIS, M. (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, GENTILI, P.; ABOITES, H. (Comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 86-103). Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- PEREGALLI, A. Y ETCHEVER, M. (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Argentina. Gairín J. (coord.). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (pp.17-42). Madrid, España: ACCEDES.
- SUSINOS RADA, T., RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer Educativo*, 100, 74-78.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Sader, E., Gentili, P, y Aboites, H. (Comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después* (pp. 16-19). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

La interrogación explícita e implícita como evaluación formativa en dictámenes de tesis de posgrado

María Elsa Porta (1)

Resumen

El propósito es analizar -desde una perspectiva formativa- en la evaluación final de tesis de posgrado defendidas en Letras, Lingüística y Educación- la relación entre los dictámenes individuales emitidos por los miembros del Tribunal con el acta final extendida luego de la defensa oral. El análisis se focaliza en preguntas formuladas en los dictámenes de manera implícita o explícita sobre el contenido del trabajo de tesis. Considerando que en las disciplinas en análisis la interrogación implícita y explícita se encuentra entre los movimientos retóricos de la evaluación y que es el interrogante el que orienta al tesista en la estructuración de su defensa oral, en el presente trabajo se identifican problemas sobre la tesis en los dictámenes escritos y se pondera su inclusión o exclusión en el acta final. El análisis de las transcripciones de la defensa oral y las entrevistas efectuadas a los disertantes

Summary

The purpose of this study is to analyze during the final assessments of PhD and Masters Dissertations from Literature, Linguistic and Education the relationship between the individual reports submitted by the members of the Defense Dissertation Committee about the content of the research work and the final report submitted after the dissertation defense. The analysis focuses on implicit and explicit questions regarding key concepts of the disciplines. Taking into account that: a) the rhetoric moves in written reports involve implicit and explicit questions; and b) the question guides the student to organize the dissertation defense, I identified problems about the thesis work in the written reports and assessed their inclusion or exclusion from the final report. I assessed the verbal interactions as a variable that

pondera la interacción verbal como variable que regula el efecto de la evaluación del Tribunal en el acta final. El corpus consistió en dictámenes y actas finales sobre diez tesis. El análisis demuestra la relación entre evaluación y formación aún en instancias de finalización de un posgrado, ya que en todas las tesis en cuyos dictámenes se formula un interrogante se observa un cambio positivo en la ponderación final respecto de la inicial, promovido por una instancia de interacción escrita u oral que clarifica las metodologías empleadas, fortalece los conceptos y media discrepancias en relación con los marcos teóricos que estructuran un trabajo de tesis.

Palabras clave: tesis de posgrado; evaluación formativa; defensa oral de tesis; educación; letras y lingüística

regulates the final report submitted by the Dissertation Committee by analyzing the oral defense transcripts and the interviews held with the students. The corpus consisted of individual and final reports from ten Masters and Ph D theses. The results showed the relationship between assessment and formative feedback during the final stages of postgraduate dissertations. All the theses in which a question was included in the initial individual reports showed positive changes in the final reports submitted by the Committee. This result suggests that comments included in the individual reports in an implicit or explicit question format promote either written or verbal interaction during the dissertation defense that contributes to clarify the methodology applied, strengthen concepts and modulate the discrepancies about the theoretical frameworks on which a dissertation is built.

Key Words: dissertations; formative assessment; defense dissertation committee; education; literature and linguistic

Fecha de Recepción: 03/08/2017
Primera Evaluación: 15/09/2017
Segunda Evaluación: 20/10/2017
Fecha de Aceptación: 20/11/2017

Introducción

Para valorar la modificación en la valoración de un trabajo de tesis doctoral que acontece en el intervalo comprendido entre la instancia previa a la defensa bajo la forma de *dictámenes individuales* y aquella con posterioridad a la exposición oral conocida como *acta final*, será necesario analizar el dictamen fundamentado individual que cada miembro del tribunal emite por escrito sobre el trabajo de investigación que se somete a su consideración. Desde una perspectiva formativa, los miembros del jurado mediante la interrogación explícita o implícita sobre los problemas hallados en la tesis que formulen en los dictámenes previos a la defensa oral, otorgarán al tesista una instancia de reflexión y consideración de *cambio* para reafirmar la identidad de su trabajo de investigación, es decir, en la manera particular en que tanto el contenido como el continente, ahora bajo la forma de presentación oral, se ensamblen. El objetivo del presente trabajo es analizar las preguntas implícitas y explícitas sobre los problemas de investigación que se formulan en los informes de evaluación final de tesis de posgrado, el abordaje de dichos problemas durante la instancia de coloquio de la defensa oral y el impacto del mismo en el informe correspondiente al acta final emitido luego de la defensa oral. El propósito es identificar una instancia formativa en el discurso empleado en los dictámenes individuales emitidos por los miembros del tribunal describiendo pautas de cohesión discursiva que promuevan la

cohesión académica, fortalezcan los conceptos disciplinares, clarifiquen las metodologías empleadas y contribuya con la generación de conocimiento científico.

2. ¿Cuál es la rutina procedimental de evaluación de una tesis?

Dado que el corpus del presente capítulo está construido por los comentarios extraídos de los dictámenes emitidos a tesistas de carreras de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), nos remitiremos al extracto de las ordenanzas para la evaluación final de tesis doctorales y de maestría de dicha Facultad (UNCuyo, 2013). Específicamente, se considerará la rutina de evaluación de aquellos trabajos escritos aprobados en las categorías *sin modificaciones* o *con modificaciones menores*. En el proceso de evaluación es posible distinguir cuatro etapas por cumplimentar a partir del momento en que se remite un ejemplar de la tesis en formato papel y/o digital a cada miembro del Jurado para su lectura y ponderación:

1) *Elaboración de dictámenes individuales sobre el trabajo escrito*. Junto con el envío de los ejemplares se solicita a cada integrante del Jurado que emita por escrito un dictamen fundamentado del cual se espera que cada integrante pondere la tesis según los siguientes criterios de evaluación:

Interés e importancia del tema; la estructura lógica y conceptualización empleada en el trabajo; la metodología aplicada; la originalidad del planteo; la calidad de la labor realizada; la bibliografía y otras fuentes de datos utilizados y toda otra circunstancia adecuada para alcanzar el objetivo propuesto (UNCuyo, 2013: 1). Asimismo, en el dictamen individual se debe especificar si el trabajo se encuentra "aprobado sin modificaciones, aprobado con modificaciones menores (las cuales podrán salvarse en la defensa oral) y sujeto a modificaciones (deberán salvarse y ser aprobadas por el jurado antes de la defensa oral) o no aprobado" (UNCuyo).

2) *Comunicación del resultado al que se arriba por mayoría.* Una vez recibidos los dictámenes individuales, la Secretaría de Posgrado emite un acta donde consta el resultado, por mayoría, de la evaluación del manuscrito. Se envían los dictámenes a los tres miembros del Jurado para su conocimiento, así como también al tesista, y a su Director y Codirector. Una vez notificado el resultado, si el trabajo es aprobado sin modificaciones o con modificaciones menores, se propone una fecha para el acto de defensa oral y pública de la Tesis en un período no mayor a 60 días. Concretamente, es durante el tiempo transcurrido en dicho intervalo que el tesista cuenta con la oportunidad de considerar las sugerencias, preguntas e inquietudes que los miembros del tribunal efectuaron por escrito para estructurar el desarrollo

de su defensa oral.

3) *Defensa oral de la tesis.* Previo al evento oral y público de la defensa de tesis, los miembros del Jurado son convocados a una reunión en la que de manera conjunta redactan las observaciones correspondientes a la evaluación del trabajo escrito de Tesis ya aprobado. Durante el desarrollo de la defensa es posible distinguir tres momentos: la presentación por parte de una autoridad académica, la exposición del disertante y el coloquio con participación del jurado, así como también alguna que otra intervención del director de tesis (Cubo de Severino, 2013, en comunicación personal; Savio, 2009). En la exposición, es esperable que el tesista explicita la metodología aplicada, los resultados, conclusiones y el aporte original realizado a la disciplina. A continuación, los miembros del Jurado proponen las cuestiones que consideran oportunas y promueven el diálogo.

4) *Redacción del acta final.* Inmediatamente posterior a la defensa, en sesión secreta el Tribunal procede a redactar el acta correspondiente, en la cual se consigna por separado las observaciones que merezcan el trabajo escrito y la defensa oral. Considerando ambas valoraciones se otorga una calificación en alguna de las siguientes categorías: "No aprobado, Bueno, Muy Bueno, Distinguido, Sobresaliente y Sobresaliente con Mención de Honor" (UNCuyo, 2013: 3).

De esta manera, teniendo en cuenta

el procedimiento previamente expuesto es posible advertir que el trabajo escrito de Tesis que se somete para su evaluación final ante los miembros de un Tribunal académico no es considerado en dicha instancia un proceso sino el resultado del mismo.

3. ¿Es posible identificar una dimensión formativa en las evaluaciones finales de trabajos de investigación?

Tal como se define en el extracto de procedimientos de valoración de trabajos de investigación de carreras de posgrado, la emisión de dictámenes de un trabajo final es una instancia de evaluación (UNCuyo, 2012). En coincidencia con Holbrook, Bourke, Lovat y Daily (2004), al tratarse de un trabajo de investigación final el mismo es ponderado como resultado de un proceso. En este sentido, considerando que se trata de un producto final, nos preguntamos: ¿es posible distinguir una instancia formativa en el continuum escrituralidad-oralidad en el discurso académico científico: la defensa de tesis?

Con respecto a la evaluación de la producción escrita Natale (2012) señala que:

Las devoluciones de los docentes sobre los escritos de los estudiantes constituyen un género pedagógico (Hyland y Hyland, 2006: 190) que sirve a distintos propósitos que pueden cumplirse de manera simultánea. Entre ellos: *brindar una evaluación*

sobre la producción de un estudiante, *ofrecer retroalimentación* o guía para el mejoramiento de las sucesivas versiones de un texto y, a la vez, *contribuir a la conservación del orden institucional*.

A diferencia de la *retroalimentación*, función que generalmente cumple un director o co-director de tesis para guiar el desarrollo de un trabajo de investigación señalando fortalezas y debilidades para promover mejoras (Natale, 2012: 190), la *evaluación* se refiere al nivel de conocimiento que el estudiante ha logrado alcanzar. En el caso particular del género tesis de posgrado, la *evaluación* alude al aporte original en un área de conocimiento al que arriba un tesista procurando la universalidad de dicho aporte con un nivel de excelencia académica. En este sentido, el trabajo escrito que recibe cada miembro del tribunal es considerado un producto sobre el cual cada evaluador expresará una serie de valoraciones, juicios, elogios y/o críticas que, en general, tienen como finalidad justificar una calificación (Kumar y Strake, 2011).

Sin embargo, aunque se trate de una instancia de evaluación final, la misma puede operar como conductor de aprendizaje. En el caso particular de nuestro trabajo, la evaluación operaría como un eje orientador en torno al cual el tesista articula su defensa ensamblando el contenido de su tesis con aquellos interrogantes que emitieron los evaluadores por escrito, contando con la posibilidad

de reafirmar la identidad de trabajo durante la instancia oral. Difabio (2010), al respecto, señala, “con frecuencia la evaluación opera como uno de los conductores del aprendizaje; esto es, los estudiantes guían sus actividades intelectuales mediante las demandas de aquella” (p. 149). En el caso particular del tesista, la devolución final que emiten los evaluadores a través de los dictámenes constituye una alternativa pedagógica que le servirá para guiar el andamiaje de su defensa oral de acuerdo con diferentes propósitos tales como aclarar conceptos, reafirmar perspectivas, incorporar sugerencias o defender una calificación, entre otros.

El tercer propósito de una devolución, *contribuir a la conservación del orden institucional*, nos vincula con el siguiente apartado respecto de las características sobre la formulación en los informes escritos de valoraciones, juicios, elogios y críticas que, como parte de un proceso de evaluación, están dirigidas a justificar una calificación.

4. La pregunta explícita, implícita y el “no evaluativo”

Cuando un evaluador se encuentra frente a la evaluación de una tesis doctoral debe formularse una serie de preguntas en cada uno de los criterios de evaluación en que se le solicite que se pondere una tesis. Por ejemplo, entre las preguntas relativas al criterio metodología aplicada se podrían mencionar las siguientes: ¿qué metodología de investigación se utiliza?

¿está formulada de forma adecuada y clara? ¿se especifica correctamente la hipótesis y objetivos? ¿es original? ¿el diseño de investigación es ajustado a los objetivos? ¿los instrumentos son válidos y confiables? ¿la recolección de datos o notas es adecuada? (de Miguel, 2010; Difabio de Anglat, 2010). Tales interrogantes se trasladan al informe escrito que redacta el evaluador para describir tanto sus valoraciones positivas como negativas adecuados al contenido de cada tesis. En el informe escrito, tales interrogantes pueden aparecer de manera explícita o implícita.

Si durante la exposición de la defensa oral el tesista no ha logrado responder a las valoraciones efectuadas por los evaluadores en relación a problemas encontrados en las distintas categorías por evaluar, durante el coloquio los miembros del jurado replantearán las cuestiones relativas a los problemas encontrados en la tesis ya formulados en el informe. Por lo tanto, en el presente trabajo nos focalizaremos en aquellas preguntas que apunten a problemas hallados en los criterios de evaluación de una tesis. Al concentrarnos en problemas, tendremos en cuenta las preguntas implícitas o explícitas que impliquen una valoración negativa.

Como mencionáramos, en su gran mayoría, los informes sobre trabajos de investigación presentan algún tipo de indagación, la formulación de un interrogante o problema y la generación de conocimiento a partir

de un estudio. En el caso específico de los informes de arbitraje de artículos de investigación, los evaluadores deben optar por una de las siguientes opciones: “aceptado tal como está”, “aceptado con modificaciones menores”, “aceptado con modificaciones mayores” o “rechazado”. Esto indica que para justificar calificaciones tan categóricas el evaluador además acompañará su decisión con valoraciones positivas y negativas de acuerdo con la categoría seleccionada así como también matizará su evaluación con recursos lingüísticos que permitirán mitigar o intensificar sus consideraciones.

Con respecto a las valoraciones negativas es importante subrayar aquí que el resguardo de las instituciones se vincula con la necesidad de responder a demandas institucionales y normas establecidas (cf. Coffin y otros, 2003: 102) pero también con la delimitación de roles de los miembros de la clase sin descuidar la armonía de las relaciones entre profesores y alumnos. En el caso particular de las tesis de posgrado, los miembros del jurado también deben resguardar la armonía con sus colegas. En consecuencia, existe una tendencia a emplear distintos recursos para mitigar valoraciones referidas a problemas en la investigación (Hyland y Hyland, 2006b).

De acuerdo con Bolívar (2011), la modalización (grados de certeza o modalidad epistémica) es un recurso para mitigar o intensificar afirmaciones y negaciones de una evaluación escrita y la modulación (grados de imposición

o modalidad deóntica) es un recurso para señalar el grado de imposición ante quien lee la evaluación.

A continuación, describiremos las categorías de análisis en las que podemos incorporar las distintas formas de expresar problemas que presenta una tesis en los informes de evaluación:

El no evaluativo. Respecto de la disciplina por evaluar, cuando se han comparado informes de arbitraje de artículos científicos en educación con los de otras áreas disciplinares, se observa una tendencia a emplear evaluaciones categóricas con variantes en el grado de intensificación o imposición (Bolívar, 2008: 53). Bolívar (2011: 66) define el no evaluativo como un “juicio de valor que choca con las expectativas existentes para publicar un artículo académico”. Dicha evaluación puede presentar cuatro funciones discursivas: *detractiva*, *correctiva*, *epistémica* y *relacionante*. Cada una de estas funciones hace referencia a debilidades de un trabajo de investigación que Bolívar (2011:59) describe como: “lo que no está presente, lo que no está correcto, lo que no está claro, lo que no está permitido”.

La función detractiva hace referencia a aquellos contenidos que se esperan hallar en una tesis pero que no están presentes.

Ejemplo: Así pues, las características de la población no están suficientemente descriptas, lo cual ocasiona que se hagan

generalizaciones no cautas sobre el discurso del docente a nivel medio (Bolívar, 2011).

La función correctiva indica lo que no está correcto y que necesita ser solucionado.

Ejemplo: La expresión “material archivo” en Historia no se emplea en referencia a fuentes éditas.

La función epistémica hace referencia al manejo del conocimiento sobre la materia y el modo en que está expresado, indica la falta de certeza, vaguedad y confusión.

Ejemplo: No está claro si los párrafos del punto 1 en el capítulo II son una síntesis histórica y si es el pensamiento de la doctoranda.

La función relacionante hace referencia a cuestiones asociadas a aquello que es valioso para la comunidad de investigadores, como por ejemplo las normas de publicación.

Ejemplo: Referenciar las 2 citas cuyos autores no aparecen en la lista de referencia. Las normas establecen que no debe haber citas cuyos autores no estén en la lista de referencias.

Términos léxicos evaluativos. El tesista además de detectar el no evaluativo deberá tener en cuenta otros términos que emplean los integrantes del jurado para hacer referencia a dificultades en el trabajo escrito de tesis. En este sentido también forma parte del léxico evaluativo los términos “carencia”, “fallas”, “deficiencias”, “inconsistencias”, “contradicciones”,

“confusión” u otras similares (Bolívar, 2011).

Ejemplo: Las hipótesis de trabajo son insuficientemente formuladas por la ausencia de una definición conceptual y operacional de las mismas, la falta de clarificación de los significados de las variables etc. lo que atenta contra la científicidad de la investigación.

Formas discursivas que mitigan los problemas de una tesis. El dictamen escrito constituye para el evaluador una manera de interactuar con los otros miembros del jurado, con el tesista y con su director, por lo tanto, sus evaluaciones pueden estar matizadas mediante otras formas discursivas tales como la secuencia de los enunciados, el interrogante y expresiones modales.

a) La secuencia de los enunciados: la secuencia “es muy relevante. Sin embargo/Pero” es frecuentemente empleada para mitigar valoraciones negativas ya que luego de una evaluación positiva aparece una observación negativa mitigada.

Ejemplo: Es legítimo que la Profesora haya elegido el enfoque que adoptó. Sin embargo, me parece que ella es prisionera del concepto “intención”.

b) La pregunta propiamente dicha: el interrogante explícito constituye otra forma de expresar evaluación con distanciamiento con la que generalmente se señala ausencia de información en la tesis. Cuando el evaluador formula una pregunta de

manera explícita promueve un espacio de diálogo con el tesista.

Ejemplo: “¿Le parece que el hecho de que en su muestra se incluyan solamente docentes de humanidades puede haber influido en una menor presencia de burnout o en expectativas distintas respecto a docentes de otras disciplinas?”

c) Las expresiones modales “deber” o “debería ser” como forma de expresar una posición personal del evaluador así como también las expresiones modales “creo”, “me parece” “pienso” “sugiero”, “recomiendo”, “habría que”, “se sugiere que”, “sería importante”, “hay que” para dar recomendaciones. Tales expresiones dan a conocer la postura del evaluador respecto del discurso científico y la investigación en un campo disciplinar específico.

Ejemplo: “Sería deseable, desde la metodología de investigación científica, definir de modo más acotado los componentes de una investigación de orden cualitativo y ceñirse a los mismos”.

5. Solución o tipo de reciclado del problema como indicador del aspecto formativo de la instancia defensa oral de la tesis

A su vez, cada una de las funciones discursivas pueden observarse en cada uno de los criterios a considerar para evaluar una tesis, como mencionáramos: originalidad, marco teórico, metodología, argumentación, referencias y otras consideraciones. Por ejemplo, en el caso de los artículos de

investigación, los no evaluativos (y sus variantes mitigadas) suelen identificarse como: a) problemas de marco teórico (teóricos y conceptuales); b) problemas en la argumentación; c) problemas metodológicos y d) problemas con las referencias bibliográficas.

Una manera de evaluar si los problemas planteados en los dictámenes emitidos por los miembros del Jurado fueron resueltos durante la instancia de defensa oral es observar si los mismos se reciclan, es decir, si reaparecen en el *acta final*. Al analizar la secuencia de resolución de un problema en la sección de discusiones de artículos de diarios, Aghagolzadeh y Jila (2011) citan el modelo Hoiem (2001) el cual distingue la solución al problema y dos tipos de reciclado del problema: Una posibilidad es que una evaluación negativa redefine la naturaleza del problema y no pueda subsanarse y la otra es que el problema persista pero la respuesta, en este caso del tesista durante la instancia de defensa oral, *cambia* y por lo tanto, la evaluación negativa funciona como una positiva subsanando así la situación (ver Gráfico 1).

En consecuencia, para que la secuencia de reciclado tenga lugar es importante que los problemas planteados en los dictámenes individuales sean formulados durante el acto de defensa oral (ver Gráfico 2).

6. Metodología

La metodología es cualitativa, orientada a la exploración y a la

descripción. Se trata de un análisis del discurso basado en el corpus con códigos in vitro, es decir aplicando a nuestro corpus categorías prestadas de otras teorías (Strauss y Corbin, 1998).

Para seleccionar los trabajos de este corpus se tuvo en cuenta que los dictámenes: 1) pertenecieran a la evaluación de tesis del área disciplinar de Letras o Educación emitidas para su consideración a la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo; 2) correspondieran a trabajos escritos aprobados sin modificaciones o con modificaciones menores; 3) hubieran sido escaneados y enviados por correo electrónico por el autor del trabajo de la Tesis.

El *corpus* se constituyó con dictámenes individuales y actas finales correspondientes a diez tesis de posgrado siguiendo el procedimiento de *muestreo teórico*, en el que lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para promover la progresiva comprensión del área que se está estudiando (Strauss y Corbin, 1998). Es decir, las preguntas de los informes se revisaron hasta que hubo evidencia de que los conceptos, repetidamente presentes o notoriamente ausentes, no mostraban variaciones significativas, momento que técnicamente se conoce como *saturación de la categoría*¹. Este tipo de muestreo se realizó con el propósito de explorar el “rango dimensional o las condiciones de variación de las propiedades de los conceptos” (Strauss

y Corbin, 1998: 53).

Las preguntas implícitas o explícitas sobre los problemas que presentaban las tesis se clasificaron teniendo en cuenta las categorías que mencionáramos anteriormente: 1) el no evaluativo; 2) términos léxicos evaluativos; 3) formas discursivas que mitigan los problemas.

Se preguntas se agruparon de acuerdo con los criterios que menciona el extracto de ordenanzas para la evaluación final de carreras de doctorado: originalidad, marco teórico, metodología, calidad de la labor realizada, argumentación, bibliografía y otras fuentes de datos utilizadas y otra circunstancia adecuada para alcanzar el objetivo propuesto. Para identificar con mayor precisión dichas categorías se tuvo en cuenta la grilla de evaluación de tesis desarrollada por Difabio de Anglat (2009: 131) en la que criterios similares a los mencionados en el extracto se operacionalizan en detalle (Tabla 1).

Se llevó a cabo un análisis instrumental teniendo en cuenta: a) el criterio evaluativo sobre el cual se efectuaba una observación, b) si la misma fue abordada por el tesista en la defensa oral o durante el coloquio en interacción con los miembros del tribunal y c) si en el acta final se podía distinguir si el tesista abordó satisfactoriamente las observaciones durante la defensa (no se menciona nuevamente el problema: subsanación) o la reformulación del mismo con nuevas observaciones (subsanación con observaciones).

Gráfico 1. Diagrama de Reciclado del Problema adaptado de Hoey (2001)

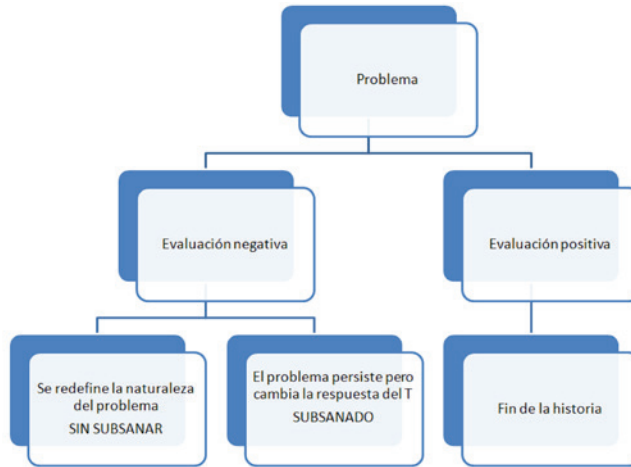
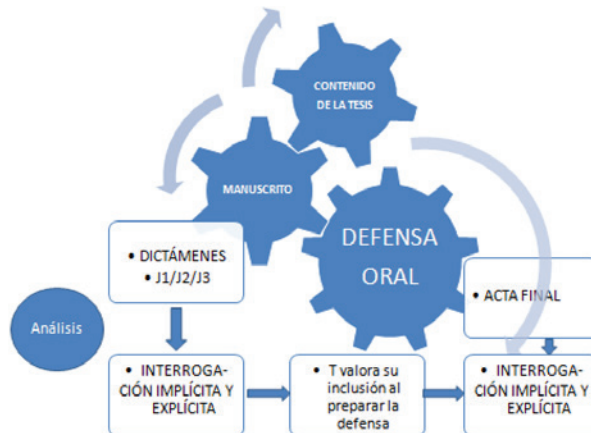


Gráfico 2. Diagrama de Solución o Reciclado del Problema



7. Resultados

En la tabla N° 2 se puede apreciar que:

1) Análisis de los problemas en la investigación informados en los dictámenes individuales

- En ninguno de los informes se observan problemas en las categorías originalidad y calidad de la labor realizada.

- De las diez evaluaciones consideradas, sólo en una de ellas no se advierten evaluaciones sobre problemas de la investigación tanto en los tres dictámenes como en el acta final.

- De los tres miembros del tribunal que deben emitir su dictamen, uno o dos de ellos formulan evaluaciones empleando el no evaluativo y sus variantes.

- De las nueve evaluaciones que ponderaron valoraciones sobre problemas en el trabajo de investigación empleando el no evaluativo, 8 fueron incluidas en los dictámenes escritos emitidos con anterioridad a la defensa oral y la restante se expresó durante el acto de defensa oral.

- La mayoría de las observaciones fueron

formuladas como interrogantes-pregunta propiamente dicha en la categoría *toda otra circunstancia adecuada para alcanzar el objetivo propuesto*.

- De la totalidad de los problemas informados, tres de ellos fueron presentados con términos léxicos que indican dificultad en el trabajo. Los tres términos fueron empleados por tres jurados diferentes de dos tesis.

- En siete evaluaciones se emplean formas que mitigan las valoraciones sobre problemas en el trabajo, tres de ellas mediante la valoración mitigada por la secuencia de los enunciados y cuatro como recomendación o sugerencia.

2) Abordaje de los problemas durante la instancia de defensa oral (exposición y coloquio)

- La totalidad de los problemas planteados en los dictámenes individuales fueron abordados durante la exposición y/o el coloquio.

- Ninguno de los no evaluativos formulados en sus distintas funciones discursivas pudo subsanarse durante la defensa oral de la tesis.

- Se emitió un no evaluativo que no estaba informado en los dictámenes individuales.

Tabla 1. Operacionalización de los criterios de evaluación de una tesis

Originalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Originalidad de la investigación
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de bibliografía fundamental, actualizada y pertinente • Claridad en la exposición • Desarrollo teórico suficiente y necesario para ofrecer información
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación precisa del problema seleccionado a fin de poder estudiarlo • Formulación de una hipótesis o anticipación de sentido adecuada al problema • Viabilidad empírica de las variables que implica la hipótesis o de las categorías de la anticipación de sentido • Diseño de investigación ajustado a los objetivos • Instrumentos válidos y confiables • Recolección de datos o notas de campo adecuados • Modos efectivos para los análisis estadísticos y/o cualitativos
Calidad de la labor realizada	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión personal y aportes creativos • Aplicación y potencialidad de transferencia • Estructura interna coherente y ordenada • Reúne las condiciones necesarias como trabajo científico • Utiliza un estilo adecuado
Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción clara, concisa y fundamentada • Relevancia del tema • Interpretación exhaustiva y profunda de los resultados obtenidos • Conclusiones significativas y apoyadas objetivamente
Bibliografía y otras fuentes de datos utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de bibliografía fundamental, actualizada y pertinente • Se especifican las fuentes con claridad • Las referencias se citan de acuerdo a las normas de trabajos científicos

- De los 10 problemas formulados en los dictámenes con un interrogante, 7 fueron abordados primero en la exposición y luego en el coloquio. Tres de ellos fueron abordados durante el coloquio únicamente.

- Algunas de las valoraciones realizadas con términos léxicos indicando dificultad en el trabajo fueron abordadas por el tesista en la exposición. Las restantes fueron abordadas

por alguno de los miembros del tribunal durante el coloquio.

- Algunas de las valoraciones realizadas empleando formas que mitigan la evaluación fueron abordadas por el tesista durante la exposición. Aquellas a las que el tesista no hizo referencia, el jurado las presentó durante el coloquio.

3) Análisis de la presencia de los problemas formulados en los dictámenes en el acta final

- No se observa reciclado del problema en el acta final

cuando en los dictámenes los problemas sobre la investigación se informaron mediante un interrogante.

- Ninguno de los no evaluativos formulados en sus distintas funciones discursivas pudo subsanarse durante la defensa oral de la tesis.

- Todas las evaluaciones enunciadas de manera interrogativa en los dictámenes pudieron ser resueltas por el tesista en interacción con los miembros del jurado durante la instancia de coloquio.

- Las evaluaciones formuladas con términos léxicos indicando dificultad en el trabajo que fueron consideradas por el tesista en el momento de la exposición fueron subsanadas, las que no fueron recicladas en el acta final.

- Las valoraciones expresadas mediante formas que mitigan la valoración que consideró el tesista durante la exposición fueron subsanadas con observaciones, aquellas a las que aludió algún miembro del Tribunal no fueron subsanadas según consta en el acta final.

- Según consta en las actas finales, que el tesista considere durante la exposición de la defensa oral (previo al coloquio) los comentarios que los miembros del jurado realizan por

escrito en los dictámenes sobre los problemas que presenta la tesis, es una variable que contribuye favorablemente con la valoración final de la presentación oral. Sobre un total de doce observaciones que fueron consideradas por el tesista en el momento de la exposición sólo una no fue subsanada, la misma correspondía a un "no" evaluativo. Ver en la tabla 1 el ejemplo de argumentación correspondiente al tesista 7: T7 (J2-P6).

De lo expuesto es posible identificar seis circuitos desde la perspectiva del reciclado de los problemas que presenta una tesis:

Circuito 1: a) problema planteado como un no evaluativo; b) abordaje del problema durante la defensa oral; c) se recicla el problema en el acta final.

Circuito 2: a) problema planteado como interrogante; b) abordaje del problema generalmente durante la exposición seguida por el coloquio; c) se subsana el problema.

Circuito 3: a) términos léxicos indicando dificultad en el trabajo; b) abordaje del problema en la exposición; c) se subsana el problema.

Circuito 4: a) términos léxicos indicando dificultad en el trabajo; b) no lo aborda el tesista en la defensa pero sí los miembros del jurado durante el coloquio; c) se recicla el problema en el acta final.

Circuito 5: a) otras formas verbales que mitigan una evaluación sobre problemas en el trabajo; b) abordaje del problema durante la exposición; c) subsanado.

Circuito 6: a) otras formas verbales que mitigan una evaluación sobre problemas en el trabajo; b) abordaje del problema durante el coloquio; c) se recicla el problema o se subsana con observaciones.

8. Conclusiones

El objetivo del presente trabajo es analizar los problemas en la investigación que informan los miembros integrantes de un Tribunal evaluador de tesis doctorales mediante preguntas formuladas de manera implícita o explícita, el abordaje de dichos problemas durante la instancia de coloquio de la defensa oral y el impacto del mismo en el informe correspondiente al acta final emitido luego de la defensa oral. Los resultados indican que son cuatro las categorías en las que se pueden clasificar las formas de valoración de acuerdo con el circuito que recorre el proceso de evaluación. Según un orden creciente de la dificultad que ofrece la evaluación para la resolución del problema se distinguen las siguientes categorías: 1) el interrogante, 2) formas verbales que mitigan la evaluación, 3) términos léxicos que indican dificultad en el trabajo y 4) el no evaluativo. El interrogante facilita la solución del problema en todas las instancias promoviendo al diálogo constructivo entre el tesista y

los miembros del tribunal; las formas verbales que mitigan la evaluación posibilita al tesista preparar una respuesta que al incorporar en su exposición subsana el problema pero si no lo hace el jurado la recicla durante el coloquio con predisposición para llegar a una solución; los términos léxicos que indican dificultad en el trabajo también posibilitan al tesista abordarlo durante la exposición para su solución pero si el tesista no lo considera, el problema se recicla en el acta final; finalmente, cuando la valoración se expresa mediante un no evaluativo las posibilidades de solucionar el problema disminuyen reciclándose el problema en el acta final.

El presente estudio es exploratorio por lo que entre sus limitaciones se encuentra que los resultados a los que se arriba se obtuvieron a partir de un número acotado de tesis por lo que sería de interés para una investigación futura incrementar el número de tesis y evaluar la presencia o no de los circuitos identificados.

Los resultados indican que el proceso de evaluación de un trabajo final de posgrado puede presentar un carácter formativo siempre y cuando las observaciones formuladas por escrito en los respectivos dictámenes, aludan a criterios susceptibles de ser modificados tales como nuevas perspectivas que se originen a partir de los resultados, impacto y transferencia a otras áreas del conocimiento, posibilidad de integración del nuevo

Tabla N 2. Análisis de las observaciones formuladas por los evaluadores en las distintas categorías del dictamen, su abordaje durante la defensa y resolución en el acta final.

Categorías de evaluación contempladas en el dictamen				
Marco Teórico	Expresión	Interrogación implícita o explícita	Interacción en exposición y/o coloquio	Acta final
T2 (J1)	" Si bien se puede inferir la teoría del aprendizaje que sustenta el modelo estratégico que se implementa hubiera sido conveniente su explicitación".	Observación negativa mitigada por la secuencia de los enunciados.	Coloquio.	Subsanado con observaciones sobre el trabajo escrito.
T7 (J1-P1)	"Se trata de un tema muy amplio y complejo. No puede ser tratado en forma breve"	Función detractiva del No evaluativo.	Coloquio.	Sin subsanar
T7 (J2-P1)	" No está claro si los párrafos del punto 1 en el capítulo II son una síntesis histórica y si es el pensamiento de la doctoranda".	Función epistémica del No evaluativo	Coloquio.	Sin subsanar
T7 (J2-P2)	"La expresión "material archivo" en Historia no se emplea en referencia a fuentes editas ".	Función correctiva del No evaluativo.	Coloquio.	Sin subsanar
T7 (J3-P3)	"En las páginas 102-103 no se distingue lo dicho por Rousseau de lo expresado por la autora".	Función epistémica del No evaluativo	Coloquio	Sin subsanar
T9 (J1-P1)	"Podría existir una confusión entre marco teórico e introducción propiamente dicha (en el sentido de diseño de la investigación). Con respecto a la construcción del marco teórico y conceptual, se podría haber elaborado más sistemáticamente la revisión, detección y consulta de la literatura especializada ".	Término léxico para indicar dificultad en el trabajo.	Exposición	Subsanado
T 9 (J3-P1)	"En la conceptualización teórica, se define escuetamente a las Políticas Públicas sin mayores precisiones, base teórica-bibliográfica".	Término léxico para indicar dificultad en el trabajo.	Exposición	Subsanado
T 10 (J1-P2)	" Sin embargo es prisionera del concepto (...) la propuesta es buena pero (...)".	Observación negativa mitigada por la secuencia de los enunciados.	Exposición y coloquio.	Subsanado
Metodología				
T 3 (J1-P1)	"(...) en las primeras páginas se declara que el propósito es (...) aunque (...)".	Observación negativa mitigada por la secuencia de los enunciados.	Coloquio.	Subsanado
T 3 (J1-P2)	" Sería deseable , desde la metodología de investigación científica, definir (...) los componentes de una investigación de	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Coloquio.	Subsanado.

	orden cualitativo".			
T 3 (J1-P3)	"En esta misma sección también habría sido deseable una mayor problematización en torno a los conceptos de corpus, representatividad y homogeneidad ".	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Coloquio.	Subsanado con observaciones sobre el trabajo escrito.
T 7 (J2-P4)	"(...) hubiera convenido incluir el cuestionario empleado en el sondeo ".	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Coloquio	Sin subsanar
T 9 (J1-P1)	"Las hipótesis de trabajo son insuficientemente formuladas por la ausencia de una definición conceptual y operacional de las mismas, la falta de clarificación de los significados de las variables etc. lo que atenta contra la cientificidad de la investigación ".	Términos léxicos para indicar dificultades en el trabajo.	Coloquio	Sin subsanar
T9 (J2-P1)	"(...) despliega dos hipótesis principales de análisis que deberían complejizarse más en su formulación, sobre todo en su articulación con el marco teórico de neo-institucionalismo que es el que escoge para su análisis, que convendría explicitarse con mayor profundidad ".	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Exposición	Subsanado
T 9 (J3-P2)	"En cuanto al Título, entendemos que no es correcto hablar de políticas públicas del peronismo en 1946, en cuanto categoría de análisis el título no resulta abarcativo del real motivo del trabajo (...) el título de la tesis no es correlativo al desarrollo y alcances del trabajo, dado que debería explicarse que se va a trabajar Políticas peronistas: las políticas sociales y su impacto (...)".	Función correctiva del No.	Coloquio	Sin subsanar
Referencias				
T2 (J2-P2)	"La única objeción que se le efectúa es que debió realizar una revisión más minuciosa del estado de la cuestión ".	Término léxico para indicar dificultad en el trabajo.	Coloquio	Subsanado
T7 (J1-P2 y J2-P5)	"(...) sin embargo , que algunos conceptos como <i>materia de archivo</i> no es una <i>fuentes edita</i> para las ciencias históricas".	Función correctiva del No.	Coloquio	Sin subsanar
T 9 (J2-P2)	" Sugerencias: Incorporar al corpus de fuentes, aquellas que estén relacionadas con las más importantes corporaciones protagonistas durante el periodo".	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Coloquio	Sin subsanar

Argumentación				
T7 (J2-P6)	"La afirmación de la pág. "(...)" no está corroborada".	Función correctiva del No evaluativo.	Exposición	Sin subsanar
T 9 (J3-P4)	"¿Territorio local es sinónimo de Departamento?".	Interrogación		
T10 (J1-P1)	"¿Se hacen aportes concretos para la enseñanza de alguna asignatura?". (Interrogación)		Exposición coloquio	y Subsanado
Otros				
T1 (J1-P1)	"Hubiese sido interesante incorporar en la experiencia pedagógica (...)".	Forma discursiva para mitigar el problema. Recomendación	Exposición coloquio	y Subsanado
T6 (J1-P3)	"¿Le parece que existen medios para desarmar el círculo vicioso que parece estar operando? ¿Habría diferencias con los docentes que (...)?".	Interrogación	Coloquio	Subsanado
T6 (J1-P4)	"¿Le parece que el hecho de que en su muestra se incluyan solamente docentes de humanidades puede haber influido en (...)?".	Interrogación	Coloquio	Subsanado
T 8 (J1-P1)	" (...) me gustaría que comenten su percepción sobre la supuesta devaluación de los estudios universitarios. ¿No contradice ese supuesto (...)".	Interrogación	Coloquio	Subsanado
T 8 (J1-P2)	"¿Podría mejorar la imagen del empleo público entre los universitarios? ¿Hay estudios o evidencias de esas?".	Interrogación	Coloquio	Subsanado
T10 (J1-P3)	"¿No hay transacción en el caso de que no haya FT? ¿Qué pasa si no se establecen la FIP, el efecto ilocucionario previsto y el ET?".	Interrogación	Exposición coloquio	y Subsanado
T 10 (J1-P4)	"¿Sirve la intención inherente a la TAH y a la pragmática en general para describir lo que aquí está pasando?, (b) ¿es el análisis en términos del MLT un análisis esotérico que resulte inaccesible a un no iniciado en lingüística?".	Interrogación	Exposición coloquio	y Subsanado
T 10 (J1-P5)	"¿De qué manera estas nociones pueden tener un correlato empírico? ¿Qué hechos ponen de manifiesto estos conceptos?".	Interrogación	Exposición coloquio	y Subsanado
T 10 (J1-P6)	" ¿Pueden trasladarse las categorías de la LSF pensadas para el inglés al caso del castellano? ¿Puede el Sujeto ser indicador de (...)?"	Interrogación	Exposición coloquio	y Subsanado
T 10 (J1-P7)	"¿Es necesaria la formalización de la (FT)? ¿No puede resultar impertinente (...) en el contexto del análisis del discurso?".	Interrogación	Exposición coloquio	y Subsanado

Nota: T (tesista), J1 (Jurado1), J2 (Jurado 2), J3 (Jurado 3), P (problemas formulados).

conocimiento adquirido con otras áreas disciplinares. Aún en instancias de finalización de una carrera de posgrado, el análisis permite observar la relación directa entre evaluación y formación cuando las observaciones carecen de un *no evaluativo* y se formulan bajo la forma de un interrogante abierto con planteos multidimensionales que desafían el espíritu crítico del tesista frente a su trabajo en interrelación con otras áreas del conocimiento.

Mediante un análisis preliminar, el presente trabajo sugiere que ante las observaciones formuladas como interrogantes se advierte un cambio en la ponderación final que emite el jurado respecto de la inicial. Este cambio es promovido por una instancia de interacción oral, en el que el tesista preparado para responder, en interacción con el jurado clarifica las

metodologías empleadas, fortalece los conceptos disciplinares y contribuye a comprender, en un marco de cohesión discursiva, las discrepancias en relación con las distintas categorías evaluadas. En coincidencia con Sánchez (2010), desde una perspectiva formativa, el proceso de evaluación buscará identificar si las preguntas formuladas de manera anticipada en los dictámenes provocan en el tesista un *cambio* en el modo de exponer públicamente su trabajo donde, en un marco de diálogo académico dinámico y enriquecedor, esté preparado para responder con solvencia teórica y dotes de réplica al tribunal, preservando ante todo, la identidad de su trabajo, producto de un proceso personal significativo que culmina un evento público que dejará sin duda una huella en su trayectoria académica.

Notas

(1) Dra. Educación (Universidad Nacional de Cuyo-Argentina). M. Sc. Child Development (University of California-USA). Lic. Fonoaudiología (UDA-Arg). Investigadora Adjunta CONICET, Instituto de Lingüística, UNCuyo (2012-Actualidad). Prof. del Departamento de Lingüística, UC Davis (2001-2004). Prof. Metodología de la Investigación Cuantitativa, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo (Actualidad). Miembro de la Society for the Scientific Study of Reading (SSSR). meporta@mendoza-conicet.gov.ar

1. El número final de dictámenes que saturaron la categorización, coincide con la recomendación de Strauss y Corbin (1998): "Usualmente, la codificación microscópica de 10 buenas entrevistas u observaciones puede proveer el esqueleto de una estructura teórica" (p. 281).

2. La expresión subsanado remite a la solución del problema independientemente de cómo se haya arribado a la solución del mismo.

Bibliografía

AGHAGOLZADEH, Ferdows y KHANJANI Jila (2011). Analyzing Text Organization of Newspaper Articles on the Basis of M. Hoey's Problem Solution Pattern (2001). *International Journal of Humanities and Social Science*. 1, pp. 173-180.

ALVARADO, Maite y CORTÉS, Marina (2001). La escritura en la universidad. Repetir o

- transformar. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1:19-23.
- BOLÍVAR, Adriana (2008). El informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación. *Aled*, 8: 41-64.
- BOLÍVAR, Adriana (2011). Funciones discursivas en la evaluación negativa en informes de arbitraje de artículos de investigación en educación. *Núcleo*, 28, pp. 59-89.
- COFFIN, Caroline, CURRY, Mary Jane, GOODMAN, Sharon, HEWINGS, Anne, LILLIS, Theresa y SWANN, Joane (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. New York: Routledge.
- De MIGUEL, Mario (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *Relieve*, 16, 1-18.
- DIFABIO, Hilda (2010). Análisis de la producción de la tesis de investigación. En R. García Marirrodiga y J. Durand (Coord.). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria* (pp. 128-142). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HOEY, Michael (2001). *Textual interaction, An Introduction to Written Discourse Analysis*. London: Rutledge.
- HOLBROOK, Allyson, BOURKE, Sid, LOVAT, Terence y DAILY, Kerry (2004). Qualities and Characteristics in the Written Reports of Doctoral Thesis Examiners. *Australian Journal of Developmental & Educational Psychology*, 4, 126-145.
- HYLAND, Ken y HYLAND, Fiona (2006) "Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback". En K. Hyland y F. Hyland (2006a: 206-224).
- KUMAR, Vijay y STRAKE, Elke (2011) "Examiners' reports on theses: Feedback or assessment?" *Journal of English for Academic Purposes* 10: 211-222.
- NATALE, Lucía (2012). La devolución escrita de docentes universitarios: Un análisis léxico gramatical. En Bosio, Iris V., Víctor M. Castel, Guiomar Ciapuscio, Liliana Cubo y Gisela STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1998). *Basics of Qualitative Research* (2ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- SALATINO, Dante (2013). *Aspectos bio-psico-socio culturales del lenguaje natural humano*. Mendoza: Aprender.
- SANCHEZ, Alexander (2010). Aplicación de la lingüística textual en los criterios de evaluación de artículos académicos e investigativos. *Revista textual Universidad Católica del Norte*, 31, 196-226.
- SAVIO, Karina (2009). La defensa de tesis: una aproximación desde el género. *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba: ALEDar.
- Universidad Nacional de Cuyo-UNCuyo (2013). *Evaluación final de carreras de doctorado. Tesis Doctoral. Extracto de las ordenanzas y otras reglamentaciones pertinentes*. Mendoza: Autor.

Revista de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La investigación narrativa en educación: experiencia, escritura de sí y (auto)biografía. Diálogo con José Antonio Serrano Castañeda¹

Realizada por Luis Porta² | Francisco Ramallo³

Resumen

La entrevista a José Antonio Serrano Castañeda gira alrededor de la investigación narrativa y biográfico-narrativa en el campo de la investigación social y la investigación educativa. Pone énfasis en las dimensiones formativas de la docencia, el valor de la experiencia y la biografía personal del sujeto entrevista. La primera parte de la entrevista se centra en la dimensión autobiográfica. En este sentido, presta atención al recorrido de Serrano Castañeda en el campo de la investigación narrativa, la escritura de sí y la dimensión sensible en esta perspectiva de abordaje. La segunda parte presta atención a las tradiciones investigativas en educación y el valor de la experiencia en la construcción de objetos de estudio e interpretación de datos. La tercera parte pone énfasis en cuestiones instrumentales y la cartografía de la investigación narrativa en Latinoamérica y, finalmente la cuarta y última parte habla de la proyección y

Summary

The interview with José Antonio Serrano Castañeda revolves around narrative and biographical-narrative research in the field of social research and educational research. It emphasizes the formative dimensions of teaching, the value of experience and the personal biography of the interview subject. The first part of the interview focuses on the autobiographical dimension. In this sense, he pays attention to the journey of Serrano Castañeda in the field of narrative research, writing of himself and the sensitive dimension in this perspective of approach. The second part pays attention to the research traditions in education and the value of experience in the construction of objects of study and interpretation of data. The third part emphasizes instrumental questions and the cartography of narrative research in Latin America and, finally, the fourth and last part talks about the projection and future condition on which the narrative inquiry will be based

de la condición de futuro sobre la que se cimentará la indagación narrativa como modo y ontología de pensar el campo de la educación.

Palabras Clave: investigación narrativa; educación; experiencia; escritura de sí; indagación narrativa.

as a mode and ontology of thinking about field of education.

Key words: narrative research; education; experience; writing of self; Narrative inquiry

Fecha de Recepción: 02/03/2018
Primera Evaluación: 15/03/2018
Segunda Evaluación: 20/03/2018
Fecha de Aceptación: 04/04/2018

Primera Parte - Los investigadores narrativos, la escritura de sí y la propia biografía.

Luis Porta (LP) y Francisco Ramallo (FR): ¿Cómo llegaste a la investigación narrativa?

José Antonio Serrano Castañeda (JAS): Cabe señalar que lo que actualmente consideramos investigación narrativa tiene sus raíces en lo que desde diversas latitudes y con diferentes argumentos se dieron a la crítica al positivismo en las ciencias sociales. Actualmente, nos afiliamos a la investigación narrativa, pero en mi caso —y en el de algunos de nosotros en México— es un trayecto que inicia con la comprensión de nuestras prácticas profesionales.

Estudié Pedagogía en la UNAM, para la época tenía un currículum muy flexible, 50% de materias obligatorias y 50% de materias optativas. No teníamos restricciones para incluir materias en diversas facultades. Este contexto me permitió acceder a contenidos muy diversos. Me formé en ciencias sociales con tradiciones contradictorias. Por un lado, las posiciones deterministas: la noción de última instancia, que abonaba para la comprensión economicista de la vida social y de la sobredeterminación de la estructura sobre el sujeto; la práctica teórica como ideal de reflexión de lo social; la búsqueda de leyes universales y en la naturaleza, en donde se incluían algunas variantes de la dialéctica, la idea de experimentación pedagógica como ideal de construcción de conocimiento

científico; la epistemología en su versión normativa para que tenía como proyecto una pedagogía científica.

Por otro lado, había caminos comprensivos y críticos. Nos acercaron una lectura de Bourdieu para la investigación de las prácticas alejadas del determinismo; otros textos nos acercaron a la tensión entre grupo e institución con la idea de grupos operativos; la epistemología regional nos permitió comprender la dinámica de construcción de los campos de conocimiento. Además, por la época estaba muy interesado en el psicoanálisis. Bebí algunos de sus frutos. Tanto así que mi tesina de licenciatura la dediqué al tema de Psicoanálisis y educación. Y de ahí un grupo de amigos nos ligamos a la noción de la idea *lo particular* —que después resultaría una vía directa para entrar a las tradiciones narrativas—. *De la ansiedad al método* —Devereux— fue un texto que nos sorprendió por su análisis de la implicación del sujeto en su práctica. Este conjunto de ideas venía muy bien para trabajar asuntos de intervención educativa que al egreso de la licenciatura realizábamos.

En términos de formación pedagógica, el plan de estudios nos acercó a pedagogías españolas, francesas, alemanas, italianas y latinoamericanas. Recibimos una fuerte dosis de lo que en los pasillos se llamaba la pedagogía imperialista: la tecnología educativa.

Inicié mi actividad profesional en la UNAM en un centro de formación de docentes universitarios, este tipo

de pedagogía se desarrolló mucho por el crecimiento —en la década de los ochenta del siglo pasado— de la educación superior en la Ciudad de México. En esa época existía discusión franca y abierta con los tipos de proyectos pedagógicos que enarbolaban diversos grupos e instituciones. En particular, una institución apuntalaba sus acciones con base en la tecnología educativa; otros intentábamos fundar nuestro hacer con soportes que nos desligaban de la noción de experto para proponer soluciones universales a los problemas de los planes de estudio donde interveníamos como pedagogos.

En lo que ahora se conoce como Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM participamos en varias labores: formación docente a profesores universitarios, diseño curricular, reestructuración curricular, evaluación curricular. Por influencia de Alfredo Furlán y Eduardo Remedi, aprendimos a trabajar bajo la idea de acompañamiento y a relatar nuestra experiencia en términos de casos —la problemática de la carrera de medicina no era la misma que la de odontología—. Fue la manera en que poníamos en acto la segunda veta indicada de nuestra formación recibida; comprender y hacer público nuestro hacer como formadores de docentes bajo la idea de *lo particular*. Idea que me guió en mi quehacer profesional, en la participación que efectué en diversos proyectos de formación de docentes en el sistema educativo. Hacia 1984 tuvimos acceso directo a la perspectiva fenomenológica

y a la hermenéutica. En particular, Heller tendió un puente hacia el análisis de lo cotidiano.

Un giro especial se dio en 1987 cuando — en un curso de formación de formadores en el sistema de educación tecnológica— incluí el tema de la biografía docente con base en la lectura de texto de Dilthey sobre Autobiografía. Quedé sorprendido en los primeros relatos autobiográficos que los docentes confeccionaban, esta práctica apuntaló mi interés en los bastiones subjetivos de la práctica educativa. Con ello quería oponerme a lo que por esa época se trabajaba en México sobre la reflexión de la práctica docente: se fomentaba la elaboración de relatos de las prácticas en términos de las funciones que los docentes no cumplían; se atizaba la reflexión culpógena del hacer docente; y se avivaba la idea de que el maestro estaba en falta de técnicas para innovar, mejorar, cambiar sus prácticas.

LP/FR: ¿Cuál es tu recorrido académico profesional que ha hecho que te centres en este tipo de investigación?

JAS: La lectura de textos sobre sociología fenomenológica, el punto de vista de Heller sobre lo cotidiano nos abrió el camino, fue central la relectura de Dewey; mudamos la comprensión de la práctica en términos del sujeto de la experiencia, el sujeto de la vida cotidiana. Ideas que fueron centrales en mi actuación como formador de docentes universitarios. Y éstas fueron las bases de mi reciente inicio como académico, primero en la UNAM y después en la

Universidad Pedagógica Nacional, donde continuo.

Retomé ideas de Bourdieu para analizar el campo de la formación de docentes, centro de mi tesis de Maestría. Extendí la idea de trabajo biográfico hacia la tesis de doctorado para analizar la relación entre sujetos y campo en el ámbito de la formación de profesores. No he dejado de trabajar en proyectos de formación de docentes universitarios (mi trabajo inicial), en proyectos formación de docentes para la formación inicial (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y algunas incursiones en la formación de profesores para el medio indígena. El tema central de mi labor es el reconocimiento del sujeto de la experiencia en las prácticas escolares. Hemos trabajado variadas formas de construcción de las trayectorias biográficas, ahora con la clara asunción de la perspectiva narrativa y con las relecturas de la tradición del pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Puedo decir que mi oficio como tutor de tesis en licenciatura, maestría y doctorado lleva esa marca.

LP/FR: ¿El investigador narrativo pone en juego su propia experiencia biográfica en el proceso de investigación?

JAS: En relación con la pregunta, me viene a la mente lo que postulan los autores dedicados a la reflexión de la práctica: el modelaje. Si solicitamos a los otros, para el caso nuestros alumnos, que hagan algo, nosotros les tenemos que acompañar, para el caso, modelar lo que queremos que hagan.

Es una práctica recurrente. Un ejemplo de mi labor como docente en los cursos de licenciatura, maestría o doctorado, como inmersión. Para el análisis de lo que ha sido su trayectoria como sujetos escolarizados les pedimos la confección de una trayectoria biográfica, con lectura breve de segmentos de trayectorias ya elaboradas —y la mía— a fin de que no sea una copia. Por parte de los estudiantes viene después el ensayo y error. Por mi parte, como acompañante, vienen revisiones constantes del producto individual. La manufactura de la trayectoria para los alumnos de primer semestre en la universidad tiene efectos terapéuticos —de deliberación sobre el proyecto de formación asumido, del reconocimiento de su deseo, de su deseo de saber— y, sorprendentemente, de empoderamiento: es la primera vez que los estudiantes hacen un texto de entre 40 a 50 cuartillas sin copiar nada de internet. ¡Se viven como autores!

En maestría y en doctorado hemos asumido lo anteriormente descrito. Empero, hemos mudado la “justificación” del proyecto por “interés por el objeto”, con claro transvase de las ideas de Bourdieu sobre la *Illusio* y la *libido* — que es como veo al autor metido en los asuntos biográficos, tan denostado por otros académicos—. ¿Qué tiene que ver el objeto, el problema planteado en el proyecto de investigación o intervención con su vida, con su deseo de saber? ¿Cómo ha investido al objeto y cómo se reconoce en el campo en donde intenta ponerse en juego? Los efectos son como con los estudiantes de licenciatura;

empoderamiento y reconocimiento de su interés. Nos interesa aquí la narrativa biográfica como estrategia potente para analizar la relación entre los sujetos y el campo de conocimiento.

Otra forma ha sido la utilización de metáforas para dar cuenta del proceso de indagación. Metáforas que los estudiantes construyen porque tienen que ver con su vida. Vienen a mi mente un par de ellas. Un estudiante de doctorado da cuenta de la metáfora del tejido para mostrar desde los orígenes, el análisis y la estructuración de su indagación; pues él tejía sombreros desde pequeño junto con sus padres, especialmente su madre. El otro caso es el de una chica que — como en el primer caso— es la primera en estudiar en la educación superior y, además, culminar el doctorado. Ella no podía ni plantearse el problema ni sabía qué era el asunto de la investigación hasta que le pedí que relatara en su trayectoria su experiencia en las redes de la escolarización. De familia de obreros ligados a la manufactura de calzado, utiliza la metáfora del zapatero para dar cuenta de todo el proceso de indagación. A partir de ahí le pudo dar sentido a un texto, pudo superar el problema de la página en blanco. Recurrimos al saber previo del sujeto para comprender nuevos procesos indagatorios. Además, utilizamos la idea de diarios reflexivos, una forma más de trabajo narrativo. También hemos trabajado lo biográfico bajo la idea del *soundtrack* de una vida.

LP/FR: ¿En parte escribes sobre tú mismo cuando trabajas con instrumentos narrativos?

JAS: Tuve la fortuna de que se presentaran en mi formación de licenciatura textos de Bachelard y Feyerabend. Afirmaban el papel de “lo personal” en la construcción del conocimiento científico. Antes dije que leí algo de psicoanálisis. En estas tradiciones no hay conocimiento objetivo que no esté enraizado en las vicisitudes de la vida personal. Un poco más adelante, en un seminario, un profesor nos mostró una lectura del Discurso del Método que remató la idea: la ciencia actual se funda en un texto eminentemente biográfico.

Sí, me muestro en todo lo que hago. En *Hacer pedagogía, sujeto campo y contexto* hay dos pequeñas partes que me gustan mucho pues logré describir el proceso de indagación que llevé a cabo en el contexto de producción del saber y en las posiciones del sujeto en el proceso. Llevan por nombre *Un día en la biblioteca* y *Un día con un doctorando*. Son una forma de poner en acto el supuesto básico de mi inclusión en la perspectiva narrativa: las posiciones del yo son variadas pues están ligadas a los entornos en los que se ponen en juego. La descripción de lo metodológico en todos mis alumnos lleva esta impronta. Creo que falta mucho material en las ciencias sociales de cara a las posiciones del sujeto en relación con sus prácticas concretas. Es por ello que me sigue impresionando el texto de Devereux, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*.

LP/FR: ¿Podrías dimensionar la condición sensible en esta perspectiva de investigación? ¿De qué manera entran a

jugar otros registros?

JAS: ¿Podríamos hacer algo en la vida en donde lo afectivo, lo cognitivo, lo sentimental no estén en su conjunto en cualquier acto de nuestra vida? ¿Puedo entrar a un restaurante y solicitar un menú sin tener categorías normativas previamente establecidas y gustos establecidos que tienen que ver con la historia del grupo social del que formo parte y con los afectos ahí construidos? Las ciencias sociales se han reorientado a partir de lo que desde mitad del siglo pasado se llaman *giros* —lingüístico, de la vida cotidiana, hermenéutico, pragmático, afectivo, biográfico, narrativo—. Y se ve que hemos ganado poco pues se anuncia la revolución (ver los asuntos desde un punto de vista global), empero se vuelve a los modos de deliberación anteriores (parciales) para dar cuenta del sujeto de manera fragmentada. Todos los registros —afectivo, razón, pasión, corporal— entran en la interacción social: en el diálogo con los otros, en el diálogo conmigo mismo.

Segunda parte - La investigación narrativa, las tradiciones investigativas en educación y el valor de la experiencia.

LP/FR: ¿Cómo ingresa la “cuestión narrativa” en el campo de las Ciencias Sociales en general y en las Ciencias de la Educación en particular?

JAS: Lo que tengo en mente es la caracterización que hacen los autores en el *Handbook of narrative inquiry*. Ellos distinguen cuatro movimientos internos —que curiosamente llaman

giros, *turn*, cambios de dirección—en la investigación en ciencias sociales que llevaron a la configuración del enfoque narrativo y algunos elementos que caracterizan a los investigadores narrativos. Se llega a la perspectiva narrativa porque hay un movimiento de reconocimiento de la relación entre investigador e investigado; en segundo lugar, porque se usan historias y no sólo números como datos y formas de análisis; en tercer lugar, se pone el acento en la comprensión del contexto como componente central del conocimiento, se va de lo general a lo particular; y, en cuarto, se admite la amplitud de formas de conocer y comprender la experiencia humana.

Después, los autores señalan que lo que es común a la actual indagación narrativa es la asunción del principio ontológico de continuidad de la experiencia planteado por Dewey, que lleva a los indagadores narrativos a describir en términos de pasado, presente y futuro. El segundo aspecto es la asunción de la idea de que toda interacción se efectúa entre particulares; la indagación narrativa asume que se afecta la vida del indagador y de los participantes. El tercer aspecto que es común, es la centralidad del lugar del contexto; el lugar de la acción provee de ideas, sentimientos y anima a la acción.

Además, tenemos que señalar que en Pedagogía lo narrativo entra del lado de la indagación/investigación (búsqueda de significados de la acción social) y de la indagación/intervención (búsqueda intencional de creación de significados)

en la mejora o innovación de las prácticas de enseñanza.

Ahora el camino hacia la pedagogía es variopinto, estoy seguro que al inicio depende de cada país y de las tradiciones locales de cada universidad. En Estados Unidos, el centro de la fundamentación de la narrativa es Dewey, y cercano a él Mead. En Francia, Ricoeur, Pineau, Delory-Momberger, entre otros. En Alemania, Gadamer, Apel y Habermas, por citar rápidamente algunos. También tiene que ver las filiaciones particulares de los grupos en las universidades. Y la *Illusio* en juego: estar interesado, en el sentido de Bourdieu, en investigación o en intervención.

En mi caso, por el grupo con el que trabajo, la narrativa inició con la adhesión, como ya lo mencioné, a la sociología fenomenológica, a la lectura de Gadamer, a la obra de Georges Mead, donde lo central es la acción como acción creativa. Deferencia producto del Seminario Interinstitucional que Coordinamos durante algunos años dedicado al análisis de la obra de Dewey y del pragmatismo. En particular, siento que mi lectura de Bourdieu también me llevó al encuentro con la narrativa. En especial, la lectura de *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ahora me interesa buscar los fundamentos biográfico-narrativos en filósofos de lengua española; Julián Marías, Ortega y Gasset, María Zambrano, por ejemplo.

LP/FR: ¿Qué aportes al campo disciplinar permiten dialogar con la formación y la investigación en la

docencia y en las prácticas de aula?

JAS: En educación he asumido la perspectiva narrativa en programas de formación de docentes a través del curso *Docencia reflexiva* en el que trabajo aspectos relativos a la tradición biográfica narrativa con base en las ideas de Dewey. Otro curso que he planteado es *Biografía y educación*. Ambos en programas de formación inicial de docentes y en planes de estudio ligados a la formación de profesionales de la educación. Estas ideas también la hemos puesto en juego en asesoría en la construcción de planes de estudio de especialización, maestría y doctorado, y en algunos programas de licenciatura. También hemos asesorado informes de prácticas profesionales desde la perspectiva narrativa. Ahora nuestra universidad está pronta a tener una forma de titulación por análisis de la trayectoria formativa en el plan de estudios, la hemos impulsado con base en las ideas relativas a la indagación narrativa. Fue un largo proceso de más de dos años para convencer a los colegas de la comunidad universitaria.

LP/FR: Historicidad, Socialidad y Espacialidad interjuegan en la construcción de las narrativas biográficas de los sujetos ¿cómo interceptar el valor de la experiencia y cuál es el valor de la recuperación de Dewey en estas dimensiones?

JAS: La idea de experiencia está desplegada en diversos momentos de la obra de Dewey, quisiera referirme a *El Arte como experiencia*. No demerito los otros, solo para ordenar ideas. Este

texto me resultó central para entender algo de la complejidad de la noción. La experiencia se efectúa siempre en contextos particulares y envuelve los modos de relación cualitativa que el sujeto establece, con los otros, en el mundo. La experiencia es acción, es hacer y es padecer, recibir activamente, lo que otros hacen, lo que otros me muestran cómo hacer. Es un padecer activo pues en el intercambio con los otros tengo la posibilidad de elaborar el significado del hacer. La experiencia, entonces, está íntimamente ligada a la reflexión, la deliberación de sentido que puedo forjar de ella. Puedo vivenciar variados asuntos, pero es experiencia cuando creo sentido sobre ella, cuando reflexiono. La experiencia se incorpora a partir de lo ya sabido, de lo ya confeccionado, lo ya imaginado, de la estructura de sentido que he construido en mi transitar por la vida; lo nuevo entra en un fondo de imaginación. Por esta vía, la experiencia construida es la que nutre el sentido de inquirir y llevar hacia nuevas experiencias, de indagar, de construir modos diversos de saber sobre el mundo; experiencia y deseo de saber van de la mano. Temporalmente, la experiencia se efectúa en el presente, pero solo tiene sentido cuando se engarza a lo ya experimentado en el pasado y anuncia los caminos de la experiencia por venir. La experiencia tiene lugar como condición de la propia vida. La experiencia se despliega en un fondo de incertidumbre, es irreplicable (la vida nunca vuelve a atrás) y es particular, acaece en coordenadas contextuales

concretas. El sujeto es experienciador. [si vale colocar esta imagen, ya lo verán ustedes]

En ese texto — *El Arte como experiencia*— Dewey afirma que la experiencia son “historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico” (Dewey, 2008: 42).

En particular, creo potente la idea de experiencia en Dewey, porque la podemos poner en juego tanto en los asuntos relativos a la indagación como a la investigación, vaivén particular del campo pedagógico.

Cabe aseverar que sería justo hacer el vínculo de la noción de experiencia con la teoría de la indagación de Dewey. En la obra del pragmatista están en íntima conexión, la indagación es abierta, como la experiencia; la indagación no es canónica, y sí lo es la investigación, que sigue las normas planteadas por las diversas cofradías que tienden a validar los artículos que así se denominan.

La idea de experiencia, desde el pragmatismo y el interaccionismo simbólico asume algunos principios; a) los sujetos son activos y creativos; b) los asuntos humanos se comprenden en términos de unidad; c) los productos narrativos adquieren diversos sentidos y son susceptibles de rehacerse; d) admite diversos enfoques, inter, multidisciplinares y multirreferenciales; e) las narrativas nos permiten comprender los modos de ser de los sujetos, los modos de ser de las prácticas sociales. Bajo estas consideraciones habrá que

Imagen 1:



hacer un estudio de los vínculos entre la perspectiva de Dewey y la de Gadamer que considero son puntos de vista próximos.

Tercera parte - El investigador y la investigación narrativa en contexto.

LP/FR: ¿Podría realizar una línea de análisis en términos de los debates en relación al uso de instrumentos metodológicos para el trabajo con narrativas y autobiografías?

JAS: Me vienen a la mente dos textos que cumplen esta función. Aún nos falta conocer mucho de un teórico alemán que se dedicó al trabajo biográfico en educación, Theodor Schulze — *Pedagogía de orientación biográfica*, un texto difícil de encontrar— que sintetizó el amplio uso que es posible darle a lo biográfico. Otro es el texto de Nóvoa — *Vidas de profesores*—, señala que lo biográfico-narrativo es diverso: 1) los estudios obedecen a

lógicas disciplinarias, por ejemplo la psicología del desarrollo; 2) estudios de las prácticas educativas, incluidos el uso de estrategias para la mejora de las prácticas; 3) estudios esencialmente teóricos; 4) el estudio de la autoformación de los profesores, y pueden ser también de cualquier agente educativo; 5) estudios dedicados a la intervención, a la mejora de las prácticas; 6) el estudio de políticas educativas; 7) para el estudio de prácticas profesionales; 8) Agregaría el estudio del vínculo entre sujetos e instituciones, la configuración de los campos de conocimiento.

LP/FR: ¿Qué posición despliega en torno a la validación de las categorías y en relación a los criterios que ponen en juego las metáforas lineales para la validación/saturación de las categorías emergentes (por ej. Triangulación)?

Desde que leí la idea de triangulación se me vino a la mente ¿qué tipo de triángulo es el que pondríamos en juego; equilátero, escaleno, isósceles o sus otras variantes? Las formas de argumentación de la idea de triangulación se me han hecho ligadas a la búsqueda de objetividad ¿esto verdaderamente aconteció! Empero, el trabajo biográfico se pone en juego a partir de la verdad de los sujetos. Cuando los sujetos narran en los escritos que les dio miedo separarse de su madre cuando inició su primer día en la institución escolar ¿con qué lo triangulo? ¿Tendrá que venir la madre o la maestra para que digan que eso efectivamente sucedió? No lo

creo. Es el conjunto del relato biográfico lo que tendrá que servir de parámetro para comprender la escritura biográfica. Tampoco creo que la opción sea la saturación; la reiteración de significantes en la narrativa es importante, hay que tomarla en cuenta, pero también lo particular. Un significante enunciado puede ser revelador de la vida en su conjunto. El principio para mí es la lectura global del texto biográfico y a partir de ella encontrar los vínculos internos en la vida descrita.

LP/FR: ¿Podría establecer una cartografía, tanto temporal como temática, de la investigación narrativa y autobiográfica en México?

JAS: Sobre el asunto, se encuentran algunas pistas en el Número 62 de la Revista Mexicana de Investigación educativa que organizamos bajo el tema de lo Biográfico. En México, el trabajo biográfico es de larga data, ha sido el tema de una forma de hacer historia de México, tenemos grandes plumas con exquisitos frutos. Ahora sabemos de grupos de literatos que hacen trabajo biográfico y hemos asistido a sus coloquios. Tenemos amigas que se dedican a analizar la institucionalización de las disciplinas a partir de dar cuenta de las trayectorias de los científicos, y eso ya tiene más de treinta años. Las ciencias naturales usan el término biográfico para dar cuenta, por ejemplo, de un átomo. En educación apuntalar las indagaciones sobre lo biográfico está al orden del día. Estamos en una época de apertura, lo

que hay que sostener es la preparación de trabajo con calidad, lo que no siempre tenemos bajo esta tradición. Hay trabajo biográfico en educación endeble. Sí, hay apertura, pero sería difícil establecer una cartografía, lo que sí estamos alertas es a reconocer la producción y hacer balances periódicos de lo que se genera en el territorio mexicano. A través del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE, tenemos la tradición de hacer estados de conocimiento cada diez años. Seguro ahí colocaremos un grano de arena.

LP/FR: ¿Cuáles son los diálogos que puede establecer en términos latinoamericanos?

JAS: No sé si hay diálogo, en el significado de la palabra. Lo que sí hay son encuentros a partir de asociaciones fundadas, lo que sí existe son transvases de ideas y cooperación entre colegas. Lo que sería deseable es un trabajo institucional más firme, pero es una tarea difícil pues eso depende de la economía de un país, de las políticas científicas de los estados, de lo permitido, posible y prohibido en una institución. Además, de los intereses propios de cada grupo académico en la institución. Lo que sí es posible hacer es mantener sistemas de comunicación sobre lo que circula en el campo. Lo biográfico-narrativo no creo que sea prioridad como política científica en un país. Lo que sí podemos sostener como sujetos interesados son sistemas de comunicación sobre lo que se produce y pasar la estafeta a otras generaciones,

afianzar los procesos formativos para que las generaciones que vienen se dediquen a fecundar el campo.

Cuarta parte - La narrativa en proyección

LP/FR: ¿De qué maneras este tipo de investigación nos permite reimaginar prácticas, apostar por la alternativización en la educación latinoamericana y generar espacios contestatarios para cambiar no sólo la escuela, sino el mundo?

JAS: Hacer públicas las buenas prácticas siempre rendirá frutos que no podemos visualizar a corto plazo, siempre habrá ecos con diferentes resonancias, con variadas recepciones a nivel nacional o más allá de las fronteras de un país. El tipo de recepción de una idea no la podemos prever, pero sabemos que existe, hay que apostar por el eco de las ideas. En la mitología griega Eco tenía el don de la palabra, era prolija en el uso de las palabras. La narrativa en nuestros tiempos tiene el don de documentar y contar historias que difícilmente se sabrían. Utilicemos ese don para movilizar al mundo, para crear un mundo mejor.

LP/FR: ¿Puedes mencionar experiencias que hagan ese recorrido?

JAS: Los anarquistas, sin preverlo, nos dieron mucho a la educación, aún nos hacemos eco de sus ideas, el trabajo en grupo y el acompañamiento entre iguales se anclan en ellos. La aparición de las narrativas de los niños selváticos creó un

continente científico, la psicopedagogía. Por ejemplo, la historia del niño salvaje, de Víctor de Aveyron, inauguró prácticas. En este mismo tenor, dar a conocer la historia de Gaby Brimer visibilizó el asunto de los sujetos con capacidades diferentes y en México algo se movilizó hasta hoy en día con la creación de múltiples centros de atención. Hacer públicas las historias tiene efectos. Precisamos de más historias que generen oleadas de nuevas prácticas.

La historia de las prácticas escolares está llena de casos que se hicieron públicos y que fueron más a allá de las fronteras locales, sin el eco social no habría escolanovismo, no habría pedagogía popular sentada en las ideas de Paulo Freire. Sin narrativas de prácticas educativas no habría pedagogías críticas. No podemos elaborar un plan de cambiar al mundo, empecemos por nuestro entorno inmediato y hagámoslo público.

LP/FR: ¿Cómo ves el futuro de la investigación educativa en relación a los aportes de la investigación narrativa?

JAS: Un futuro promisorio tendrá buenas bases si hay una buena formación

sobre las tradiciones que están al centro de la indagación narrativa. Comúnmente, los cursos de historia de la educación y de investigación se presentan como la historia sucesiva de técnicas y en algunos casos de métodos. Tendremos que acudir al variado pensamiento filosófico que apuntala la indagación narrativa. Es erróneo afirmar que solo con un vistazo a la hermenéutica, o a la fenomenología dará pistas sólidas. El interaccionismo simbólico, el pragmatismo, los movimientos feministas, la teoría *queer*, entre otras tendrían que formar parte de la formación en indagación narrativa en ciencias sociales.

Como se señala en el *Handbook of narrative inquiry* son múltiples y variados los asuntos, pero habrá que estar atentos a la construcción de criterios que den paso a indagaciones de calidad sobre los variados problemas de las ciencias sociales y de las actividades profesionales hoy en día. Investigación buena y mala habrá, pero la indagación narrativa nos alerta a fundar nuestra labor con buena dosis de bases éticas.

Notas

1. Investigador del SNI-CONACyT, Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona-España, **profesor titular de la Universidad** Pedagógica Nacional-México (UPN), profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pos-doctor en educación por la Universidade do Estado da Bahia. Miembro del CAC-PICSE UPN, responsable de la Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados (Red SPECE), responsable del proyecto de investigación Procesos Curriculares y Prácticas de Acompañamiento (PI PCyPA). Cuenta con capítulos de libros, libros y artículos sobre formación docente, teoría educativa, currículo, narratividad y biografía en publicaciones nacionales e internacionales. Publicó recientemente los siguientes textos: 1) Ramos, Juan Mario y Serrano, José Antonio (2017). La escritura autobiográfica de jóvenes y adultos en educación superior. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 5, n° 10, pp. 77-89. ISSN 2317-6571; 2) Trujillo, Blanca Flor; Ramos, Juan Mario, Serrano, José Antonio (2017). *Encuentro de saberes. Formas de*

problematizar en educación. México: UPN. ISBN: 978-607-413-247-2; 3) Serrano, José Antonio y Ramos, Juan Mario (2017). *Narrar a vida: deliberações no campo biográfico*. En Martins, Raimundo; Tourinho, Irene; De Souza, Elizeu (orgs) (2017). *Pesquisa Narrativa. Interfaces entre história de vida, arte e educação*, pp 75-97. Santa María: Ed da UFSM. ISBN: 978-85-7391-283-8; 4) Trujillo, Blanca Flor; Ramos, Juan Mario; Serrano, José Antonio (2016). Experiencia escolar y el saber en el bachillerato; las voces de los sujetos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, no. 46 (Enero-Junio), Educación y justicia social en Iberoamérica. ISSN: 2007-7033 (www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613/639). Correo electrónico: serrano_aj@hotmail.com

2. Doctor en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Docente e Investigador categoría I del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), Profesor Titular de la cátedra “Problemática Educativa” e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en la Facultad de Humanidades, UNMDP. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

3. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra “Problemática Educativa” y becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: franarg@hotmail.com.

Revista de Educación



RESEÑAS Tesis doctorales



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes.
Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de
inglés**

Tesista: María Cristina Sarasa (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta.

Jurado evaluador: Dra. Liliana Sanjurjo, Dra. Melina Porto, Dr. Daniel Suárez.

Fecha de la defensa: 31 de marzo de 2017.

La investigación de esta tesis abordó urdimbres narrativas de identidades docentes compuestas en los relatos de veinticuatro estudiantes en la cursada de la asignatura Comunicación Integral de segundo año del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su interrogante principal se expresaba en los siguientes términos: ¿cómo construyen narrativamente su futura identidad profesional docente estos estudiantes hacia la mitad de su formación en el Profesorado? De allí se desprendió la meta primordial acerca de comprender los entramados narrativos de estas identidades en ciernes.

Los orígenes de la tesis radicaron en el trabajo que, desde 2003, hemos realizado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata dentro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC),

miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEEd), ambos conducidos por el director de esta tesis. El afianzamiento del equipo del GIEEC y la formación permanente de sus miembros resulta muy importante en su continuidad temporal de quince años. Se han consolidado variadas rutas de investigaciones (formación del profesorado, buena enseñanza, profesores memorables, biografías institucionales, pedagogías descoloniales y *queer*) que se han ido profundizando a lo largo del tiempo. El GIEEC integra, así, una comunidad integrada por su director, docentes, investigadores, tesistas y becarios que abonan la fertilidad de su terreno de buenas prácticas de investigación y de formación docente, académica y científica. En el seno del GIEEC, la co-composición de esta tesis doctoral fue una trayectoria donde se aunaron la

dirección, las decisiones conjuntas y las apuestas vinculantes de carácter teórico, metodológico y ético.

La investigación de la tesis se situó ontológica y epistemológicamente en la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia. El marco conceptual definió a lo profesional en la docencia, exploró al conocimiento en, y sobre, la enseñanza y examinó a la formación inicial del profesorado de inglés. Retomando al encuadre teórico y articulando teorizaciones de la psicología de la personalidad, definimos a la identidad plenamente narrativa de los (futuros) docentes en los devenires de sus existencias.

El marco metodológico adoptó a la indagación narrativa (*narrative inquiry*) como metodología de la investigación y transparentó éticamente el rol de la investigadora participante. Operativamente, secundados por el estado del arte, (re)diseñamos instrumentos y procedimientos de recolección de gran variedad textos de campo en diferentes medios y formatos. El análisis de nuestros textos fue enteramente narrativo, con procesos explícitos de co-composición y cristalización de los relatos narrados en los textos de campo y reconfigurados en veinticuatro historias individuales de vidas y experiencias co-compuestos entre la investigadora y sus protagonistas.

De nuestros veinticuatro relatos co-narrados individualmente con los estudiantes, en diálogo a su vez con los marcos teórico y conceptual, emergieron (futuras) identidades profesionales

docentes deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito. Seguidamente, profundizando un segundo nivel de tematización, retomamos los textos de campo almacenados y volvimos a narrar densamente relatos grupales alrededor de los tres lugares comunes de la indagación narrativa (temporalidad, socialidad y localidad). La temporalidad develó las vivencias pasadas que suscitaron las cuatro identidades; las inversiones temporales presentes en la formación; y la visualización de identidades *profesorales* y laborales presentes-futuras. La socialidad abordó a variadísimos co-protagonistas y co-autores de los currículos de las vidas y de los currículos escolares y académicos de los participantes. La localidad presentó muy diversos sitios reales y virtuales donde morar, hacerse/r, s(ab)er, permanec/ser y formarse/r como docente.

Nuestros aportes son, en primer lugar, de naturaleza teórica pues generamos conocimiento narrativo local y contextualizado sobre la composición relatada de la identidad profesional docente al interpretar y comprender el devenir de esas identidades narrativas de los estudiantes del profesorado de inglés. En segundo lugar, metodológicamente hablando, rediseñamos instrumentos aportados en la literatura, llevamos a cabo un análisis plenamente narrativo de nuestros textos de campo y vencimos las dicotomías entre instrumentos como técnicas vacías de teoría y metodología fundada pero alejada del campo. Igualmente, transparentamos

el desarrollo de la investigación y co-negociamos los significados de nuestra relación con los participantes. En tercer lugar, realizamos aportes curriculares tensionando el perfil del egresado frente al devenir identitario del futuro docente. Vencimos también las polaridades teoría-práctica y local-global justificando el conocimiento práctico personal de los futuros docentes en el currículo de su formación. En cuarto lugar, los aportes experienciales remiten al docente como profesional en su capacidad de compartir y generar conocimientos, reflexionar, expresar sus sentimientos y encontrar un cobijo en la narrativa. Hemos aprendido que para lograr una indagación narrativa hay que involucrarse personalmente, negociar nuestra vulnerabilidad junto con los participantes y resignificar nuestro poder de docente e investigadora. Hemos utilizado ese poder para el bien y aprendido el valor de reír y de llorar en el aula puesto que sin implicancias no hay indagación narrativa.

Finalmente, la validez catalítica de una investigación refiere al grado en el cual el proceso de dicha investigación reorienta, focaliza y energiza a todos

los participantes ya que les permite conocer y compartir sus vidas de otras formas. La validez catalítica es profundamente transformadora porque nos autoriza a pensar de maneras otras, dejándonos llevar por los relatos. En este sentido, la validez catalítica posee implicancias políticas justamente por el conocimiento que genera. En nuestro caso, logramos salir de la matriz reproductora y *objetivizadora* de la formación del profesorado y logramos empoderar a estos estudiantes-futuros docentes en términos de productores y creadores de conocimiento a partir de los relatos de sus vidas. Por ello, estas narraciones no constituyen meras ‘anécdotas’ o simple ‘chismerío’, ni tampoco ‘conocimiento peligroso’ por las implicancias emocionales que conllevan. Ciertamente, nuestro planteo político reside en la valoración pública de lo privado—otorgándole atención teórica, cuidado ontológico y preocupación epistemológica. Fundamos así nuestro compromiso ético con el respeto hacia estas dimensiones medulares, aunque poco conocidas, de la formación del profesorado de inglés en nuestro país.

Nota

(1) Doctora en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación). Profesora Titular Regular del Departamento de Lenguas Modernas. Investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. mcsarasa@hotmail.com con ciertas tareas para actuar en el campo profesional. Así, “formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Al mismo tiempo, advierte la autora, no son las instituciones las que forman a los sujetos, puesto que no se forma a otro, no se le imprime una forma, sino que se construye, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos

El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP

Tesista: María Marta Yedaide (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta

Jurado Evaluador: Dra. Alicia Villagra, Dra. Silvia Grinberg, Dr. José Tranier

Fecha defensa: 2 de mayo de 2017

La tesis se inscribe en una historia de investigación local(2) fuertemente comprometida con la formación(3) docente y las potencialidades performativas(4) de la investigación narrativa. Ha sido a su vez abonada fecundamente por las corrientes pedagógicas críticas y descoloniales, preocupadas por las consecuencias políticas del discurso en la (co) formación de sentidos. Partió así del supuesto según el cual las narrativas sobre la enseñanza en el nivel superior son constructoras de hábitats de significación y sentido; un abordaje al paisaje discursivo de la Facultad permitiría interpretar, desde esta premisa, aquello que sostenemos y a su vez sostiene a las prácticas de enseñanza. En un entorno en que la Nueva Agenda de la Didáctica y el abordaje de la “buenas enseñanza” habían proliferado por algunos años en eventos y publicaciones científicas, resultaba interesante sostener la sospecha sobre la univocidad de estas

categorías.

Además del cartografiado del paisaje narrativo en el escenario propuesto, la tesis se propuso distinguir la presencia y modos de operar de lo que se llamara provisoriamente el relato “oficial”, especialmente a propósito de la figura de los contra-relatos (Nelson, 1995; Bamberg, 2004; McLaren, 1984; Angenot, 1999, 2012). La recurrencia del tratamiento sobre los relatos oficiales—tanto en disciplinas sociales como en el cotidiano—resultó inversamente proporcional a la explicitación de su definición. Por tanto, un primer Capítulo estuvo dedicado al rastreo de los sentidos adheridos a lo “oficial”, definiendo para el resto de la tesis—a modo de hipótesis de trabajo—que sería aquello instituido, documentado y hecho público en la institución. También se debió explicitar la opción por indagar respecto de los “otros” relatos,

justificando la vaguedad del adjetivo en la resistencia a fijarlos como instancias necesariamente subversivas—prudencia que resultó finalmente virtuosa. Como cierre del capítulo—que había preluído la tensión relato oficial/otros relatos con las definiciones sobre los términos relato, narrativa y discurso, así como con la potencia y los límites de su tratamiento en la mucho más extensa conformación del sentido social—las pedagogías críticas y descoloniales se presentaron como las grandes líneas de afluencia conceptual convergentes en los modos interpretantes implicados en la investigación(5).

Como segundo acceso a las bases teórico-epistemológicas comprometidas en los objetivos propuestos en la tesis, el Capítulo II estuvo abocado a la exploración de las potencialidades semánticas del lenguaje, la narrativa y el discurso. Cierta economía de análisis fue exigida en este punto, adoptando como criterio las zonas de cruce entre el relato y la construcción del sentido social (instituido, alternativo y/o insurgente) postuladas por las pedagogías críticas y descoloniales. Esto implicó la discusión de aportes de la antropología, las ciencias del lenguaje y la sociología; el énfasis estuvo radicado en el desdibujamiento del mito de la referencialidad directa (Ryan, 1999) respecto de lo real—que adjudicara a la narrativa la potestad co-instituyente respecto de lo que es, en un desplazamiento desde la discusión epistemológica al dominio de las ontologías—y la inscripción del discurso en la estructura social, con su doble condición de límite y posibilidad (Bruner,

1991, 1997, 2003; Angenot, 1999, 2010, 2012). El tema de las dominancias discursivas y los relatos contestatarios adquirieron, en este contexto del discurso significado como hecho social, un matiz íntimo con las preguntas sobre la fuerza de los mecanismos de legitimación de la palabra en los procesos de circulación del poder. El lenguaje(6) mostraba así su condición estructurada y estructurante, prometiendo para la interpretación el desafío de encontrar en los sujetos y las prácticas institucionales esta doble dependencia. Desde la mirada particular de las pedagogías críticas y descoloniales, el análisis de su propia matriz enunciativa dispuso un número de cuestiones específicas para volver sobre el relato respecto de la enseñanza. La narrativa de las tradiciones pedagógicas críticas fue en sí misma revisada, encontrando en su con-formación rasgos del binarismo prototípico de la opción moderna/colonial, con su correspondiente juego de heterarquías especialmente manifiestas en las relaciones dimórficas entre lo naturalizado y lo expuesto, la teoría y la práctica, el vulgo y la ciencia, el sujeto y el objeto, la estructura y el sujeto—entre otras (Freire, 1992; Giroux, 1983; McLaren, 1998; Berry, 2008). Las pedagogías descoloniales presentaron, por su parte, una discontinuidad de la matriz binaria, en especial a partir del poder (re) creativo del lenguaje como opción político-social inmanente y no sólo como posibilidad (Walsh, 2011, 2013). Desde esta mirada, quedaron al descubierto formas de operar moderno/

coloniales de la academia: la producción y usos de la teoría y su condición de garante del acceso o la inclusión al campo, la despolitización y enajenación de los sujetos, los regímenes de verdad mediante las gramáticas disciplinares, el desprecio y destrato a las contrapartes de la razón, el rol de las pedagogías (negadas) en la discrecional asignación de autoridad discursiva.

El tercer Capítulo—cierre del Marco Conceptual—se ocupó de la enseñanza en tres grandes sentidos concomitantes: su relación con la educación, su centralidad en los procesos de construcción de la subjetividad docente (mediados por las narrativas) y las tensiones en que se ve específicamente implicada en el tiempo-espacio abordado por la investigación—y que incluyen las conflictivas relaciones entre la pedagogía, la didáctica y las ciencias de la educación en los ámbitos universitarios y terciarios (con sus resonancias en la desigual distribución de la autoridad discursiva y, consecuentemente, estatus material), los modos de con-formación de los sujetos docentes en los clivajes entre la trama epistemológica, la historia y el género y las resultantes vicisitudes que siguen frente a la posibilidad de profesionalización. En este apartado se (re) construyó lo que se había advertido—en el trabajo en el campo y el relevamiento bibliográfico—como los grandes relatos vigentes como teoría pedagógica respecto de la enseñanza; se establecieron coordenadas para exponer las lógicas sobre los que descansan, las condiciones socio-históricas que los han propiciado y las influencias que ejercen en

la producción de inequidades simbólicas y materiales con consecuencias para el agenciamiento cívico. El Capítulo cierra con dos excursos adicionales – recursos retóricos que se hicieron indispensables luego de la primera fase del trabajo de campo—sobre el destrato de lo pedagógico y la problemática decisión de sostener las construcciones buena enseñanza/mala enseñanza.

El Capítulo Metodológico expuso en primer lugar el posicionamiento epistémico-político sobre la investigación, que impugna modos tradicionales de producción científica mientras exige la exacerbación del compromiso ético (Denzin & Lincoln, 2011, 2012, 2013, 2015; Gurdían Fernández, 2007; Kincheloe y McLaren, 2012). Las decisiones metodológicas, así, se han subsumido a la autenticidad ontológica y la validez catalítica y táctica (Guba & Lincoln, 2012), con una postura epistemológica hermenéutica en el sentido más radical en el que interpretación y (re) co-creación de sentido social es inmanente a todo esfuerzo discursivo (retórico). La investigación narrativa, en esta línea, adquirió sentido de vocación (re) instituyente para la reafirmación del poder positivo, identitario, de los sujetos participantes; necesariamente desdibujadas quedaron las fronteras con lo “auto-biográfico” puesto que resultara ficticia la división en el relato entre lo propio y lo compartido en un tiempo-espacio significado. El trabajo de campo, desde estos puntos de vista, se desarrolló en dos fases espiraladas

altamente recursivas también hacia el Marco Conceptual; el análisis documental de los documentos “oficiales” y las encuestas narrativas al universo de los docentes de los Profesorados de la Facultad devinieron en disparadores de entrevistas “aumentadas”⁽⁷⁾ en profundidad—veinticinco en total—que constituyeron en sí mismos movimientos reflexivos e interpelantes, poniendo en evidencia el carácter performativo de la práctica investigativa.

Desde un posicionamiento metodológico operando a espaldas de regímenes de verdad instituidos, no fue posible hablar de hallazgos o resultados sino que se optó por presentar aprendizajes⁽⁸⁾. A su vez, la resistencia (como prerrogativa discursiva pedagógica) a crear nuevas opresiones categoriales llevó a informar estos aprendizajes en términos de analogía, en que los relatos oficiales y aquellos alternativos se manifestaron como constelaciones celestiales, aprovechando la potencia semántica del cartografiado cósmico para exponer grados de influencia nunca determinantes de narrativas oficiales u oficializadas, así como los comportamientos discursivos sólo tangencialmente afiliados a ellos. Los aprendizajes volvieron sobre las preguntas

de investigación como confirmación de la sensibilidad contextual y la potencia simbólico-material de lo instituido, así como su concomitante debilidad retórica. La nueva narrativa, entramada con los Excursus del Marco Conceptual, expuso las inconexiones y fracturas de origen moderno-colonial que operan en el mercado discursivo local. En este panorama, el paisaje pareció estar habitado por sentidos tecnocráticos de lo pedagógico, con un exacerbado matiz contrastante hacia la negación ontológica e irreverencia radical al campo; las narrativas crítico-políticas—si bien recurrentes—se mostraron de espaldas a la pedagogía y en resistencia a ella. Los relatos particulares fueron, en este sentido, sólo parcialmente contra-relatos aunque evidenciaron voluntad y vocación instituyente, con completa validez epistémica y relativa independencia de los grandes relatos que habitan el territorio semiótico particular. Este poder positivo de los sujetos a través de los discursos ha servido de impulso para una propuesta de las pedagogías (en plural) como prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva, aun en aquellos casos en que se pretende negar su ontología.

Notas

(1) Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades) y del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)- Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Correo electrónico: myedaide@gmail.com

(2) Hacemos referencia a la trayectoria del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)—hoy incorporado al CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias

en Educación) de la Facultad de Humanidades, UNMDP—que desde el año 2003 lleva adelante líneas de investigación tributarias de esta tesis bajo la dirección del Dr. Luis Porta.

(3) En el transcurso de la investigación—y de la mano de las autorizaciones discursivas que nos fuéramos auto-arrogando como ensayo vivo de las pedagogías descoloniales que en ella proponemos—sostuvimos la inquietud respecto del término "formación docente". Decíamos que tal frase obtura la comprensión de los procesos (re) constructivos de las identidades docentes como estimulados por múltiples situaciones anteriores y concomitantes con la educación institucionalizada pero difícilmente suscitadas por esta, incluyendo el dominio sensible resultante del juego inmanente de los afectos y las emociones. Mucho de lo que nos educa como docentes ocurre por fuera del currículo establecido en los profesorados, y es además del orden de lo excluido de la razón (Santos, 2006). Optar por la frase "educación docente" permitiría la referencia a la complejidad de las tramas identitarias, el reconocimiento de lo que opera por fuera de los regímenes de verdad que regulan los campos académicos y que constituye una fuente prolífera de narrativas que impregnan de sentido nuestras prácticas. (4) Gran parte del desarrollo de la tesis se ha sostenido con aportes del campo del lenguaje, especialmente en relación con las lecturas que los pedagogos críticos proponen acerca de ciertos nichos conceptuales atravesados por nociones de poder (ver Apple, 1996; McLaren & Giroux, 1998; McLaren, 1998). Sobre cuestiones como la performatividad de J.L. Austin—luego extendida por otros autores al universo de todos los enunciados y no sólo a aquellos "realizativos"—se ha construido una mirada del lenguaje asociada a la voluntad de afectar de toda fuerza perlocucionaria (retórica), así como de su rol en los procesos de objetivación y subjetivación en términos foucaultianos.

(5) Como puede anticiparse, la opción metodológica descreo de las asepsias en la interpretación y pugna, por el contrario, por la explicitación de los supuestos con los que opera el investigador como gesto ético de justicia y de resistencia a los regímenes de verdad moderno/coloniales.

(6) El uso de los términos "lenguaje", "narrativa" y "discurso" de modo intercambiable se presentó como una condición de posibilidad de un desarrollo que conciliara aportes de campos disciplinares paralelos. Si bien los tratamientos a partir de los autores centrales favorecieron la elección de un vocablo particular, el interés por el relato (oficial, insurgente, alternativo) exigía un principio ordenador en el desarrollo de la tesis que garantizara cierta consistencia.

(7) Utilizamos este adjetivo para indicar que los guiones de las entrevistas fueron complementados con la recuperación de imágenes, metáforas y ejercicios con diversos grados de alejamiento del lenguaje directo.

(8) Sólo es posible en pocas líneas presentar una somera enunciación de los aprendizajes, incompleta y fragmentaria, que se esfuerza no obstante por dejar inquietudes a la espera de profundización.

Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Adriana Branda (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta

Jurado Evaluador: Dra. Silvana Barboni; Dr. Raúl Menghini; Dr. José Tranier

Fecha de defensa: 13 de octubre de 2017

Tema: enseñanzas que apasionan, conmueven y marcan a los alumnos del profesorado.

Esta tesis doctoral se gestó a partir del recorrido realizado por el grupo Grupo en Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), ahora miembro del *Centro* de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIME) dirigido por el Dr. Luis Porta. GIEEC ha trabajado por más de diez años en torno a las buenas prácticas docentes y en busca de docentes memorables, generando categorías de análisis que resultaron pertinentes para esta investigación: trayectos odiseicos, urdimbre intelecto y afecto, humor como recurso didáctico, la hospitalidad, la buena enseñanza y pasión por la enseñanza. Deseo destacar también la fuerte influencia de Edith Litwin, a quien tuve la fortuna de tener como *maestra* en dos oportunidades, en la Especialización

primero y luego en la Maestría en Docencia Universitaria que realicé en la UNMdP. Sus reflexiones, sus clases e investigaciones ahondaron en los alcances de la narrativa. Edith adjudicó a las prácticas narrativas docentes e investigativas la cualidad de recuperar las voces de los implicados en todos los niveles de la enseñanza. Asimismo, desde mi rol docente dentro del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés, más específicamente como tutora en Residencia Docente II y como investigadora, me he cuestionado siempre qué contiene la “mochila” que traen los alumnos a las prácticas, cómo se han formado en su paso por la universidad, si las decisiones que toman al momento de planificar o dar sus clases provienen de lo que se han apropiado en el cursado de las asignaturas del área o

de las experiencias que emergen de sus biografías escolares.

La tesis se posiciona en el enfoque cualitativo e interpretativo, en el que las acciones solo pueden ser entendidas desde los significados que les otorga el actor. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, se adoptó una perspectiva narrativa, que brindó una manera particular de co-construir la realidad de los participantes involucrados. Mediante el análisis de los textos de campo generados por los instrumentos utilizados -relatos escritos, entrevistas biográficas y focales, planes y diarios de clase, registro etnográfico y entrevistas flash- la narrativa ofreció una particular reconstrucción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que resignificó lo vivido.

Para concretar la investigación delimitamos algunos conceptos clave que acompañaron todo el proceso entendiendo que un análisis centrado en la biografía escolar de los alumnos del Profesorado de Inglés que están realizando sus residencias, debía estar enmarcado por el campo de la didáctica. Realizamos un recorrido por las principales tradiciones -la alemana y la anglosajona- para luego especificar las diferencias entre didáctica general y didácticas específicas. Posteriormente, nos adentramos en la práctica docente misma explorando sus distintos enfoques, la relación teoría y práctica en la formación del profesorado y la necesidad de construir una nueva práctica en el contexto universitario contemporáneo. Consideramos de vital importancia ahondar en el lugar que

ocupa la práctica en la formación docente inicial y continua ubicando a las residencias como dispositivo para la formación del profesorado.

Se trató de una investigación centrada en las experiencias formativas que han dejado su huella en la biografía escolar de los practicantes donde el lugar de la buena enseñanza cobra un papel vital. Estas experiencias se ven también atravesadas por el rol del educador como artesano, que moldea y da vida a su obra, por la construcción de la identidad profesional docente y por sus representaciones. La definición de estos conceptos nos ha llevado por un recorrido un tanto extenso pero de mucha relevancia para sustentar teóricamente el posterior análisis de los textos de campo.

Otro de los ejes centrales de esta investigación es la narrativa, tema que abordamos desde distintos ángulos. En primer lugar, ahondamos en la narrativa propiamente dicha como una forma particular del discurso que crea significado en retrospectiva, para luego encontrarnos con ella en el campo de la educación, más precisamente en la trayectoria docente. No pudimos dejar de lado el lugar importante que ocupa como enfoque metodológico en las investigaciones contemporáneas ni tampoco el uso que se le da para promover la reflexión que se desprende del acto de narrar al tomar distancia de las experiencias pasadas. Buscamos explorar la biografía de los residentes para abrir vías novedosas y reconstruir formas de actuar y de ser en el aula.

Nos aproximamos a las vidas de los participantes desde la temporalidad, socialidad y espacialidad que la narrativa nos permite al momento que ellos relatan y reviven sus propias historias.

Organizamos la información en dos momentos recursivos que nos permitieron realizar un recorrido cíclico en la interpretación. En el *primer momento* elaboramos las nueve historias co-construidas de cada uno de los participantes utilizando todos los textos de campo. Escuchamos las voces de Joy, Andre, Julián, Sol, Fede, Marian, Vera, Mercedes y Lau entramándolas con la de la investigadora dejando traslucir la frescura y autenticidad de lo narrado. Dividimos las historias en dos grandes grupos o macro categorías que emergieron de los mismos relatos, y así nos encontramos con los residentes que siempre sintieron amor por la docencia y los que comenzaron el Profesorado de Inglés por el gusto que les proporcionaba esta lengua extranjera. El *segundo momento* nos brindó la re-conceptualización de las biografías en un paisaje común de socialidad, temporalidad y espacialidad de cada una de las experiencias. Estos tres componentes del paisaje no se analizaron separadamente ya que se fueron entretejiendo, dejando huellas en todo el trayecto vivido. Emergieron nuevas categorías relacionadas con la *actitud afectiva*, la *actitud intelectual* y las *decisiones pedagógicas y didácticas de*

los docentes. De esta manera logramos responder los interrogantes de esta investigación: cuáles son las buenas enseñanzas que han dejado su huella en la biografía de los alumnos residentes del Profesorado de Inglés de la UNMDP, de qué manera los alumnos caracterizan estas enseñanzas, cómo se manifiestan en su práctica en el aula y cuál es la impronta que dejan en la biografía escolar de los practicantes.

Para culminar la tesis esbozamos nuestras reflexiones relacionadas con los docentes que participaron en las vidas de los residentes involucrados en la investigación, con las instituciones educativas y con respecto a sí mismos. Luego consideramos los aportes de la investigación *al campo disciplinar* – mediante los valiosos rasgos de buena enseñanza que se encontraron en la biografía escolar de los residentes y en ellos mismos–, los de *la narrativa como proceso reflexivo* –como narrarse, aludiendo al yo que recoge una huella, la relata y la comprende– y los *metodológicos* en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa –con la elaboración de los distintos instrumentos y el diálogo entre los textos de campo, los participantes y la investigadora generando un proceso recursivo. Finalmente, trazamos las limitaciones de esta investigación y posibles áreas de indagación futuras.

Nota

(1) Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta a cargo de las asignaturas Metodología de la Investigación Científica e INI (Inglés Nivel

Intermedio) y Tutora en Residencia Docente II, para el Profesorado de Inglés. Directora del proyecto de investigación *Estudiantes y docentes en contextos de formación. Análisis interpretativo de experiencias biográficas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Miembro del Comité Editorial para la Revista Entramados – Educación y sociedad, y para la Revista de Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. branda.silvia@gmail.com

El bachillerato como experiencia: un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940

Francisco Ramallo (1)

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta/Co-director: Dr. Gastón Gil

Jurado: Dr. Adrián Ascolani, Dra. Teresa Artieda y Dr. José Yuni

Defensa: 29 de noviembre de 2017

Nuestra Tesis de Doctorado se concentró en estudiar los relatos sobre la formación de bachilleres en Argentina, a partir de un caso específico que intenta dar cuenta de la complejidad y variabilidad de experiencias a las que están asociadas las instituciones educativas. La línea de indagación se inserta en un proyecto más amplio desarrollado en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. En particular proponemos a través de un abordaje biográfico narrativo comprender los límites de las macro-interpretaciones, pensando en la historia en donde la experimentación pedagógica y los estilos institucionales cobran relevancia y caracterizan recorridos comúnmente no priorizados. En efecto, el acento en las experiencias

y en las prácticas permite reconstruir tramas de significación que otorgan profundidad al debate de la educación secundaria argentina.

A pesar de la desaparición de los colegios nacionales, los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino tienen ecos en el presente. Están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias y en las experiencias de los sujetos que los transitan. Resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo. A lo largo de nuestra tesis se fue configurando un interrogante sobre la construcción de los relatos en la educación y una pregunta que interpela a los usos y los sentidos en nuestro cotidiano. Al revisar los relatos existentes y construir uno propio, desde una

investigación narrativa alimentada por los estudios de la memoria y la insurgencia descolonial, pudimos identificar, al menos, tres maneras de narrar estas historias (que se superponen y no se totalizan en una taxonomía). El primero de ellos responde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada que proclaman en su tarea civilizatoria y patriótica. Otras interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de algunos trabajos clásicos de la historia de la educación en Argentina, cuyo rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba”. Estas lecturas críticas y científicas suelen reproducir lugares comunes y olvidar la capacidad de acción de los sujetos. Finalmente desde las historias locales y la diferencia cultural podemos reconocer otro relato. Una tercera interpretación que desde los sujetos recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias. Allí ubicamos nuestra tesis y especialmente desde las divergencias locales que se remarcan en la experiencia del CNMdP (durante la primera mitad del siglo XX) identificamos algunas perturbaciones que provocan hallazgos para comenzar a problematizar la manera en la que estamos relatando las historias de la educación.

Por ejemplo posibilitamos reconstruir otras historias de la formación, al estudiar a los profesores y sus prácticas a través de las

voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas “otras enseñanzas” remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultadas de los grandes relatos.

La necesidad de recoger realidades personales y locales, en una genealogía arqueológica que pueda darle materialidad o algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos, fue profundizada en el preguntar de los lugares de las pequeñas y de las grandes historias. De manera que en esta escritura confirmamos también que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser el enfoque biográfico-narrativo) sino que constituye otro modo de conocer. Una forma que destaca lo vivido y que es eminentemente política. En tanto aprendimos que la narrativa no tiene sólo un uso técnico, sino también uno epistémico y político. La perspectiva narrativa no es sólo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde la ciencia clásica no espera que se le haga.

Especialmente el concepto de Memoria Escolar se tornó clave para orientar nuestro relato. A pesar de sus

ambigüedades y sus (in)delimitaciones, pone de manifiesto los límites de las formas en las que se ha construido la historia de la educación. A la vez que evidencia como aquellos relatos que desconocen la “vida en las aulas” dejan inmóvil y apagan la capacidad de agencia de los diferentes sujetos sociales que se encuentran en el acto de educar. Desde la Memoria Escolar es factible construir otra historia ya que, indagar las prácticas es también reconocer otros conocimientos y otros saberes. Se trata de una historia que permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores, sobre dimensiones poco valorizadas; ancladas en el silencio, las contradicciones del oficio y la capacidad de combatir las resistencias al cambio.

Los hallazgos mencionados nos permiten identificar diferentes maneras de narrar las historias del bachillerato argentino. Intentando polarizar dos extremos y dejando a mitad de camino los relatos que llamamos crítico-científicos, podríamos decir que de un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los profesores aceptan y reproducen el orden vigente, los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos y se remarca una continuidad con la modernidad y el progreso occidental; un conocido y gran relato. Del otro

Nota

(1) Profesor e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

Bibliografía

NOSEI, MC (2010) “La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar”. En: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2010.

lado eclosionan pequeñas historias, profesores enseñando de otras formas, aparecen otros estudiantes y sujetos sociales que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano. El recoger de estas huellas es central para construir otras maneras de educar y agenciarnos en tal creación sin límites del pasado. Más aún para desnaturalizar los vicios que nos conforman, debemos dejar atrás nuestra obsesión por lo conocido y recordar melancólico.

En la manera de narrar destacamos un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010). Entendiendo una narración utópica como aquella que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Al recoger estos dos tipos de enunciadores, notamos que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable. Ese tránsito de enunciación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y nos constituyen en tanto educadores.

Revista de Educación



RESEÑAS
libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La posibilidad inmensa de encender el deseo en el aula

Laura Proasi(1)

Recalcati, M. (2016) "La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza". Barcelona: Anagrama.

*"Basta un profesor -uno sólo- para salvarnos de
nosotros mismos
y hacernos olvidar a todos los demás".*

Daniel Pennac

Massimo Recalcati es psicoanalista; Director del Instituto de Investigación en Psicoanálisis Aplicado. Conocido por su labor dentro del campo de la Psicología Social, nos propone esta obra que invita a la lectura, seduciendo al lector ya desde el título.

El libro consta de una Introducción a cargo de Ricardo Massa. Capítulo 1: La escuela perdida, Capítulo 2: El gesto de Sócrates, Capítulo 3: La Ley de la Escuela, Capítulo 4: La hora de clase, Capítulo 5: Un encuentro y el epílogo: La belleza de la torcedura.

Daniel Pennac y Massimo Recalcati comparten el haber sido los últimos alumnos de sus clases, "los alumnos zoquetes"; de hecho son reiteradas las ocasiones en que Recalcati lo cita incluso textualmente para poner en palabras que ambos terminaron "enderezándose" (analogía de la vid torcida) Aunque insista, hasta el final del libro, en que es necesario hacer de nuestra vida una vid torcida que se pierde, se extravía, se desorienta para poder ser.

Teóricamente apoyado en Lacan y Freud, los coloca al alcance del lector reflexionando sobre la educación



en un momento coyuntural de profunda crisis donde aquella ha perdido ya su valor simbólico de autoridad, represión e ideología. Sugiere, entonces, a través de *La Hora de Clase*, que son necesarias nuevas aperturas trazando una genealogía de la escuela a partir de los Complejos de Edipo, Narciso y Telémaco.

La escuela Edipo: entendida como la escuela en la que prevalece la autoridad del docente, donde se genera rebeldía por la imposición de saberes y pensamientos únicos.

La escuela Narcisco: relacionada con la eficiencia empresarial. Se impone el Yo. Sólo importa el rendimiento y la competitividad. Los maestros se van desdibujando y se ve acorralada por la fuerza de la imagen que lleva a una actitud pasiva y sin necesidad de esfuerzos.

La escuela Telémaco: es una escuela que desea restituir la figura del docente como elemento central en el proceso de humanización de la vida, abriendo al sujeto a la cultura, llevándolo al encuentro de la dimensión erótica del conocimiento, a abrirse al deseo y que esa misma apertura lo lleve a otros mundos. Se trata de estimular el deseo para que el alumno pueda construir el conocimiento, pueda pensar críticamente, pueda descubrir de qué manera aprende.

Así Recalcati asume claramente la defensa de la escuela como guardiana del erotismo del saber, como espacio de resistencia contra el hedonismo actual que se evidencia exacerbado; reivindicando el rol del maestro como aquel que ejerce influencia en todo proceso de aprendizaje.

En este sentido, el relato de la profesora Guilia, esa misma que “lo salva” al autor aporta una riqueza única a la obra.

El maestro no es quien posee el conocimiento, sino quien sabe entrar en una relación única con sus alumnos.

No se trata de un método; la esencia está en la relación que el docente establece con lo que enseña que es lo que perdura en la escuela. El rol del



docente es insustituible (eje central del libro) porque es justamente él o ella quien puede transformar una hora de clase en un intercambio apasionado que dé cuenta no sólo de lo que se enseña sino de lo que se es capaz de vivificar en los alumnos.

Sinodamos vida al deseo de saber, no se puede aprender.

El rasgo más sobresaliente de la época en que vivimos es la profunda crisis de la palabra que circula vacía de significado y que va estableciendo relación entre lo que se dice y las consecuencias de lo dicho.

La pobreza de este vínculo tiñe al saber de falta de crítica y sólo se limita a la asimilación y al rendimiento.

La hora de clase, por tanto, es el único lugar donde se supera la oposición entre construcción de conocimiento y competencias; y en el que pueden nacer la pasión por el saber.

Todo maestro a partir del estilo que lo caracteriza, abre las puertas de la cultura, hace posible el encuentro con la dimensión erótica del saber.

La escuela sigue siendo aquel lugar que protege lo humano, el encuentro, los intercambios, los vínculos, los descubrimientos intelectuales, el eros.

¿No es precisamente el maestro el que aun cree que una hora de clase puede cambiarnos la vida? ¿O la escuela no sirve para eso? El buen maestro es aquel que sabe proteger el vacío.

El alumno movilizado por el encuentro con la palabra del maestro y por el descubrimiento de la dimensión erótica del saber da lugar al deseo, a esa posibilidad inmensa de encenderlo no sólo por la materia que enseña, sino porque lo dota de conciencia de sí mismo como ciudadano.

Sin dudas, este es un libro breve, pero el recorrido por sus 167 páginas despierta una intensidad que atrapa, que deslumbra, que se hace imprescindible y apasiona.

Nota

(1) Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad



Nacional de Mar del Plata. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Jefa de Trabajos Prácticos en la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lauraproasi@gmail.com

Fecha de Recepción: 12/12/2017
Primera Evaluación: 15/12/2017
Segunda Evaluación: 28/12/2017
Fecha de Aceptación: 02/02/2018



Weissmann Patricia (Comp.). *La otra Educación. Relatos de experiencias.* Buenos Aires: Maipue, 2017.

María Marta Yedaide (1)

La otra educación representa una contribución a la vez singular y sustantiva a los debates educativos contemporáneos. Por un lado, y en su rol más convencional, lo hace al recuperar “viejas nuevas pedagogías” ubicando la alteridad en el enclave del deseo social, en el entramado local y en el horizonte de unos esfuerzos descoloniales. Estas marcas otorgan a lo otro una urgencia académica que es a la vez urgencia vital. Por otro lado, el texto expone un gesto absoluto de potencia pedagógica: al ceder la voz académica a los colectivos sociales que (re) configuran mapas y coreografías educativas se compromete sin ambigüedades con la legitimación y autorización de experiencias otras, impulsando su institución como ontologías en la disputa por el signo.

El libro se inscribe en un Proyecto de Investigación denominado Formas alternativas de educación en el siglo XXI, radicado en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del CIMED (Facultad de Humanidades, UNMDP, Argentina). Intima así con los debates allí abiertos y punzantes respecto de las graves tensiones que emergen entre las expectativas sociales actuales respecto de la educación y los múltiples y conflictivos modos en que se materializan en el dispositivo escolar moderno. En este terreno volátil, muchos colectivos han emprendido prácticas alternativas, más o menos dialogantes con la escuela; el interés en visibilizar estas emergencias es en sí mismo una apuesta por un relato pedagógico libertario.

Las tres secciones en que se estructura el texto—y



que agrupan Alternativas a la escuela, Educaciones alternativas y Alternativas hacia la educación, respectivamente—se encuentran preludiadas por dos narrativas de la teoría pedagógica en apariencia foráneas entre sí, pero enredadas en las tramas de sentido que fundamentan las experiencias educativas luego comentadas. Nos referimos a las grandes alusiones a los postulados del escolanovismo (con la oportuna reingeniería a la que han sido sometidos con el paso del tiempo), por un lado, y a la vertiente de sentipensamiento descolonial. Patricia Weissmann propone un sobrevuelo por el primer conjunto de cuestiones en *Las viejas nuevas pedagogías en el siglo XXI*, mientras que en el apartado *Más allá del territorio escolar: narrativas descoloniales y educación alternativa en América Latina*, de Francisco Ramallo y Simón Martínez, la apuesta se fuga de la inercia endogámica de la academia y evoca un marco referencial ancho, con la capacidad de contener en sus confines temas tales como la felicidad, el misterio, el temor, el amor. En un texto en que los hacedores de experiencias traen al relato estas cualidades inherentemente humanas—aunque tradicionalmente despreciadas como lo otro de la razón—este esfuerzo por rediseñar una teoría pedagógica abarcativa se percibe aquí como un movimiento hacia la justa legitimación de lo que acontece.

La primera Sección, *Alternativas en la escuela*, incluye las experiencias de la Escuela Amuyén y el Jardín de Infantes Dulce Compañía, de Mar del Plata, y la Escuela de Educación Estética No 1 de Olivos. Comparten con La Escuela Experimental del Mar, La Escuela Rural Paso Córdova y el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos Agustín Tosco – de la segunda Sección—la ubicación de la experiencia en el terreno escolar, aun cuando este se presenta novedosamente (re) articulado. El último compendio, en cambio, se ocupa de las opciones que conviven o compiten como formatos educativos: *Tierra Fértil*, *Ualala*, *EnRonda*, *Encuentros Educativos*. El pequeño Jaibaná, texto



que cierra este apartado, resulta un corolario de las experiencias extensivo hacia Latinoamérica así como hacia la reflexión respecto de la convivencia de lógicas educativas que desnudan el costo vital de la empresa educativa.

Cada una de las experiencias relatadas, en muchos casos por sus actores, contiene sus propios marcos de fundamentación. Ancladas en la rebeldía y la resistencia traducen su claridad ideológica en posicionamientos epistemológicamente explícitos—aun cuando sólo ocasionalmente imbuidos de las consignas y el corpus conceptual del campo pedagógico, con el cual mantienen una clara tensión. Al igual que con la academia, las narrativas muestran respecto de la institución escolar grados variados de irreverencia y distanciamiento. Se preguntan y ensayan respuestas alrededor de problemas tan radicales como la propia existencia de la escuela como experiencia educativa, la ausencia de direccionamientos, doctrinas y rituales, las posibilidades de personalizar los recorridos y el rol de los adultos en la selección, el acompañamiento y el sostén de los proyectos educativos.

Los relatos tienen en común el compromiso afectivo y la tensión hacia la utopía; estos se materializan en prácticas de toma de decisión asamblearias y horizontalizantes que reclaman a sus colectivos nuevos tipos de responsabilidades cívicas y comunitarias. Las propuestas se asumen como soberanas respecto de las decisiones curriculares centrales—tanto en términos de los contenidos como las actividades elegidas—favoreciendo relaciones orgánicas y sustentables con el espacio natural y cultural, el desarrollo de lenguajes artísticos y el protagonismo del juego. El eclecticismo metodológico, el uso de TIC y la búsqueda de redes son aspectos que exponen el movimiento a favor de los fines y la relativa subsunción de los medios.

El Capítulo de cierre se sitúa “en la vereda del sol”; desde allí otea el horizonte de los proyectos que continúan gestándose y ofrece coordenadas para



nuevos agrupamientos. Aporta así un último gesto de generosidad con los colectivos comprometidos con una educación otra y habilita la contundencia de lo que los pedagogos críticos proponen como el lenguaje de la posibilidad. De este modo ensalza su inmenso valor pedagógico-político como artefacto cultural: constituyendo en sí mismo una expresión del cambio soñado.

Nota

(1) Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades) y del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED)- Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Correo electrónico: myedaide@gmail.com

Fecha de Recepción: 12/12/2016
Primera Evaluación: 10/02/2017
Segunda Evaluación: 30/04/2017
Fecha de Aceptación: 03/03/2018



¿Cómo pensamos la Pedagogía hoy en América latina?

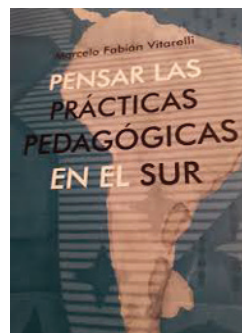
Federico Mendoza Correa

Vitarelli, Marcelo Fabián (2018) *Pensar las prácticas pedagógicas en el sur*. Buenos Aires: Autores de Argentina

En un texto breve, redactado en un formato que ha cuidado la presentación de cuestiones pedagógicas de modo puntual y sintético: el autor propone un recorrido de escritura que intenta establecer componentes de índole teórica-conceptual. El marco referencial es el de la perspectiva decolonial entendida como una propuesta epistemológica construida en y desde el sur que considera la realidad como históricamente construida, multiforme, contradictoria, compleja. En ese trayecto se mencionan los autores que orientan el análisis de las prácticas pedagógicas desde las teorías críticas de la subjetividad.

El libro está organizado en cuatro capítulos que transitan la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas en la región latinoamericana desde las dimensiones epistemológicas, sociales, profesionales y socio-comunitarias. La obra tiene el mérito de explicitar referencias teóricas y experiencias concretas de investigación y de acción comunitaria sustentadas en un enfoque interdisciplinario, atento a las relaciones de poder y las tensiones que atraviesan el campo educativo.

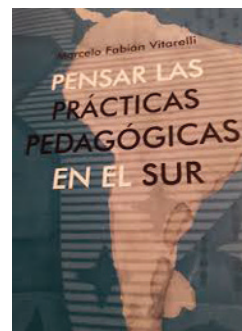
Se trata de una síntesis pormenorizada de categorías y unidades de análisis y los autores que se han ocupado de estas construcciones. El autor se preocupa por establecer relaciones entre las tendencias más recientes producidas desde un marco decolonial y aquellas que son el producto de perspectivas filosóficas, sociológicas, antropológicas, que también intervienen y provienen de horizontes teóricos divergentes.



Con una mirada atenta a la región latinoamericana se consideran otras escalas de análisis para ponderar los avances realizados en las últimas dos décadas en relación al conocimiento de las prácticas, delimitadas por teorías y espacios institucionales en los cuales se realizan.

En este sentido, especialmente en Argentina, la importancia de los movimientos sociales es considerada teniendo en cuenta los efectos de las políticas liberales de los 90' y su incidencia en el campo educativo: las transformaciones ocurridas y las posibilidades que se desplegaron con la gestación de otros espacios no tradicionales que plantearon y plantean, rupturas con el modelo hegemónico educativo. En cuanto al dispositivo formador de la práctica profesional en Ciencias de la Educación, el autor aborda una experiencia de práctica pedagógica en formato curricular en el campo de la profesión educativa en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis, donde se destaca la incorporación de la praxis en formato de taller, en el cual lo teórico se lleva a la práctica desde el primer año de estudio de la carrera.

En lo relativo a las prácticas socio comunitarias en contexto se afirma la necesidad de distinguir su especificidad para lograr “mayores niveles de profundidad a la hora de las interacciones entre los actores sociales implicados” (Vitarelli, 2017, p. 44). El autor toma casos de Universidades Públicas dentro de Argentina donde se desarrollan prácticas socio-comunitarias para reflexionar sobre la relación entre la educación y la sociedad, por fuera del pensamiento tradicional hegemónico, y estableciendo aquí el desafío que tienen las epistemologías del sur en la actualidad.



Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

***RESEÑAS
encuentros***

Travesías vitales y autobiografías doctorales. Hacia una co-construcción narrativa de la Pedagogía Doctoral

Jonathan Aguirre¹ | Francisco Ramallo²

I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación.
Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral.

El 26 y 27 de marzo de 2018 el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, organizó un encuentro en relación a tematizar a la pedagogía doctoral en la agenda de discusiones del campo de las ciencias de la educación. Los procesos de formación en los posgrados y específicamente en el trayecto doctoral, encontró a diferentes educadores e investigadores conversando juntos en la necesidad de reflexionar sobre este promisorio campo.

La presentación y conferencia de apertura, titulada “Pedagogía Doctoral: lxs tesisistas y la tesis. El proceso de transformarse de lector en (co)autor” estuvo a cargo de Daniel Suárez (profesor e investigador de la UBA) y Luis Porta (Director del CIMED). Suárez inició el diálogo refiriéndose al proceso de formación que implica el doctorado y la importancia de registrar la experiencia de la investigación y no sólo los resultados/hallazgos que realizan los investigadores en campo académico. Estableció interesantes líneas en diferenciar la investigación de la escritura de una tesis y sobre todo se refirió a la posibilidad de expandir los aportes de lo que podría ser una pedagogía doctoral a la pedagogía en general. Por su parte, Luis Porta resaltó la co-formación y destacó como el oficio de profesor se pone en juego en el momento de dirección

de una tesis. Propuso (re)enmarcar los discursos y formatos clásicos de la ciencia a partir de reconocer la voz propia, y en ese recorrido destacó el proceso de transformación de lector a autor de sus tesis. Desde una singular poética expuso seis metáforas, iniciadas por diferentes obras de artistas plásticos, que encarnaron el concepto de autoría y especialmente de la co-autoría. Las hábitats sensoriales, la tensión entre la maqueta y su fragmentos, el “yo agujereo...el infinito entra por allí”, el movimiento continuo, el rumor de los límites, el movimiento y la belleza le permitieron dar cuenta de lo performativo, turbulento e incompleto que es una tesis. Finalmente ambos investigadores destacaron el valor de las redes y las comunidades en la construcción de tu tesis y Jamile Borges (profesora invitada de la Universidad Federal de Bahía) compartió su experiencia coordinando un dispositivo específico de formación doctoral: las fábricas de ideas. La educadora brasileña destacó algunas reflexiones sobre las escuelas doctorales organizadas por el Centro de Estudio Afro-Orientales en Salvador y se refirió específicamente a las fronteras de las formas de construcción de saberes no convencionales en el campo de ciencias de la educación; invitando a transitar el paso de una ego-política a una geo-política, inscrita cultural y comunitariamente en los territorios que habitamos.

Posteriormente en el panel “Sentidos vitales y autobiografías doctorales” participaron tres investigadores que compartieron sus experiencias en relación a la escritura de sus tesis, prestando especial atención al vínculo director-tesista-tesis. Graciela Flores inició este debate conversando emotivamente de la escritura y la vida, en su presentación “co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizajes” compartió un incipiente concepto de “identidad doctoral”. Francisco Ramallo exploró una dimensión (auto)biográfica que recorrió algunos de los no lugares de la vida académica, a partir de una trama sensible que discutió, entrecruzó

a la memoria con la nostalgia y la utopía en su presentación “De los lugares de la memoria a la memoria de los no lugares: Aprendizajes Biográficos de investigación” Finalmente María Cristina Sarasa compartió relatos de la indagación narrativa que protagonizó con sus estudiantes, su propia voz y la de su director entramaron la disertación “Dirección, decisiones y apuestas vinculantes en la trayectoria de composición de la tesis doctoral”.

Por la tarde coordinado por Braian Marchetti se desarrolló el primer conversatorio. Verónica Ojeda inició la discusión compartiendo los avances de su tesis y las vicisitudes del trabajo de campo en el indagar de las estrategias de permanencia estudiantil en el contexto del profesorado de inglés en la UNMdP. Posteriormente Laura Sordelli y Susana Chiatti, en un tono (auto)reflexivo, se refirieron a la recolección y análisis de datos en su investigación sobre las creencias de los estudiantes acerca del aprendizaje de la pronunciación en la formación del profesorado de inglés (UNMDP). En el siguiente eje de discusiones se compartieron los avances de tres investigaciones que desde una perspectiva narrativa abordan políticas públicas en la educación. Braian Marchetti se refirió a las políticas públicas de formación docente en Ciencias Sociales con mediación digital y compartió las etapas de su estudio del Plan Escuelas de Innovación (2011-2015). Vera Martín presentó las primeras consideraciones de su investigación sobre las políticas públicas culturales y su articulación en la educación artística de la escuela secundaria y Jonathan Aguirre describió los momentos de su trabajo de campo con su trabajo “Voces polifónicas de una política pública en formación docente. El caso de los Polos de Desarrollo desde un enfoque biográfico-narrativo”. Finalmente Francisco Ramallo y María Marta Yedaide compartieron sus reflexiones en relación a la construcción y defensa de sus tesis doctorales. Ramallo con su texto “La reinversión de una pregunta: pedagogía y memoria en el bachillerato

argentino” explicitó diferentes momentos en la escritura de sus tesis que relataron desprendimientos de su pregunta de investigación inicial y transformaron la metacognición de su escritura. Por último, Yedaide se explayó sobre la autorización y audibilidad de las voces y con profunda claridad definió a la tesis como práctica de (auto)arrogación de potestad discursiva.

Al finalizar el conversatorio del día, el evento continuó con la presentación del panel sobre “Aprendizajes en la instancia de realización de proyectos de tesis”. Allí, Braian Marchetti, Mónica Fernández y Eduardo Devoto compartieron sus experiencias formativas en torno a la instancia de construcción de los proyectos de tesis. Las exposiciones rondaron en compartir las dudas comunes en relación a la búsqueda de temas, formulación de preguntas y objetivos de investigación y, principalmente, sus propios intereses vitales que los condujeron a optar por sus particulares objetos de estudio. Como sostuvo Devoto, en su exposición, el itinerario doctoral se asemeja a una “coreografía de aprendizaje” donde el tesista asume el lugar de bailarín, la directora el rol de coreógrafa, los amigos se transforman en partes y la tesis se vuelve aquella coreografía que el bailarín danza con diferentes ritmos y melodías.

El primer día terminó con una mesa de conversación entre tres directores de tesis doctorales de CIMED. Patricia Weissmann se refirió a su propia trayectoria como doctoranda y como directora, en un espejo que le permitió reflexionar sobre la dirección de una tesis desde tres aspectos centrales “la curiosidad, la pasión y muchas horas silla”. Sonia Bazán presentó su experiencia en relación a las tesis que dirige en el Grupo de Investigadores en Didáctica de la Historia y con el título “Buenas razones para transformar lo cotidiano en un territorio de investigación” destacó la coreografía de enseñanza que componen en su conjunto. Finalmente Luis Porta dio cuenta de cómo el oficio de profesor/pedagogo se pone en juego en el acompañamiento, formación y reaprendizajes que involucra a una tesis. Caracterizó la co-construcción

de la tesis y las prácticas de “aprender haciendo” que las constituyen.

3proceso de investigación habilitando un rico debate sobre la enseñanza de la geometría, sus abordajes tradicionales desde la disciplina matemática y los aportes que significa para dicho campo un estudio interpretativo. El siguiente trabajo presentado fue el de María Victoria Grego, “Notas para un estudio biográfico-narrativo de los docentes memorables en la escuela de educación secundaria N°19 de Mar del Plata”. Allí la autora dio cuenta de sus primeros intereses e inquietudes por la perspectiva biográfico-narrativa y el objetivo propuesto en su proyecto de tesis de rastrear en la escuela N°19 aquellos profesores memorables cuya memorabilidad se despliega en contextos de vulnerabilidad social. María Cecilia Rabino, dando continuidad al conversatorio, presentó sus primeros hallazgos de investigación en el trabajo “La construcción del conocimiento profesional del futuro profesor/a de biología. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza del origen de la vida y el inicio de la evolución biológica en estudiantes que cursan el último cuatrimestre del profesorado en el isfdn° 19 de la ciudad de mar del plata”. Por su parte, Andrea Bustamante, en su ponencia sobre los “Entramados de prácticas y teorías: tejer y destejer los hilos de una Investigación” expuso los entretelones de la elección de su tema de investigación, los primeros pasos en la confección del proyecto de tesis y las acciones proyectadas para los próximos meses de trabajo. Carolina Rojas, con su ponencia “Las ciencias de la educación en Argentina. Un estudio multidimensional desde sus revistas universitarias”, expuso las principales líneas de su proyecto doctoral y las características específicas y complejas que asume un estudio multidimensional sobre revistas universitarias. Los tres últimos trabajos presentados en el conversatorio fueron el de Diego Reinante, “Las prácticas de enseñanza de los docentes de ciencias sociales de primer año de nivel secundario. Un estudio interpretativo de la apropiación

del diseño curricular en profesores de la ciudad de Mar del Plata”, el de Benjamín Rodríguez sobre “Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros profesores en historia de la universidad nacional de Mar del Plata” y el de Marcela Pitencel, “Pensar didácticamente el contenido. Un estudio interpretativo en profesores formadores en historia en el profesorado en historia en el instituto superior de formación docente n° 163 de Necochea, provincia de Buenos Aires”. Los tres trabajos se centraron en estudios interpretativos sobre la didáctica de la Historia y las Cs. Sociales en diferentes niveles e instituciones de educación. El trabajo de Reinante abordó cuestiones de la enseñanza de las Cs. Sociales en primer año de la escuela secundaria. Por su parte, Rodríguez, al presentar su proyecto doctoral se ocupó, por las prácticas de preguntar y la construcción del pensamiento histórico en los futuros profesores de historia de la universidad de Mar del Plata y finalmente, el trabajo de Marcela Pitencel estuvo orientado, particularmente, al estudio didáctico del contenido de historia en un instituto de formación docente de la provincia de Buenos Aires. El conversatorio finalizó con las reflexiones de sus participantes destacando la variopinta gama de trabajos presentados en torno a didácticas específicas y estudios biográficos-narrativos.

El I Simposio sobre Pedagogía Doctoral continuó con el panel “El Trabajo de campo y la instancia de interpretación de hallazgos. Última etapa de tesis” coordinado por Eduardo Devoto. La primera presentación estuvo a cargo de Jonathan Aguirre quien compartió su trabajo “Sentidos narrados de un salto al vacío. La autoetnografía y el trabajo de campo en la tesis doctoral”. Luego expuso Claudia De Laurentis su experiencia titulada “La vida después del trabajo de campo: perdida en un mar de narrativas”. Ambos autores recorrieron las vicisitudes que adoptó el trabajo de campo, sus particularidades y temporalidades.

Luego recorrieron la instancia de interpretación de datos, la cual calificaron de apasionante y desafiante. La siguiente presentación la realizó Gladys Cañueto, “Observar: la experiencia, su experiencia, mi experiencia”. Allí, la colega, narró una experiencia de observación de una de las profesoras que conforma la población a investigar en su tesis. Observación de clases que, por momentos, trasciende el mero acto de observar e involucra, necesariamente, al investigador en la misma. Los últimos dos expositores del panel fueron Sebastián Trueba y Cecilia Rabino. Trueba con su presentación, “Trabajo de campo y análisis de los datos en una tesis doctoral. Tensiones entre el arte, la artesanía y el autoconocimiento” compartió con los colegas su experiencia en campo y lo autoformativo que se vuelve el proceso de investigación para el tesista. Cecilia Rabino, por su parte, presentó las primeras categorías de análisis que conforman sus hallazgos tras la realización del trabajo de campo durante el año 2017. Dichas categorías fueron presentadas en el trabajo “Recorriendo la tela de araña: un camino difícil, imbricado pero fascinante”. Ambos ponentes aportaron sus experiencias en relación al vínculo trazado entre directores y tesistas que viven en ciudades diferentes. Este vínculo particular asume potencialidades y tensiones que van forjando también la propia pedagogía doctoral.

El simposio concluyó por la noche del 27 de marzo con una co-construcción narrativa de las experiencias vividas durante los dos días de intenso trabajo en los cuales pudimos sumergirnos en la tematización de la pedagogía doctoral. Narrativa que se centró en la potencialidad de la formación doctoral en el campo más general de la pedagogía y de la educación.

La oportunidad de este encuentro nos interpeló a reflexionar sobre la importancia de recuperar las pedagogías doctorales en la agenda, pensando en procesos de formación un tanto más autónomos y libres, sobre todo para el campo de las ciencias de la educación. Pues concluimos que no se trata de

una formación formalizada, sino más bien se trata de otras maneras de educar no lineales. En estas otras formas de educar doctoralmente, interviene el oficio del profesor, los desplazamientos, los procesos de filiación, la emotividad, la colectividad y la afectividad. Entender la pedagogía doctoral desde este territorio, implica abrir espacio al relato de las experiencias de investigación, explicitando trayectorias, travesías vitales, experiencias, lecturas y escrituras. Implica también cristalizar, de algún modo, el vínculo entre director y tesista a partir de la confianza, la motivación y la enseñanza. Así, tan solo así, se podrá habitar una pedagogía doctoral más humana, más emancipatoria y más subjetivante.

Notas

(1)Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesor en Historia (UNMDP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Ayudante de Trabajos Prácticos en la Asignatura Problemática Educativa. Facultad de Humanidades UNMDP. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

(2)Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (UFBA), Magíster, Profesor y Licenciado en Historia (UNMDP), Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Becario Doctoral de CONICET Jefe de Trabajos Prácticos en la Asignatura Problemática Educativa Facultad de Humanidades UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo Electrónico: franarg@hotmail.com

Fecha de Recepción:28/03/2018
Primera Evaluación: 30/03/2018
Segunda Evaluación: 01/03/2018
Fecha de Aceptación: 04/04/2018

***Novos caminhos pedagógicos, vitais e desejanter: sobre o I Simposio
Pedagogía Doctoral***

Jamile Borges da Silva¹

I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación.
Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral.

Ao longo desses 20 anos atuando como docente em Universidades públicas no Brasil, em Salvador-Ba, minha cidade de origem e de pertença, tenho enfrentado inúmeros desafios: políticos – como o atual golpe legislativo e judiciário que enfrenta meu país -, éticos, estéticos e epistemológicos. Mas, esses desafios, nem de longe abalaram a minha crença na possibilidade de construir um projeto de sociedade e de universidade assentados na lógica da inclusão e da acessibilidade de segmentos historicamente ausentes das políticas públicas e das instâncias decisórias do poder.

Ver estudantes se Empoderarem e se autorizarem como indivíduos instituintes – como pensava Castoriadis (2) : esse é o nosso maior desafio e também nossa ambição enquanto professores.

Para cumprir uma instância de investigação Pós-Doutoral junto a Universidade de Lisboa no período de junho de 2017 a maio de 2018, estou afastada das minhas funções na Universidade Federal da Bahia onde atuo na Faculdade de Educação – no campo das reflexões sobre currículo, formação docente e sua interface com as transformações sociotécnicas e também no Centro de Estudos Afro-Orientais onde trabalho como Pesquisadora Associada ao Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos – POSAFRO, programa de Mestrado e Doutorado cujo eixo estruturante privilegia as relações e investigações no âmbito Sul-Sul .

Foi com intenção de ampliar minhas reflexões sobre o campo dos estudos decoloniais e formação docente que busquei o Centro de Investigaciones Multidisciplinarias em Educación da Universidad Nacional de Mar Del Plata onde encerrarei meu ano sabático esperando poder contribuir com as experiências e pesquisas realizadas no triângulo Brasil/Portugal/Argentina.

O encontro com essa 'Babel' de estudantes de diferentes partes do mundo revela que a alteridade, mais que um clichê antropológico, deve ser entendida como um convite a conviver com a diferença e o diferente.

Nesse périplo acadêmico, tenho buscado aproximação com aqueles colegas engajados no combate às diversas formas de opressão e exclusão levadas a cabo pelo projeto de globalização em curso nas sociedades modernas.

Aqui, me alio ao trabalho do sociólogo Boaventura Santos(3) ao fazer a crítica do sistema-mundo globalizado, propondo, junto com ativistas, intelectuais, mulheres e homens de diversos grupos étnicos, um projeto ambicioso e belo: contra o desperdício das experiências sociais buscar uma nova racionalidade: uma globalização contra hegemônica. Contra o epistemicídio de diversos discursos – dos movimentos sociais, dos índios, negros, mulheres, gays e lésbicas, propõe uma sociologia das emergências. Em suas próprias palavras: pensar de forma Pós-Abissal em favor dos saberes historicamente ausentes da tradição moderna e universitária. Para tal, advoga contra a monocultura do saber e propõe uma ECOLOGIA DOS SABERES.

Construir uma nova engenharia de laços sociais, este é o convite que faço a todos vocês meus interlocutores e interlocutoras: decolonizar o conhecimento, tecer redes colaborativas, instituir a generosidade como fundantes de uma outra era. Nesse sentido o chamado do Professor Boaventura Santos nos encoraja e inspira a não apenas vislumbrar, mas construir um futuro pleno de possibilidades plurais e concretas,

simultaneamente utópicas e realistas, onde todos os nossos sonhos serão possíveis.

Em nossa tradição intelectual universitária temos nos acostumados a gramática do saber legitimado (fin-de-siècle, belle époque, les temps perdus, etc...) como se fosse possível somente haver ciência na terra de Lévi-strauss e J.P. Sartre (ainda que nenhum dos dois tenha achado a menor graça no Brasil). Demoramos a entender esse mundo para além de nossos umbigos. Durante esses dias aqui em Mar Del Plata, o convívio com colegas de outras tradições epistêmicas ampliou consideravelmente meu horizonte argumentativo, ao tempo em que me forçou o desafio de fazer a síntese de tantas interrogações e reflexões que emergiram com resultado de uma conversação honesta intelectualmente e ética politicamente.

Ao longo do simpósio muitos termos apareceram: itinerários, emergência de sentidos, pedagogias vitais, coreografia da enseñanza, docentes memorables, aprendizajes biográficos, territórios, curiosidade, formación, emociones, artesanias e autoconocimiento entre tantos outros.

Muitas metáforas e analogias: atos performativos, atos de currículo, regentes de orquestra e dançarinos em corpo de baile, pontos de fuga. Uma filosofia do Arlequim se desejamos pensar como Michel Serres em sua Filosofia Mestiça. Autopoieses (Maturana & Varela) ou Sociopoética em etnométodos biográficos e narrativos para pensar a formação docente e a construção do conhecimento. Descubro que há mais de Paulo Freire ainda vivo em nossas trajetórias e isso me deixa feliz.

A coreografia da aprendizagem me faz pensar na Estética da Ginga(4), um desafio a ler a cidade em sua sinuosidade e entender as favelas brasileiras em sua estética singular, colaborativa e disruptiva. Supõe desmontar as hierarquias da dança canônica que tem um primeiro bailarino como protagonista (docente) e o resto do corpo de baile.

A dança entre tesistas e seus diretores de tese tendo

como cenário horizontes de campos abertos e o Jazz como acompanhamento sonoro. Abre espaço para os improvisos e imponderáveis sem abrir mão do rigor e da técnica de um Charlie Parker ou Dizzy Gillespie.

A sucessão de paisagens apresentadas durante as exposições - telas, obras de arte, registros filmicos, canções, revelam outros territórios, outros campos semânticos...dança num movimento entre o corpo e os corpus multirreferenciais.

Insinua e orienta uma mudança de perspectiva. De uma Egopolítica da produção do conhecimento para outra Geopolítica do afeto onde impera a distribuição igualitária de saberes e sentidos. Nesse grupo ninguém é guardião dos sentidos do texto como dizia Roland Barthes em Fragmentos de um discurso amoroso.

Este Simposio foi para mim como uma AVENTURA epistemológica, aqui compreendida como G. Simmel já descrevera: uma ruptura com a rotina da existência, uma aproximação ao sonho, à arte e ao jogo. Ela supera limites, ultrapassa obstáculos e desloca horizontes. A pesquisa na Pedagogia Doutoral é um desafio de imaginar os nossos países amanhã. Ampliar as fronteiras e os horizontes de produção do conhecimento. É um chamado a escapar das armadilhas conceituais, das artimanhas do presente e da nostalgia do passado colonial.

Mais ainda, nos convoca a produzir novas cartografias epistêmicas sobre o espaço Sul-Sul. Reconhece que, assim como as pessoas, os conceitos também migram, se deslocam, exigindo de nós um esforço para mapear seu percurso histórico, sobretudo neste caso, em contextos decoloniais.

Assim como nós, alguns conceitos resistem, teimam em permanecer, às vezes, em estado de longa duração. Outras vezes, se revelam em estado de suspensão, epifenômenos e representação de um tempo. Ficam datados e, em certos casos, causam barulhos e constrangimentos, ruídos nem sempre fáceis de inteligir.

Como os sujeitos, alguns desses verbetes aqui

tratados possuem uma memória difícil de ser lembrada: colonialismo, assimilacionismo, escravidão, militarismo. São alguns dos verbetes que nos interrogam quanto ao futuro.

Há conceitos quentes e conceitos frios, verbetes que habitam a fronteira, o risco: raça, mestiçagem, língua, por exemplo.

Este encontro representou para mim a possibilidade de construção de novos verbetes, de “territórios-ponte” para o exercício, não do diálogo entre duas pessoas ou duas nações, mas para a conversação entre muitos colegas, pesquisadores acostumados ao convívio no terreno sempre minado de nossas certezas epistemológicas.

Outras dialogicidades...aqui, diálogo não significa escutar um ao outro, mas sujeitar-se em comum ao princípio igualitário de divisão dos bens da palavra, lembrando o já citado R. Barthes.

Nesse empreendimento teórico-político, as emoções, o afeto, são a anti-mercadoria revolucionária que combate o patriarcado capitalista. O afeto, é nossa mais-valia em outra economia simbólica, plena de desejo e Outridades.

Se admitimos que CONCLUIR é dar um destino a tudo o que foi dito, é dominar, possuir, assestar o sentido, digo que aqui nada é conclusivo. Esse texto é um convite a que novos sentidos se abram, novas interlocuções se ponham na arena dos signos, novas mãos tecam outros/novos caminhos pedagógicos, vitais e desejantes.

Notas

(1) Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia/ Brasil. Dra em Antropologia

(2) A Instituição Imaginária Da Sociedade, 1983.

(3) A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, 2003.

(4) A estética da Ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Livro da arquiteta Paola Berenstein, professora da UFBA.

Fecha de Recepción: 28/03/2018
Primera Evaluación: 30/03/2018
Segunda Evaluación: 01/03/2018
Fecha de Aceptación: 04/04/2018

Revista de Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Políticas y prácticas de producción de conocimiento. A 20 años del primer congreso de investigación educativa en la Universidad Nacional del Comahue. 18, 19 y 20 de abril de 2018 Universidad Nacional del Comahue

Feria internacional de Educación Superior Argentina 2018. Del 27 de febrero al 2 de marzo. Mendoza. Argentina

IX Jornadas Nacionales y 2° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Práctica(s), Investigación. Experiencias Vitales, sentidos potentes, mundos posibles. Facultad de Humanidades – UNMDP 8,9 y 10 de noviembre. Mar del Plata, Argentina.

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; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y 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

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

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de mayo de 2018.