

# Revista de Educación



# 15

ISSN 1853-1318

ISSN 1853-1326 (en línea)

Año 9 - Número 15

Septiembre-Diciembre 2018



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



## editorial

- 7 **Editorial: En tiempos centenarios, corren tiempos inaugurales**  
Luis Porta

## monográfico

- 13 **Introducción al monográfico: La Reforma Universitaria de 1918. Perspectivas y prospectivas de la Universidad**  
Alfonsina Guardia
- 17 **El largo plazo y la coyuntura internacional en 1918**  
Alejandro Simonoff
- 25 **A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy**  
Mónica Marquina
- 45 **Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior**  
Mónica Eva Pini, Ana Cambours de Donini
- 59 **Desigualdades de acceso y de salida en educación superior: los casos de Chile e Italia**  
Andrés Fernando Roldán Tonioni
- 77 **Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación. Una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas**  
Mariana Buzeki, Tessa Fantini, María Marta Yedaide, Marina Ferrari, Claudia de Laurentis

## artículos

- 95 **"Escuelas democráticas en común": primeras notas para producir escuelas democráticas a partir de prácticas comunizantes**  
Jordi Collet-Sabé
- 113 **La construcción del relato en la experiencia pedagógica**  
Yamile Alexia Molina, Betiana Raquel Alderete, Carla Strazza Tello
- 119 **Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital**  
María Cristina López de la Madrid, Claudia Alejandra López de la Madrid, Katiuzka Flores Guerrero
- 139 **Educación ambiental y aprendizaje dialógico: una experiencia didáctica en facebook**  
Eduardo Méndez Méndez, Yannett Arteaga Quevedo

- 155 **El nexa entre diferentes ámbitos de aprendizaje: El impacto de determinadas prácticas no formales en las trayectorias escolares y educativas**  
Mirta Elizabeth Pricoli Pla

- 169 **Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco**  
Federico Butti, Melisa Anabel Florez

- 183 **Aritmética y combinatoria: Su aporte en la enseñanza de la Matemática**  
María Susana Vecino, María I. Oliver, Guillermo Valdez

## entrevista

- 199 **Contra las expulsiones y las anacronías: movimientos vivos para la recuperación de los sentidos de la educación. entrevista a Mariana Magglio**  
María Marta Yedaide

## reseñas tesis

- 211 **Educación Sexual y Géneros en el profesorado en Inglés de la UNLPam**  
Silvia Siderac

## reseñas libros

- 217 **Cecilia Colombani; una profesora memorable "desmesuradamente apasionada". Narrativas que entran vida, profesión, viajes y enseñanza**  
Jonathan Aguirre
- 223 **Pasiones; Juan Manuel Escudero**  
María Eugenia Torres Lastra
- 227 **"Viviendo la hora americana". Exploraciones hacia el corazón de la Reforma Universitaria**  
Juana Fortezzini

## reseñas encuentros

- 235 **IV Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación**  
Braian Marchetti

## eventos

- 243 **EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2018**

# Revista

# Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION  
FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**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° 15**

Septiembre – Diciembre 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 multidisciplinarias en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, reseñas bibliográficas, entrevistas, noticias científicas de interés. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin otra restricción que la evaluación positiva del referato externo.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Prof. Braian Marchetti

Fotografía tapa: Escuela N°1 "Pascuala Mugaburu" - Mar del Plata, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

Fotografía interior: Escuela N°1 "Pascuala Mugaburu" - 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

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

• EDITORIAL

**Editorial: En tiempos centenarios, corren tiempos inaugurales**  
Luis Porta ..... 7

• MONOGRÁFICO

**Introducción al monográfico: La Reforma Universitaria de 1918. Perspectivas y prospectivas de la Universidad**  
Alfonsina Guardia..... 13

**El largo plazo y la coyuntura internacional en 1918**  
Alejandro Simonoff..... 17

**A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy**  
Mónica Marquina..... 25

**Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior**  
Mónica Eva Pini, Ana Cambours de Donini ..... 45

**Desigualdades de acceso y de salida en educación superior: los casos de Chile e Italia**  
Andrés Fernando Roldán Tonioni..... 59

**Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación. Una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas**  
Mariana Buzeki, Tessa Fantini, María Marta Yedaide, Marina Ferrari, Claudia de Laurentis..... 77

• ARTÍCULOS

**“Escuelas democráticas en común”: primeras notas para producir escuelas democráticas a partir de prácticas comunizantes**  
Jordi Collet-Sabé..... 95

**La construcción del relato en la experiencia pedagógica**  
Yamile Alexia Molina, Betiana Raquel Alderete, Carla Strazza Tello ..... 113

**Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital**  
María Cristina López de la Madrid, Claudia Alejandra López de la Madrid, Katiuzka Flores Guerrero ..... 119

**Educación ambiental y aprendizaje dialógico: una experiencia didáctica en facebook**  
Eduardo Méndez Méndez, Yannett Arteaga Quevedo ..... 139

**El nexo entre diferentes ámbitos de aprendizaje: El impacto de determinadas prácticas no formales en las trayectorias escolares y educativas**  
Mirta Elizabeth Pricoli Pla..... 155

**Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco**  
Federico Butti, Melisa Anabel Florez..... 169

# Sumario

	<b><i>Aritmética y combinatoria: Su aporte en la enseñanza de la Matemática</i></b> María Susana Vecino, María I. Oliver, Guillermo Valdez.....	183
• ENTREVISTA	<b><i>Contra las expulsiones y las anacronías: movimientos vivos para la recuperación de los sentidos de la educación. entrevista a Mariana Maggio</i></b> Maria Marta Yedaide.....	199
• RESEÑAS tesis	<b><i>Educación Sexual y Géneros en el profesorado en Inglés de la UNLPam</i></b> Silvia Siderac.....	211
• RESEÑAS libros	<b><i>Cecilia Colombani; una profesora memorable “desmesuradamente apasionada”. Narrativas que entran vida, profesión, viajes y enseñanza</i></b> Jonathan Aguirre.....	217
	<b><i>Pasiones; Juan Manuel Escudero</i></b> María Eugenia Torres Lastra.....	223
	<b><i>“Viviendo la hora americana”. Exploraciones hacia el corazón de la Reforma Universitaria</i></b> Juana Fortezzini.....	227
• RESEÑAS encuentros	<b><i>IV Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación</i></b> Braian Marchetti.....	235
• EVENTOS	<b><i>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2019</i></b> .....	243





## En tiempos centenarios, corren tiempos inaugurales

Luis Porta<sup>1</sup>

En esta oportunidad presentamos un nuevo número de la *Revista de Educación* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación con la buena noticia de que en el ciclo lectivo 2019 se reabrirá la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación que fuera cerrada durante la última dictadura cívico-militar. Que no se dictara la carrera en la Universidad Nacional de Mar del Plata no significó que el área dejara de desarrollarse. El Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades ha atendido las asignaturas correspondientes a la formación pedagógico-didáctica de todos los profesorados.

Son de destacar las acciones que, sostenidamente desde hace tiempo un grupo de docentes e investigadores han llevado adelante para poder llegar a estos tiempos que inauguran una nueva etapa en nuestro campo disciplinar. La creación y sostenimiento de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) ha hecho que colegas de todas las Unidades Académicas de nuestra universidad pudieran tener formación específica en una de las funciones básicas: la docencia. Desde el año 1998 gran cantidad de docentes ha podido transitar espacios de trabajo colaborativo y formativo para la mejora de la enseñanza. En los últimos tiempos, el convenio firmado con ADUM ha hecho posible la gratuidad de la carrera para los docentes universitarios en las últimas cinco cohortes. En la misma línea, podemos mencionar: la creación de la Comisión para la elaboración del Plan de Estudios de la Carrera de Educación en el año 2008. Finalmente, en el año 2011 se aprueban en el H. Consejo Académico y en el H. Consejo Superior los planes de estudio de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación quienes posteriormente obtienen la correspondiente Resolución Ministerial que da cuenta de la validez nacional de los títulos. En ese mismo momento, el Departamento de Pedagogía pasa a llamarse Departamento de Ciencias de la Educación habida cuenta de la multiplicidad de campos y dinámicas que conforman la investigación y la producción científica en nuestro campo.

En paralelo, otras dinámicas llevaron a fortalecer el área como la creación de diversos grupos de investigación, del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y su posterior llamado a la normalización a través de un Concurso público de antecedentes, proyecto y oposición. La creación de dos revistas académicas: *Revista de Educación* y *Entramados-Educación y Sociedad*; la realización de las Jornadas sobre la Formación del Profesorado en ocho oportunidades y otras jornadas, simposios y congresos que dan cuenta de la amplia

proyección de los equipos de trabajo de nuestra Facultad. El año 2014 es otro punto de inflexión con el dictado del Doctorado en Humanidades y Artes (mención Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional de Rosario. Es allí que un importante grupo de docentes e investigadores de nuestro departamento tienen la posibilidad de la formación doctoral con el dictado de dos cohortes del programa de doctorado. A la fecha, se han graduado once doctores lo que significa un aporte sustancial a la formación de recursos humanos y a la producción disciplinar. De la misma manera, estas acciones han llevado a que jóvenes estudiantes y graduados pudieran acceder a becas de investigación tanto en el marco de la UNMDP como de CONICET.

En el año del Centenario de la Reforma Universitaria de 1918, no sólo celebramos la reapertura de nuestra carrera, sino que ofrecemos un dossier que la recuerda en perspectiva y prospectiva. El dossier está coordinado por Alfonsina Guardia, docente e investigadora de nuestra universidad y directora del Grupo de Investigación en Política, Historia y Gestión de la Educación del CIMED. Cinco artículos conforman el dossier: el primero, cuyo autor es Alejandro Simonoff quien en *“El largo plazo y la coyuntura internacional en 1918”* se ocupa del marco internacional que tuvo lugar cuando se desarrollaron los sucesos de la Reforma Universitaria en Córdoba. Mónica Marquina en *“A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy”* parte de la pregunta ¿qué significa ser reformista hoy? Y reflexiona sobre la calidad, la extensión y la democratización de la universidad.

El artículo de Mónica Pini y Ana Cambours *“Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior”* analiza la producción de conocimientos en las universidades como parte del proceso de globalización neoliberal y en el marco de tendencias privatizadoras presentes en la educación. Andrés Fernando Roldán Tonioni en *“Desigualdades de acceso y de salida en educación superior: los casos de Chile e Italia”* presenta resultados de una investigación comparativa acerca de las desigualdades generadas por los sistemas de educación superior a partir de dos casos que comparten, según el autor, características similares. El último texto del dossier *“Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación. Una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas”* de Mariana Buzeki, María Marta Yedaide, Marina Ferrari y Claudia de Laurentis comparte una narrativa interpretativa de la identidad colectiva del equipo docente del departamento a partir de entrevistas en profundidad las autoras se reconocen en una memoria “que preserva la cualidad de la performatividad en el tiempo presente que constituye una oportunidad de tejer comunidad”.

Estos cinco textos coordinados y presentados por Alfonsina Guardia, nos permiten repensar la Reforma Universitaria a partir del contexto, sus postulados, las dinámicas actuales y las que reconstruyen la memoria colectiva. Pensar la reforma no sólo en términos históricos, sino también de proyección presente y futura como condición

de la vida universitaria.

La sección artículos está conformada por siete trabajos. El primero, de Jordi Collet-Sabé denominado *“Escuelas democráticas en común: primeras notas para producir escuelas democráticas a partir de prácticas comunizantes”* parte del modelo analítico foucaultiano (saber, poder, subjetividad) y explora qué podría ser una escuela democrática basada en prácticas comunizantes con relación a qué es una escuela, cómo debería ser gobernada y qué tipo de identidad debería producir en la línea de la democracia y el bien común. El segundo artículo, *“La construcción del relato en la experiencia pedagógica”* de Yamile Molina, Betiana Alderete y Carla Strazza presenta los procesos reflexivos de un dispositivo de formación llevado a cabo en el contexto de las prácticas pedagógicas en Jardín Maternal y de Infantes. El proceso de construcción del relato centrado en las experiencias enriquece las dinámicas de saberes producidos en instancias de docencia e investigación.

El artículo de María Cristina López de la Madrid, Claudia López de la Madrid y Katiuzka Flores Guerrero denominado *“Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital”* analiza las características generales de la sociedad de la información y el conocimiento, y el proceso de aprendizaje necesario para poder adaptarse a los cambios que se generan en la sociedad y lograr el tránsito hacia una sociedad que aprenda a aprender. Eduardo Méndez Méndez y Yanett Arteaga Quevedo en *“Educación ambiental y aprendizaje dialógico: una experiencia didáctica en Facebook”*, analiza a partir de un proyecto de investigación los aportes del uso de la red social en la formación docente para la educación ambiental.

Mirta Pricolo Pla, autora de *“El nexo entre diferentes ámbitos de aprendizaje: el impacto de determinadas prácticas no formales en las trayectorias escolares y educativas”* aborda la problemática educativa enfocada en el nexo entre los aprendizajes dentro y fuera de la escuela. En el artículo *“Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo. El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco”*, Federico Butti y Melisa Florez reflexionan, a partir de un trabajo de investigación, sobre torno a los diversos sentidos que se construyen acerca de la formación para el trabajo.

Finalmente, el artículo de Susana Vecino denominado *“Aritmética y combinatoria: su aporte en la enseñanza de la Matemática”* describe el diseño y la implementación de una asignatura optativa del Profesorado en Matemática de nuestra Universidad.

La sección Entrevista presenta la que realiza María Marta Yedaide a Mariana Maggio quien no solamente discurre sobre temas vitales del campo de la investigación educativa, la didáctica y la tecnología educativa, sino que también trata de volver a aspectos distintivos de los educadores centrados en el encuentro, el reconocimiento y el diálogo.

En la sección Reseñas de Tesis, presentamos el comentario correspondiente a la

Tesis de Doctorado de Silvia Siderac, “Educación Sexual y Géneros en el Profesorado en Inglés de la UNLPam”; mientras que en reseñas de libros, Jonathan Aguirre reseña Pasiones; Cecilia Colombani; María Eugenia Torres Lastra se encarga de Pasiones; Juan Manuel Escudero y Juana Fortezzini de Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la reforma universitaria de 1918. Cierra la revista el comentario de eventos presentado por Braian Marchetti sobre las Jornadas de Investigadores/as en Formación en Educación.

En contexto de volver sobre la memoria que implica reflexionar sobre la Reforma Universitaria de 1918, estos buenos tiempos que corren con la reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación en nuestra universidad, significan tiempos inaugurales. Tiempos que brindarán la posibilidad de generar nuevos espacios de trabajo y de proyección para la universidad pública. Formar nuevos científicos de la educación para la ciudad y la región significará un aporte sustancial para el desarrollo y la mejora de la educación en todos sus niveles, formatos y condiciones.

MAR DEL PLATA, diciembre de 2018.

## Notas

1Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina e Investigador Independiente de CONICET. Es Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Desde el año 2003 dirige en “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC) y desde el año 2015 es Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Se ha especializado en temas vinculados al campo de la enseñanza en la Educación Superior a partir de las investigaciones que dirige ligadas a la perspectiva biográfico-narrativa de profesores memorables universitarios.

Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

# Revista Educación



## **MONOGRÁFICO**

### **LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918 PERSPECTIVAS Y PROSPECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Introducción

## La Reforma Universitaria de 1918.

### Perspectivas y prospectivas de la Universidad

Alfonsina Guardia(1)

Cuando en 1918 se inició la Reforma Universitaria, un escenario complejo, rebelde y a la vez esperanzador empezaba en Córdoba. Desde allí iba a comenzar una ruta por toda América Latina donde la Universidad colonial iba a ser interpelada y cuestionada bajo un nuevo paradigma que la juventud de estudiantes proponía: democratizar por medio de una revolución. Esa revolución americana se posiciona frente a gobiernos, profesores y partidos anquilosados como una voz que reclama autonomía, cogobierno, extensión, investigación, nuevos docentes para nuevos estudiantes, nuevos graduados para nuevas sociedades.

En estos cien años la Reforma Universitaria ha transitado por caminos de avances y retrocesos. La vida de nuestras universidades ha sido el reflejo de nuestras alternancias y conflictos políticos, donde la presencia de gobiernos autoritarios provocó terribles consecuencias en la vida de la comunidad universitaria y en su derrotero institucional.

Los artículos que integran este Dossier posibilitan revisar y pensar desde distintos abordajes los significados que la Reforma planteó y que en estos primeros cien años permiten analizar la institución universitaria en diferentes planos. En el camino que estos artículos nos proponen hemos definido recuperar como hitos, que marcan la hoja de ruta, palabras del Manifiesto Liminar.

*“Para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas”* Manifiesto Liminar

**Alejandro Simonoff** (UNLP) en su artículo **El largo plazo y la coyuntura internacional** aborda el contexto internacional que tuvo lugar cuando se desarrolló la Reforma Universitaria, para ello el autor analiza tanto el largo plazo de los procesos mundiales en los que nuestro país estaba inmerso, como su coyuntura más inmediata.

*“Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil”* Manifiesto Liminar

**Mónica Marquina** (CONEAU) en su artículo **A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy** parte de un primer interrogante general: ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18? Para dar respuesta rescata tres postulados del Movimiento Reformista -calidad de la enseñanza, extensión y democratización - que analiza en

su significado tanto en el pasado como en la actualidad. La autora sostiene que si bien los tiempos han cambiado, los postulados reformistas están tan vigentes como en el '18, porque sigue y seguirá presente el "orden conservador" ante el cual los Reformistas lucharon.

*"Llamar a todas las cosas por el nombre que tienen"* Manifiesto Liminar

En el marco de las tendencias privatizadoras presentes en la educación **Mónica Pini** y **Ana Cambours** (UNSAM) en su artículo **Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior** se proponen analizar la producción de conocimientos en las universidades como parte del proceso de globalización neoliberal. Desde un enfoque crítico, abordan los fundamentos de los sistemas actuales de evaluación de la calidad, que se concretan en los rankings internacionales y en las pautas para la evaluación de investigadores/as, y le contraponen alternativas democratizadoras.

Para las autoras la mercantilización involucra procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado y a las apropiaciones privadas en la esfera de lo público. Tanto la investigación científica como el desarrollo profesional y académico de los docentes universitarios se ven afectados por este tipo de dinámicas que incluyen la alta estimación del impacto, mercantilizan la publicación de escritos científicos, y el uso de criterios reduccionistas y cuantitativos en la evaluación de docentes-investigadores. Así estos fenómenos, ligados a lógicas mercantiles, impactan en las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión, en detrimento de sus objetivos académicos y sociales.

*"Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia"*  
Manifiesto Liminar

**Roldán Tonioni** (Chile) presenta en su artículo **Desigualdades de acceso y de salida en educación superior: los casos de Chile e Italia** los resultados de una investigación comparativa acerca de las desigualdades generadas por los sistemas de educación superior, los cuales dan cuenta de algunas tendencias en el campo actual de los sistemas de educación terciaria a nivel internacional. Los casos de estudio, Chile e Italia, comparten la característica de ser sistemas de educación terciaria que se encuentran bajo la atenta mirada de la ciudadanía de sus respectivos países. El autor sostiene que ambos sistemas han generado desigualdades en el ámbito de la educación y que son estos los que generan inconformidad en la ciudadanía. En el caso de Italia es posible advertir los resultados derivados del proceso de Bologna que inicia a fines de los noventa y los efectos de la crisis económica desde el año 2008. Por su parte el sistema educativo en Chile, no solo



el superior, se caracteriza por la herencia privatizadora que tiene sus orígenes en la década del ochenta y por las demandas de cambio a este modelo lideradas por el movimiento estudiantil.

*“La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden”* Manifiesto Liminar

Con motivo del veinteavo aniversario de la creación del Ciclo de Formación Docente (OCS1163/98), que prescribe formal e institucionalmente la propuesta curricular para todos los Profesorados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata **Buzeki, Fantini, Yedaide, Ferrari, De Laurentis (UNMDP)** consideraron oportuno volver sobre la tarea docente y los modos de comprenderla, aprovechando relatos individuales en pos de resignificarlos como narrativa común. En su artículo **Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación, una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas** adoptan un enfoque hermenéutico-interpretativo (Guba & Lincoln, 2012), revisitando entrevistas en profundidad a los docentes del Departamento que se gestaron en el proceso de investigación doctoral de una de las autoras. Puestos a conversar respecto de la labor en las asignaturas del Ciclo, los docentes y sus narrativas particulares permitieron el reconocimiento en una memoria que preserva la cualidad de la performatividad en el tiempo presente y que constituye una oportunidad de tejer comunidad a partir de advertir los lazos hasta ahora poco visibles de la identidad colectiva.

El Centenario de la Reforma Universitaria nos ha posibilitado pensar y repensar a la universidad desde los valores planteados en 1918 para trabajar el presente y tender líneas hacia el futuro. Los artículos que integran este Dossier son disparadores alternativos de sentidos y saberes que la Reforma provoca en la comunidad universitaria ya que aún hoy, tal como lo señala el Manifiesto Liminar: *“Los dolores que quedan son las libertades que faltan”*.



Monumento al Centenario de la Reforma. Córdoba.

## Notas

(1) Profesora en Historia, UNMdP. Licenciada en Historia, UNMdP. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema educativo y sus instituciones, FLACSO. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, MEyD. Magister en Ciencia y Filosofía Política, UNMdP. Doctoranda en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Rosario

Profesora Asociada a cargo de la Cátedra B “Historia del Derecho y Constitucional Argentina”. Profesora Asociada “Derecho Político” Facultad de Derecho, UNMdP. Profesora Libre a cargo de la materia “Pensamiento Argentino y Latinoamericano”, Facultad de Humanidades, UNMdP

Directora de los grupos de investigación: GRINLA Grupo de Investigación Latinoamericana de la Facultad de Derecho, UNMdP – HIPOGED Grupo Historia, política y gestión de la Educación en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

Desde el año 2015 es Directora Línea 1: Políticas, Contextos y Tendencias Educativas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Miembro de CLACSO) Director: Dr. Luis Porta. Facultad de Humanidades, UNMdP

# El largo plazo y la coyuntura internacional en 1918

Alejandro Simonoff(1)

## Resumen

En este artículo nos ocuparemos del marco internacional que tuvo lugar cuando se desarrollaron los sucesos de la Reforma Universitaria en Córdoba para ello es necesario analizar tanto el largo plazo de los procesos mundiales en los que la Argentina se hallaba inmersa, como su coyuntura más inmediata.

**Palabras Clave:** Historia Contemporánea; Primera Guerra Mundial; Revolución Rusa

## Summary

In this article we will take care of the international framework that took place when the events of the university reform in Cordoba were developed for this it is necessary to analyze both the long term of the world processes in which Argentina was immersed, like Their most immediate juncture.

**Keywords:** Contemporary History; World War I; Russian Revolution

Fecha de Recepción: 16/06/2018  
Primera Evaluación: 27/06/2018  
Segunda Evaluación: 20/07/2018  
Fecha de Aceptación: 01/08/2018

## Introducción

En este artículo nos ocuparemos del marco internacional que tuvo lugar cuando se desarrollaron los sucesos de la Reforma Universitaria en Córdoba para ello lo dividiremos en dos partes: uno donde atenderemos los procesos de largo plazo (avance de la democratización y la militarización de la política) y la coyuntura más inmediata de 1918.

## El largo plazo: los senderos de la doble revolución

La década de 1910 fue un punto de clivaje entre los siglos XIX y XX, como sabemos para muchos historiadores el año 1914 fue el punto de quiebre de estas dos centurias (Hobsbawm, 1995 y Romero, 1997)

Esos momentos iniciales de la centuria pasada estuvieron determinados por dos procesos: la Gran Guerra y la Revolución Rusa de 1917 que transformaron e impusieron sus ritmos al nuevo tiempo.

Esos dos procesos debemos leerlos dentro de un lapso más extenso que tuvieron lugar durante el largo siglo XIX: la doble revolución política y económica descrita en la trilogía hobsbawniana, donde la burguesía europea logró no sólo controlar gran parte de los países que entraron en la revolución industrial, sino también articular una hegemonía global bajo el paraguas del liberalismo, cada vez más amenazado por las potencias emergentes, y no sin una dosis de violencia para lograr esos resultados.

En el plano interno de esos países,

el programa político del liberalismo era restrictivo y excluyente, pero la aparición de las masas en el proceso productivo funcionaba no se limitaba solamente a proporcionar trabajo y consumo, sino también reclamaba la irrupción en la esfera pública, cosa que preocupaba, tanto a los hombres del *Ancien Régime*, como a quienes comenzaban a conducir el nuevo, recuérdese las páginas de Alexis de Tocqueville en la *Democracia en América* para dimensionar lo que estamos señalando.

Los reclamos por mayores márgenes de decisión, inicialmente circunscripto al universo masculino, llevó a un maridaje entre el liberalismo y la democracia que no se habían llevado bien dentro de la centuria burguesa, y donde esta última no pocas veces fue identificada como una forma de populismo y de mal gobierno.

Muchos de los conceptos forjados por la Ilustración, como democracia, soberanía, nación, sufrieron transformaciones durante esta fase de transición entre dos tiempos. Por ejemplo, como el de soberanía que estaba confinada al territorio o a un atributo de los reyes y gobernantes sobre un país y no como expresión de una voluntad general. En un mismo sentido podría aplicarse a quienes tenían derecho al voto, generalmente éstas eran propietarias y limitadas a determinados grupos sociales en el siglo XIX, y en el XX con la aparición de la sociedad de masas, no se podrá disociar de un tramado extendido cada vez mayor.

El proceso de expansión europea hacia la periferia y la incorporación de ésta al capitalismo industrial decimonónico erosionó, destruyó o refuncionalizó las viejas estructuras existentes, pero comenzó a mostrar signos de agotamiento en los primeros años del siglo XX que dieron inicio a una nueva oleada revolucionaria, como las de 1789 y 1848, que comenzó en 1905 en Persia y Rusia y cuyo cenit estuvo en el país eslavo en 1917 con el fin del zarismo.

No resultó casual que esas unidades políticas que emergieron en un contexto anterior, como esos casos, pero también los imperios chino y otomano tuvieran tensiones entre las fuerzas a favor del status quo y el nuevo tiempo.

Nuestra región no estuvo inmune a ese movimiento tectónico, ya sea por esa vía revolucionaria, como fue el caso de México y Uruguay, o reformista, como ocurrió en la Argentina. Estos países se incorporaron al mercado internacional como proveedores de materias primas y constituyeron modelos políticos centralistas, como el Porfiriato o el Roquismo, que garantizaban el goce de los beneficios de esa relación a las oligarquías locales. Estos regímenes fueron impugnados por movimientos imbuidos de un liberalismo con una impronta democratizadora, representado en las figuras de Francisco Madero, Hipólito Yrigoyen y José Batlle y Ordoñez que buscaron una democratización no solo política, sino también en términos económicos y sociales. (Villegas, 1986)

Como señalamos el otro factor fue la llamada Gran Guerra, luego rebautizada Primera Guerra Mundial, como punto culminante del proceso de expansión europea por el mundo, la era Imperial. Ésta se había constituido sobre la base de una superioridad económica y técnica, encarando conflictos asimétricos cuya ferocidad y brevedad marcaron sus principales características.

Pero esa violencia en la periférica fue cercando a la Europa de la “Paz Armada” a través de conflictos en las áreas que aún no habían sido sujetas al reparto, o estaban en disputa entre las diversas potencias, y no existía un consenso, como los casos de Marruecos y los Balcanes que aún no estaba claro bajo que orbita debían quedar sujetas.

Los efectos devastadores y la prolongación de la Gran Guerra se deben a la paridad de las fuerzas confrontadas que llevaron a las rápidamente a las luchas en las trincheras, como una maquinaria de brutalización y matanza que tendría efectos más allá de los campos de batalla, como señaló Eric Hobsbawm:

... La experiencia contribuyó a brutalizar la guerra y la política, pues si en la guerra no importaban la pérdida de vidas humanas y otros costes ¿Por qué debían importar en la política? Al terminar la primera guerra mundial, la mayor parte de los que habían participado en ella odiaban sinceramente la guerra... Al terminar la guerra, los políticos... comprendieron con toda claridad que los votantes no tolerarían un baño de

sangre como el de 1914-1918... (/) ... A largo plazo, los gobiernos democráticos no pudieron resistir la tentación de salvar las vidas de sus ciudadanos mediante el desprecio absoluto de la vida de las personas de los países enemigos... (Hobsbawm, 1995: 34-35)

Este desprecio por la vida de los otros que antes se había manifestado en la periferia durante la expansión imperialista, fue potenciado por esta era de las guerras totales, la cuales:

... se convirtieron en “guerra del pueblo”, tanto porque la población y la vida civil pasó a ser el blanco lógico de la estrategia como porque en la guerra democrática, como en la política democrática, se demoniza naturalmente al adversario para hacer de él un ser odioso, o al menos despreciable... (Hobsbawm, 1995: 57)

El desprecio por la vida del otro y la militarización de la política, la famosa inversión de la fórmula clausewitziana de la “guerra como la política por otros medios” fueron los componentes que moldearon a la política del siglo pasado.<sup>(2)</sup>

Además, los costos de estas guerras industriales eran exorbitantes y la movilización masiva de hombres para el frente de combate afectaron a las economías europeas:

... las guerras del siglo XX han sido masivas en el sentido de que han utilizado y destruido cantidades hasta entonces de productos (/) en el curso de la lucha (Napoleón triunfó en Jena con 1.500 disparos de artillería frente a la producción de Francia de 200.000

proyectiles diarios o la Rusia zarista que produjo 150.000 proyectiles diarios). La guerra masiva exigía una producción masiva. (Hobsbawm, 1995: 56-57)

Ello llevó a que esta guerra total fuera “la empresa de mayor envergadura que había conocido el hombre hasta el momento, y debía ser organizada y gestionada con todo cuidado.” (Hobsbawm, 1995: 57)

En este marco de altos costos bélicos y la necesidad de gestionar la economía de guerra, la baja productividad de la Rusia Zarista, la convirtieron en un caso que se diferenciaba del resto de los contendientes. Por ello, se vio más afectada que sus aliados y enemigos, ya que las levadas masivas le sacaron la mano de obra necesaria para sostener los niveles de vida básico. (Dobb, 1972)

El régimen zarista, claramente arcaico, fue el elemento diferenciador de los otros miembros de la pentarquía que fueron más permeables a los ideales de la Revolución francesa. -, pero con mucho peso en ese esquema de poder mundial. Los resultados desastrosos de la guerra, la identificación de esta como un problema de familia<sup>(3)</sup> y el maltrato crónico de los oficiales, la mayoría miembros de la nobleza, hacia los soldados que eran campesinos y obreros -forjaron una camaradería entre ellos en los campos de batalla y afuera también-, fueron solo algunos de los elementos que permitieron el inicio de un proceso revolucionario en 1917. Pero como indicó José Luis Romero, esta también, y sobre todo, obedecía a motivos más profundos:

La revolución era inevitable por imperio del desarrollo económico-social, que creaba, al llegar a cierta etapa, condiciones de las que no era posible evadirse y que motivaban cambios encadenados en el sistema de relaciones sociales y, con ellos, en el sistema de ideas y valoraciones... La vida social induce al hombre a una perpetua destrucción y reconstrucción de cosas, relaciones y valores. (Romero, 1997: 117-118)

La Revolución de Febrero fue de características burguesas, destituyó al Zar Nicolás y se constituyó un Gobierno Provisional, el cual convocó a una Asamblea Constituyente, pero fundamentalmente también proliferaron los *soviets* (consejos), que habían nacido en 1905, y le disputaron la legitimidad al nuevo régimen. Producto de la acción fijada por Vladimir Lenin en las "Tesis de Abril", los bolcheviques plantearon fortalecer a estos últimos, aunque todavía no eran controlados por ellos, sino por socialistas revolucionarios y mencheviques.

Los reclamos para mitigar el hambre, de tierras para distribuir entre los campesinos, y paz que pedían los soldados fueron los pilares de un descontento social que no sé desvanecieron con el gobierno febrerista encabezados por el menchevique Alexander Kerensky.

La paz era el principal problema, por la pérdida de brazos en las usinas y campos que implicaba un marco de carencias crecientes entre las masas, no pudo

lograrse por las presiones de los altos mandos militares -la mayoría enrolados con el zarismo-, que obstaculizaban y permitieron a los bolcheviques ir ganando adhesiones de las masas.

El creciente poder bolchevique los llevó a intentar un conato revolucionario en julio que fue derrotado, pero evidenció la debilidad del Gobierno Provisional ya que los mencheviques buscaron el apoyo del General Kurnilov para vencerlos, y quien a su vez impulsó una contrarrevolución que también fracasó, gracias a la acción bolchevique.

Esas disputas entre las fuerzas del pasado y el futuro evidenciaron un claro vacío de poder existente que le permitió a Lenin y a sus camaradas avanzar y hacerse con él.

Luego de una primera fase "burguesa" en febrero de 1917, demasiado débil para terminar el conflicto y avanzar en un programa de mejoras sociales reclamadas desde múltiples sectores, generaron las condiciones para que un grupo en un principio casi marginal, pero muy activo, los bolcheviques fueron ocupando cada vez un lugar mas central de la escena política y que terminó desplazando al gobierno provisional de Kerensky e iniciando la fase socialista de Octubre.

Pero, la Revolución de Octubre llegó al poder no solo con el objetivo de transformar a Rusia, sino que se propuso ser el primer eslabón de la revolución proletaria mundial.

En los Decretos de Noviembre se puede ver el alcance del programa



socialista de Lenin, con el fin de la gran propiedad rural y la instrumentación de las primeras granjas colectivas, el control obrero de las fábricas y la anulación de la Asamblea Constituyente, pero nos interesa resaltar la búsqueda de la paz con las potencias centrales.

### **El año 1918**

Las negociaciones fueron llevadas adelante por León Trotsky y firmada el 3 de marzo de 1918 en la localidad de Brest-Litovsk donde el nuevo estado cedió territorios del antiguo imperio zarista como Finlandia, Polonia, Estonia, Livonia, Curlandia, Lituania, Ucrania y Besarabia a las Potencias Centrales y Ardahan, Kars y Batumi al Imperio Otomano.

Pero la paz externa, no trajo paz interna, ya que comenzó la guerra civil (1918-1922), entre el Ejército "Rojo" en manos del gobierno soviético y los ejércitos "blancos" (mencheviques, zaristas, liberales) y tropas extranjeras, luchas que influyeron en la construcción del Estado Soviético. La hambruna generalizada continuó por el conflicto interno, en medio de una puja distributiva que buscaba el fortalecimiento industrial, a pesar de haberles otorgado a obreros y campesinos el control de los medios de producción.

Pero volviendo a la Primera Guerra Mundial, la salida de Rusia en 1918 y la desaparición del Frente Oriental que inicialmente parecía beneficiar a las potencias centrales, era compensada por el ingreso norteamericano un año antes.

Ante esta situación las tropas del

Kaiser intentaron romper el frente Occidental pero la llegada del ejército norteamericano, junto con los británicos y franceses lograron contener la acción y lanzaron una contraofensiva en Marne y el Aisne que llevó a un repliegue germano. Mientras en los Balcanes, Bulgaria fue derrotada, lo mismo que el Imperio Austro-Húngaro y el Otomano en la zona del Levante, todos los cuales firmaron diversos armisticios.

El colapso de las Potencias Centrales tuvo su punto final con la solicitud de armisticios llevada adelante por Guillermo ante la implosión de la economía germana que impulsó una revolución, llevada adelante por fuerzas encabezadas por los socialdemócratas quienes lo destituyeron, proclamaron la República, la cual firmará el armisticio solicitado por el Emperador con la Entente en noviembre de 1918.

### **Conclusiones**

Los sucesos en la Universidad de Córdoba estuvieron enmarcados en aquella lógica democratizadora, incluso cuando las estructuras que se desmoronaron eran más antiguas que el propio modelo conservador liberal instaurado por la generación del ochenta, ya que representaba a un modelo escolástico de casa de altos estudios.

Las banderas de autonomía y cogobierno universitario son un ambicioso programa político para la construcción de repúblicas del saber que impugnaban los modelos centralizadores, además promovían un nacionalismo

latinoamericano reforzado por los horrores que se vivían en la Europa de ese entonces -producto de la Gran Guerra-, y de tinte antiimperialista.

Aquellos procesos de largo alcance que estaban atravesando el país, la región y el mundo fueron un terreno fértil para que estas ideas se institucionalicen en el país gobernado por el primer presidente electo por el voto popular, el ya mencionado Hipólito Yrigoyen y se difundiesen por los claustros latinoamericanos, como en las réplicas que este movimiento tectónico tuvo en la

Universidad de San Marcos en Perú que además dio origen a la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA) de Raúl Haya de la Torre, en Cuba el movimiento estuvo bajo el liderazgo de Julio Antonio Mella, o las huelgas estudiantiles en Colombia y México.

Sin embargo, este proceso democratizador encontró sus límites en la inversión de la fórmula clausewitziana con el surgimiento de los totalitarismos que marcaron el ritmo político de la primera entreguerra del siglo pasado.

## Notas

(1) Doctor en Relaciones Internacionales de la UNLP y profesor titular interino de Historia General VI, Materia Problema de Historia General y de Relaciones Internacionales e Integración Regional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y de Política Exterior Argentina en la Facultad de Derecho y Ciencia Política (UCALP). Ha dictado cursos de Posgrado en Universidades del país y el extranjero. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) e Instituto de Relaciones Internacionales /IRI) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) asimonoff2010@gmail.com

(2) Según Eric Hobsbawm la fórmula de von Clausewitz, la guerra es la política por otros medios, fue invertida por este conflicto, donde la política se militariza adoptando la acción directa, lógica amigo-enemigo y del encuadramiento militar de la organización como rasgos principales. (Hobsbawm, 1995)

(3) Las monarquías europeas estaban emparentadas entre sí, de hecho, el Zar Nicolás y el Kaiser Guillermo eran primos.

## Bibliografía

- DOBB, M. (1972). *El desarrollo de la economía soviética desde 1917*. Madrid, Tecnos.
- HOBBSAWM, E.J. (1995). *El Siglo XX*. Barcelona, Critica.
- ROMERO, J. L. (1997). *La crisis del mundo burgués*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- VILLEGAS, A. (1986). *Reformismo y revolución en el pensamiento latinoamericano*. México, Siglo XXI Editores.

# A 100 años de la Reforma Universitaria. Tres postulados para pensar la universidad hoy

Mónica Marquina(1)

## Resumen

Lo que sigue no va a ser original como aporte a las distintas formas de pensar la Reforma en la actualidad, pero no por ello será en vano discusión algunas cuestiones que muchas veces se asumen como dadas, y que quizá merezcan alguna reflexión con mayor profundidad. Para ello, partiremos de un primer interrogante general: ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18? Posteriormente, rescato tres postulados del Movimiento Reformista -calidad de la enseñanza, extensión y democratización - que serán analizados en su significado tanto en el pasado como en la actualidad. Concluyo sumándome a la gran mayoría que sostiene que, si bien los tiempos han cambiado, sus postulados están tan vigentes como en el '18, porque sigue y seguirá presente el "orden conservador" ante el cual los Reformistas lucharon.

## Summary

What follows is not going to be original as a contribution to the different ways of thinking about the Reformation nowadays, but it will not be in vain discussion some questions that are often assumed as given, and that perhaps deserve some reflection in greater depth. To do this, we will start with a first general question: What does it mean to be a reformer today in light of the principles of '18? Later, I rescued three postulates of the Reform Movement -quality of education, extension and democratization- that will be analyzed in their meaning both in the past and in the present. I conclude adding to the great majority that maintains that, although the times have changed, their postulates are as valid as in '18, because the "conservative order" continues and will continue to be present before which the Reformists fought.

**Palabras Clave:** Reforma Universitaria; movimiento reformista; orden conservador; enseñanza reformista

**Keywords:** University reform; reformist movement; conservative order; reformist education

Fecha de recepción: 14/11/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 27/11/2018  
Fecha de aceptación: 01/12/2018

## Introducción

La conmemoración del Centenario de la Reforma permitió felizmente la generación de una enorme cantidad de producciones con diferentes propósitos y perspectivas. Algunas reflexiones han tenido como fin la evocación de aquel movimiento, otras la revisión histórica. Gran parte de ellas se orientan a resignificar los principios de la Reforma para los tiempos que corren. Hay una apropiación generalizada de su valor y significado, y es muy bienvenido que así sea si ello sirve para reflexionar y articular el pasado, el presente y el futuro de nuestra universidad.

Lo que sigue no va a ser original como aporte a las distintas formas de pensar la Reforma en la actualidad. Pero no por ello será en vano poner en discusión algunas cuestiones que muchas veces se asumen como dadas, y que quizá merezcan alguna reflexión con mayor profundidad. Para ello, partiremos de un primer interrogante general: ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18? Posteriormente, rescato tres postulados del Movimiento Reformista -calidad de la enseñanza, extensión y democratización- que serán analizados en su significado tanto en el pasado como en la actualidad. Concluyo sumándome a la gran mayoría que sostiene que, si bien los tiempos han cambiado, sus postulados están tan vigentes como en el '18, porque sigue y seguirá presente el "orden conservador" ante el cual los Reformistas lucharon.

## ¿Qué significa hoy ser reformista a la luz de los principios del '18?

Entre el pasado y el presente hay un punto de partida común para responder a este interrogante. Pensemos ante qué o quienes se plantaron los jóvenes reformistas: ante un "orden conservador", descrito claramente en el Manifiesto Liminar:

*"Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. (...) Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de una orden que no discutimos, pero que nada tiene que hacer con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud"* (Manifiesto Liminar, 1918).

Responder el interrogante sobre qué es ser reformista hoy nos lleva a identificar en dónde está hoy ese orden conservador

ante el cual necesitamos posicionarnos como actores universitarios desde un genuino pensamiento crítico. En general, el desafío de ubicar a los distintos órdenes conservadores a lo largo de la historia de la universidad no fue una tarea compleja. Fue fácil identificarlo -aunque no transitarlo- en los duros años dictadura, cuando la universidad estuvo censurada y reprimida. La dictadura cercenó principios fundamentales de la vida académica reformista. Suprimió la libertad de cátedra, designó en forma discrecional y arbitraria a los nuevos docentes que llegaron a los cargos. La política implementada por la dictadura hacia la Universidad incidió negativamente también en su rol en la vida científica y cultural. Aquellos años fueron testigos entonces de un progresivo retiro de la Universidad de los procesos de creación de conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, ya sea por la represión y la expulsión de científicos y docentes altamente calificados, como por la reducción de financiamiento (Buchbinder, 2005).

También fue claro distinguir en los años '90, sobre todo en la discusión de la Ley de Educación Superior, a un orden conservador que instauraba una universidad elitista, eficiente y arancelada. Curiosamente esa norma nos ha venido rigiendo desde entonces. Más allá de las distintas gestiones que tuvieron la posibilidad de derogarla, apenas fue emparchada. Así fue como el sistema universitario se reconfiguró en los '90, expandiéndose con nuevas lógicas y robusteciéndose con la aparición

de nuevos organismos intermedios que fueron quitando gradualmente el poder autónomo que históricamente detentaron las universidades en tiempos democráticos.

La diferencia hoy, respecto de esos momentos, es que estamos ante un orden conservador menos visible. Ese orden lo sostiene la inercia, muchas veces la burocracia, o los intereses particulares de los distintos actores en juego. Y esto es lo que hace más complejo al escenario actual, porque en más de una vez somos nosotros, desde nuestros lugares, los que colaboramos con ese *statu quo* al que los reformistas dijeron basta en el '18. La idea que propongo es hacer el ejercicio de encontrar ese lugar específico que, en diversos temas de actualidad, nos coloque y nos diferencie tanto del orden conservador tradicional como de otros órdenes conservadores. Para ello, sugiero tomar tres pilares reformistas con los que los jóvenes del '18 trataron de marcar diferencia, frente al orden conservador: 1) la calidad, 2) la extensión, y 3) la democratización.

### **El contexto de la Reforma**

Antes, merece recordar el contexto en el que el movimiento reformista se desarrolló, y que le sirvió de base para su despliegue. Por un lado el mundo estaba cambiando, había terminado la primera guerra mundial, las izquierdas, en sus diferentes vertientes en el mundo, empezaban protagonizar el escenario político mundial. La Revolución Rusa y los movimientos social-demócratas

planteaban debates de revolución o reforma que impregnaron el pensamiento de los jóvenes reformistas. En América Latina, la Revolución Mexicana, y diversas corrientes de pensamiento latinoamericano que comenzaban a emerger, inspiraron también el espíritu de los reformistas. Pese a que se reconocen como autodidactas de la Reforma<sup>(2)</sup>, influyeron en estos jóvenes algunos pensadores que luego fueron identificados como los “Maestros de la Juventud”, entre ellos Rubén Darío, José Martí, Manuel González Prada, José Vasconcelos y José Enrique Rodó (Pitelli y Hermo, 2010).

A nivel nacional, además de que el movimiento de la reforma surge desde los jóvenes, se manifiesta en el marco de un proceso de apertura social a nuevos sectores, las clases medias. Son sectores mayoritariamente representados por la Unión Cívica Radical, un partido político que en 1916 lleva al poder a un presidente consagrado por primera vez por el sufragio universal, obligatorio y secreto, como resultado de las primeras elecciones libres y sin fraude de la historia argentina. Como lo plantea Tunnermann (1998:105): “La llegada del radicalismo argentino al poder en 1916, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio”. En este marco, dice el mismo autor: “El gobierno radical de Hipólito Irigoyen les brindó su apoyo, pues veía en la Reforma una manera de minar el predominio conservador. Todo esto contribuyó a dar al Movimiento

un marcado sesgo político, que para algunos no fue favorable para el logro de sus propósitos académicos, olvidando que toda verdadera reforma universitaria supone, necesariamente, cambios políticos. (Tunnermann, 1998:106).

### **El postulado de la calidad de la enseñanza en la Reforma**

En términos de lo que hoy entendemos por calidad de la enseñanza, los reformistas discutían los planes de estudio obsoletos, cristalizados, vinculados con las perspectivas más retrogradadas que no atendían a la nueva ciencia y que claramente ponía al conocimiento ante el desafío de la modernización. También se oponían a las metodologías de enseñanza tradicionales que obstruían el acceso al saber. Así lo expresa el Manifiesto Liminar:

*“La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia”.*

La calidad de la enseñanza reformista también estaba vinculada al acceso a los cargos docentes, en el marco de un orden profesoral representante del *statu quo*. El

movimiento de la Reforma tuvo entre sus acciones la denuncia del carácter vitalicio de los miembros de las academias, a cargo de las cátedras y responsables de un mecanismo de selección de profesores con serias acusaciones de arbitrariedad. Además, el mecanismo de acceso y promoción mostraba la ausencia de una carrera académica. El sistema vigente no consideraba como candidatos para la elección de titulares a aquellos profesores que ejercían la función docente como profesores libres o suplentes (Marquina, 2009). En efecto, de las dos grandes categorías de profesores existentes, los titulares eran designados, por lo general, por criterios políticos y permanecían en el cargo de manera vitalicia. Por su parte, los suplentes no cobraban por sus clases y debían afrontar procesos rigurosos de selección que no conllevaban ningún privilegio para convertirse en el futuro en profesores titulares.

*“La juventud Universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de “hoy para ti, mañana para mí”, corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes*

*estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia”* (Manifiesto Liminar).

El Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios reunido en Córdoba en julio de 1918 postuló al concurso periódico como fórmula para resolver el problema de la selección de docentes. Este principio fue incluido en un Proyecto de Ley Universitaria y en el Proyecto de Bases Estatutarias, aprobados en ese congreso de estudiantes. Sobre la periodicidad de cátedra sostuvo el Dr. Brum en la sesión extraordinaria del 12 de junio de 1918, acta No 6 de ese Primer Congreso:

*“El catedrático sólo debe retener su cátedra mientras sea el que mejor puede enseñar la materia correspondiente, pero ese derecho, por la propia naturaleza del magisterio, se extingue cuando aquella condición desaparece, es decir, cuando hay otro que lo aventaje”.* (Del Mazo, 1941:36).

Asimismo, las bases para la nueva organización de las universidades nacionales dicen:



*“Y si la lucha por la vida se cumple inexorablemente en todos sus órdenes, ¿por qué en las universidades hemos de asegurar al débil trabando la selección espiritual, que es la vida de la ciencia y del conocimiento? Ábrase la cátedra a todas las corrientes, facilítese el acceso a ella a todo el que reúna la presunción de su capacidad, déjese al alumno el derecho de elegir a sus maestros, suprimase la asistencia obligatoria, arrúmbese los prejuicios tradicionalistas de la antigua organización docente y sólo entonces una vez suprimidas las diferencias y extinguidos los privilegios, la universidad será pórtico y palestra, amplitud y lucha, tolerancia y controversia”* (Del Mazo, 1941:52-53).

Claramente el pensamiento reformista que sustenta esta propuesta consistía en el aseguramiento de criterios transparentes para la elección del mejor candidato, que no debían estar en una futura ley, pero que sí fueron plasmados en el documento de Bases Estatutarias sobre las que se redactarían los nuevos estatutos. Además de establecer la asistencia no obligatoria a clases y la selección de docentes en conferencia pública, al referirse a los profesores titulares dicho documento consignaba que:

*“Las ternas para el nombramiento de profesores titulares serán formadas con personas que ejerzan o hayan ejercido la docencia en alguna universidad, ya sea como profesores libres, titulares, suplentes o bajo*

*cualquier otra denominación. (...) Los candidatos serán elegidos por concurso de examen, de títulos o de cualquier otra clase; o por dos tercios de votos del Consejo Directivo. Este pasará al superior la terna acompañada de un informe que expresará los fundamentos tenidos para la elección, haciendo constar respecto de cada candidato: cómputo de asistencia de los estudiantes; número de conferencias anuales; antigüedad en la docencia y concepto del cuerpo directivo proponente sobre su aptitud docente y capacidad científica. Dicho informe deberá ser publicado antes de elevarse la terna al Poder Ejecutivo. (...) El profesor elegido por el Poder Ejecutivo será nombrado por un período de seis años; pero al cabo de ese período podrá ser confirmado por otro igual por dos tercios de votos del Consejo Directivo, y así sucesivamente”.* (Del Mazo, 1941: 194-195).

Se ampliaba así la base sobre la cual seleccionar al docente, considerando sus antecedentes como docentes titulares, libres o suplentes, y se definía al concurso periódico como la instancia de selección privilegiada. A fin de evitar criterios arbitrarios, el documento establecía el requisito de que se elevaran los criterios considerados para la selección junto con la terna seleccionada, los que se enuncian específicamente: cantidad de estudiantes asistentes a las clases, conferencias dictadas, antigüedad, aptitud y capacidad científica. Con esta ampliación, la libertad de cátedra

se constituyó en el canal hacia las nuevas ideas de una nueva generación de jóvenes profesores, contribuyendo a la calidad de la enseñanza porque emergieron nuevos contenidos y nuevas formas de dictarlos.

Mediante la docencia libre, “el gran motor de la reforma del profesorado” en palabras de Del Mazo, se creaban cátedras paralelas a las oficiales, permitiendo al estudiante optar entre ellas. La cátedra libre se transformó también en la forma más común de iniciarse en la docencia, ya que de ellos debían seleccionarse los titulares. Sí fue posible el acceso a las cátedras de intelectuales y profesionales de cualquier procedencia social o credo ideológico, sobre la base de su competencia. La periodicidad de los nombramientos, o el derecho de veto que algunas Universidades reconocieron a los estudiantes, también apuntaron a la renovación docente y a la calidad de la enseñanza (Tunnerman, 1998:121).

Así, los nuevos estatutos garantizaron un lento proceso de renovación del cuerpo de profesores, tanto en términos generacionales como sociales, al posibilitarse el acceso de sectores de clase media y no exclusivamente de individuos provenientes de familias destacadas de la elite (Buchbinder, 2005). Colaboró el aumento de la matrícula, que exigió más docentes al frente de cursos, con la consecuente participación de profesores titulares y suplentes en la elección de las autoridades, lo que dio lugar a la renovación del profesorado universitario.

### **El postulado de la extensión en la Reforma**

Si bien el concepto de “extensión universitaria” puede rastrearse en Europa ya en el siglo XIX, en América Latina el campo conceptual de la extensión universitaria es hijo del movimiento reformista del 18, asociado a la «función social de la universidad», a la «proyección al pueblo de la cultura universitaria» y a la «atención a los problemas nacionales» (Menéndez, 2017).

La Reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural como una de las misiones de la Universidad latinoamericana. Así, a las funciones tradicionales de la universidad, como la docencia y la investigación, se incorpora un nuevo propósito para vincularse de modo más estrecho con la sociedad y sus problemas. Puntos de este programa fueron las “Universidades Populares”, las actividades culturales de extramuros, las “Escuelas de Temporada”, la colaboración obrero-estudiantil. “Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana al asumir éstas, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo” Tunnermann, 1998:119).

En este marco, los jóvenes del '18 promovieron el periodismo universitario como el mejor medio de esa generación

para colaborar con una “cultura colectiva y “severa ética individual” a través de un diario universitario para la “obra de divulgación cultural y como la más noble tribuna de la mentalidad joven de la Patria”, así como promover la organización de las bibliotecas de los centros de estudiantes.

Desde esta concepción de la extensión, sostuvo Gabriel Del Mazo:

*“el afán de proyectar la labor Universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos de la reforma, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la Universidad, representan para varios teóricos de la Universidad Latinoamericana la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla de sus congéneres de otras regiones del mundo”. (1968: 42)*

Tan es así que el movimiento reformista tuvo impacto no solo en universidades de América Latina en su conjunto, sino también en el sistema político de muchos países a través de los partidos políticos reformistas, así como otros movimientos y corrientes de pensamiento que excedieron el ámbito universitario para la lucha política. Esta propagación del movimiento a lo largo y ancho de América

Latina demostró ser una respuesta a necesidades y circunstancias similares experimentadas en toda la región. Como afirma Tunnemann (1998) “se trató de un movimiento latinoamericano que surgió en la Argentina, al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción, y no de una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la publicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales. (Tunnemann, 1998: 114).

Por ejemplo en Perú, en 1919, los estudiantes de San Marcos adoptaron el ideario de la Reforma de Córdoba y al siguiente año el primer Congreso Nacional de Estudiantes establece la creación de las “Universidades Populares González Prada”, centros que reunieron a obreros, estudiantes e intelectuales. También el Movimiento de la Reforma en Perú devino en una consecuencia política concreta: la fundación, por Haya de la Torre, de la “Alianza Popular Revolucionaria Americana”, el APRA. Otro elemento que aportaron los dirigentes peruanos fue la incorporación de lo indígena en los programas de acción política. La corriente de pensamiento marxista dentro del Movimiento estuvo representada por Juan Carlos Mariátegui. (Tunnemann, 1998:115).

En Chile, la Federación de estudiantes impulsó los principios reformistas dando lugar a un movimiento estudiantil con alto grado de politización y presencia universitaria en los principales partidos

políticos del país. Este ideario también prendió en Uruguay, que concibió a la universidad como una “república soberana”; en Colombia, y en Venezuela, bajo una dictadura que encarcela o exilia a la generación de jóvenes reformistas de ese país. Similares procesos sucedieron en Paraguay, Bolivia, Brasil y Cuba, bajo la conducción de Juan Antonio Mella, que ubicó a la reforma dentro de un proceso más amplio de reforma social en 1923.

En suma, la Reforma puso a la universidad en la calle, junto con otros movimientos sociales, dándole un sentido social del que hasta entonces carecía. A partir de allí, el concepto reformista de extensión se ha desarrollado a lo largo del tiempo, en diferentes dimensiones que atraviesan las demás funciones de la universidad. De esta forma, la extensión reformista “promueve la apropiación social del conocimiento y la democratización del capital social y cultural, aspectos clave para contribuir con la transformación social, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y al que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las problemáticas sociales, culturales y productivas de la región en la que se encuentra inserta.” (Menéndez, 2017).

### **El postulado de la democratización en la Reforma**

Un tercer postulado que dio sólidas bases al movimiento reformista está vinculado con la igualdad o la democratización. Los jóvenes del '18

se enfrentaron a un orden conservador que gobernaba las casas de estudio y tomaba decisiones, el gobierno de *la élite*. La Reforma abre el espacio de toma de decisiones a más actores, a través de la herramienta del co-gobierno mediante la cual la voz de los estudiantes y la voz de los graduados apareció como novedad. Se discutía puntualmente el concepto de autoridad imperante en los claustros:

*“La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios”.*  
(Manifiesto Liminar)

Pero estos nuevos actores no fueron más que la representación de las nuevas voces sociales que emergían a la arena política, los sectores medios. La democratización de las decisiones en la universidad, representada en el cogobierno, fue el reflejo de la democratización de la sociedad. Como sostiene Tunnermann (1998:110) “la clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La

Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la Universidad coto cerrado de las clases superiores”.

Una universidad abierta a nuevos sectores sociales necesitaba instrumentos concretos de transformación. En el programa de la Reforma, plasmado en el documento de Bases Estatutarias, están presentes la gratuidad de la enseñanza y la asistencia social a los estudiantes, junto con la democratización del ingreso a la universidad, así como la vinculación con el sistema educativo nacional. Al respecto señala Del Mazo en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, en julio de 1918:

*“La universidad debe ser amplia y abierta. Con el primer término “amplia” quiero significar que ella debe ser tan comprensiva como el país mismo, porque los verdaderos laboratorios de la universidad argentina debe ser el territorio entero de la Nación Argentina y de la Nación Americana en toda su extensión (...). Con el segundo término, “abierta” quiero expresar mi idea de que la universidad debe abrirse a todas las aptitudes y a todas las vocaciones, sin malograr la de los pobres, dificultándoles la entrada, sino por el contrario estableciendo la gratuidad para no agravares la desigualdad existente en otro orden de cosas, que ya de por sí es suficientemente injusto. Sostengo que una de las formas más*

*antipáticas e irritantes del privilegio universitario lo constituye el hecho de que los jóvenes menos favorecidos que por fortuna, no puedan gozar en igualdad de condiciones, cual si fueran entenados de la sociedad, de los beneficios de la universidad, institución que, sin embargo, costea el pueblo entero, sobre sus alimentos, su ropa y su vivienda (Del Mazo, 1968:85).*

La asistencia, a la vez, se expresó de diversas maneras, como por ejemplo a través de la “Casa del Estudiante”, la que además de poseer locales para los centros, debía asegurar dormitorios, “como el mejor medio de facilitar la vida y fomentar el espíritu de cuerpo y solidaridad entre los estudiantes” (Del Mao, 1968:60), así como ampliar el internado en los hospitales como hogar universitario que favorece la ya mencionada solidaridad estudiantil. En este marco, es de especial preocupación para los jóvenes el cuidado de los estudiantes universitarios tuberculosos, para los cuales, solicitan presupuesto al Congreso Nacional (Del Mazo, 1968:60).

La asistencia libre, a su vez, perseguía el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente. No obstante, si bien la asistencia libre

amplió las posibilidades de acceso a los estudiantes de la clase media, no produjo la apertura de la Universidad a los sectores populares, probablemente por exclusión de los niveles de enseñanza previos y otras limitaciones, socioeconómicas, frente a las cuales la asistencia libre no era la solución. Al respecto, señala Tunnermann (1998) que con el fin de remediar esta injusticia social, los estudiantes abrieron las “Universidades Populares”, que reflejan una generosa conciencia juvenil de compromiso social.

En síntesis, el ideario reformista establecía el propósito de abrir la Universidad a sectores sociales y facilitar el acceso de estos sectores a la universidad, a las profesiones y a un mayor protagonismo político y social.

### Los tres postulados reformistas en la actualidad

Hemos podido repasar cómo en estos tres postulados el Movimiento Reformista se enfrentó al orden conservador, a través de ideas, pero también de acciones concretas con las que los estudiantes lograron en parte revertir la situación. Pensemos hoy cómo esos postulados, adaptados a estos nuevos tiempos, enfrentan al orden conservador que, como decíamos al comienzo, es mucho más complejo de distinguir que a comienzos del siglo XX.

Como en aquel entonces, la preocupación por la **calidad** nos lleva a pensar sobre qué pasa hoy con los planes de estudio y las formas de enseñanza. En un siglo XXI en el que

los jóvenes se vinculan con la tecnología desde que nacen, han entrado en crisis los espacios de aprendizaje en los que un docente habla durante horas ininterrumpidas a más de un centenar de estudiantes. También están en crisis los planes de estudios estáticos, pensados desde el docente, que acumulan una enorme cantidad de contenidos que no dan lugar a la innovación y a la libertad de elección. Hoy es usual que, ante un cambio de planes de estudio, las discusiones de los profesores se focalicen en la defensa de la materia propia, dado que cualquier cambio podría ser asumido como una pérdida de poder. Esos espacios de revisión deben democratizarse incluyendo la voz de los estudiantes, ya que lejos de ser “objetos de formación”, son sujetos partícipes y decisores de sus trayectorias formativas. Enfrentar al orden conservador en este aspecto es pensar planes de estudio más flexibles, más articulados, susceptibles de ser completados en tiempos razonables y previsibles. Alicia Camilloni comentaba en una de sus exposiciones recientes (2017) una anécdota acerca de esta necesidad de concebir de otra forma la formación universitaria hoy:

*“Cuando digo diferentes opciones de actividades y prácticas suelo contar un ejemplo que me resulta interesante. Una chica en una universidad norteamericana se inscribe a una cursada de introducción a la geología y el empleado le dice: “Podés elegir. El profesor ofrece que los alumnos la cursen formalmente con todo el*

*sistema de clases, exámenes, etc. o que durante quince días realicen una salida al desierto del Valle de la Muerte de California'. Desde ya esta chica eligió la segunda opción y volvió enloquecida con la geología. Porque hay distintas maneras de aprender. Cuando yo digo flexibilizar, me refiero no sólo a los tiempos, sino a las actividades, las experiencias de los estudiantes, es porque también tenemos que reconocer que las materias no se aprenden de una única manera". (Camilloni, 2017).*

Pensar la calidad de la enseñanza hoy nos lleva a revisar los sistemas de evaluación de la calidad. En los años '90, la pelea al orden conservador se materializó en la política de evaluación que se instauraba con la CONEAU, financiada por el Banco Mundial. Detrás de esta propuesta existía un modelo de evaluación eficientista, de control y de premios y castigos según los resultados. El movimiento estudiantil y gran parte de la comunidad universitaria resistió el modelo de evaluación y a su agencia. Muchas universidades accionaron en la justicia los artículos de la Ley de Educación Superior ligados a la evaluación por atentar contra el principio constitucional de la autonomía. Y sólo la UBA logró fallo favorable. Desde entonces hasta hoy corrió mucha agua por el río, y tanto el modelo de evaluación de la CONEAU se adaptó a la realidad del sistema universitario argentino, para sobrevivir, así como también las

universidades, al estar los procesos de evaluación cada vez más vinculados a posibilidades de financiamiento y otros beneficios simbólicos, fueron paulatinamente asumiendo a la evaluación como una tarea propia. Hoy el sistema de evaluación en la universidad argentina está instalado; la mayoría de las universidades han transitado procesos de evaluación de la calidad de sus funciones, y todos los proyectos de reforma de la Ley de Educación Superior vigentes en el Congreso contemplan algún mecanismo de evaluación y acreditación.

Entonces ¿cuál sería el desafío desde una mirada reformista respeto de la evaluación de la calidad hoy? Es claro que ya no es la resistencia a la CONEAU, sino debatir y encontrar cuál es el mejor mecanismo para asegurar un real mejoramiento universitario, y no asumir la evaluación como un mero control externo, que lleva a la burocratización y la simulación. Cómo asegurar calidad a través de una evaluación para la mejora genuina es pensar procesos que rescaten lo diverso, que no homogenicen, que contemplen los cambios continuos cuando estamos formando para profesiones que quizá no existan en diez años. Hoy donde más claramente se nota la rutina y falta de innovación para promover la cultura de la calidad es en el plano de la calidad institucional. Para la mayor parte de las universidades que han participado de estos procesos, aun resultando experiencias enriquecedoras, se trataron del cumplimiento de una exigencia

legal. Prueba de ello es que del total de instituciones universitarias públicas que debieron haber realizado la evaluación externa por estar normalizadas (46) había, hasta mediados de 2018, un 24% que nunca lo había hecho (11). De las universidades que alguna vez se han evaluado a lo largo de veinte años (35) sólo el 37% (13) había vuelto a realizarlo, cuando por ley corresponde hacerlo cada 6 años. Y el 51% de las universidades públicas que alguna vez habían realizado la evaluación externa contaba con su evaluación externa vencida (18); cinco de ellas habían realizado su última evaluación antes de 2000; siete de ellas entre el 2000 y el 2007; y seis de ellas entre 2009 y 2010, mostrando mayoritariamente una discontinuidad notable respecto de lo establecido en la ley (CONEAU, 2018). Pensar la ruptura del orden conservador en esta cuestión implica encontrar la forma de que las propias universidades vean a la evaluación como oportunidad para la mejora de su gestión cotidiana, en procesos continuos que les permitan, a partir de ella, planificarse y gestionarse autónomamente y con calidad institucional..

Respecto de la **extensión**, se trata de pensar el rol de la universidad en la sociedad actual. En cuanto al lugar de la universidad frente al desarrollo, podría decirse que hoy es tan conservadora una universidad que reniega de su vínculo con el sistema productivo como aquella que lo hace desde la adaptación. Una universidad endogámica que no dialoga con las esferas de la sociedad no es

motor de transformación, al igual que no lo es una universidad que responde de manera acrítica y adaptativa a las necesidades del mercado, en cuanto a transferencia de conocimiento, formación de profesionales, venta de servicios, etc. La universidad, en este sentido, debe estar atenta más que nada al mediano y largo plazo, adelantándose a las necesidades de un real desarrollo, en todos los ordenes de la vida social. Es uno de los pocos ámbitos que puede manejar estos plazos, y que tiene las capacidades para hacerlo.

También la universidad tiene un rol social ante los temas públicos. Desde esta perspectiva, el orden conservador entiende a una universidad que se limita a la circulación interna del conocimiento académico, sin realizar la doble tarea de producir y luego propagar y difundir las nuevas ideas en el espacio público. La universidad debe ser hoy la caja de resonancia de los temas actuales, aportando a la discusión fundada, y a la vez accesible a la sociedad. Lejos de cerrar posiciones, se trata de una universidad que permanentemente plantee preguntas, espacios de discusión abierta y sincera, debates ricos, en los que se llegue a conclusiones desinteresadas, sin preconceptos. La universidad tiene mucho que decir hoy respecto de temas de actualidad, por ejemplo en temas de género, en temas de salud reproductiva, en cómo lograr sociedades igualitarias, y colaborar socialmente resaltando el lugar del conocimiento en esos procesos. Se trata de una universidad que desafía las discusiones en donde hay falsos “blancos



y negros”, constituyéndose en el lugar del encuentro de posiciones, desde el pensamiento crítico.

Y en esta misma línea, la universidad también cumple una función cultural desde el reformismo. Hay tres formas de conservadurismo de la universidad respecto de su función cultural. La universidad puede ser conservadora, al estilo clásico, cuando sólo se limita a preservar el legado cultural, garantizando que permanezca intacto. También lo es cuando se vincula desde el lugar del saber, queriendo “cambiar” a la sociedad en tanto poseedora de una cultura superior, introduciendo y dirigiendo los cambios desde la imposición. Pero también, y esto es menos evidente, será conservadora si se limita a reproducir el llamado “saber popular” como elementos exóticos, como objetos de estudio, limitándose a fomentar su mera reproducción. La universidad transformadora de la cultura es la universidad de la *bildung* (Gadamer, 1986), esa idea alemana que se preocupa por armonizar la mente y la pasión de los sujetos, la razón y la emoción, la individualidad y la identidad para la transformación, para el permanente desafío a las propias creencias aceptadas. Y sólo es ella la que desde su lugar y desde esta idea de cultura, valorando la diversidad, transmite la necesaria libertad para crear, pensar y hacer “con” la sociedad y no “para” ella. La educación y la cultura, desde esta mirada, son procesos sociales transformadores, en permanente desarrollo. Se convierten en procesos en donde no hay mera asimilación o preservación, aunque

tampoco desaparición del legado. Desde esta perspectiva, las sensibilidades espirituales y culturales, individuales y sociales, se encuentran en continua expansión y crecimiento, incluyendo la posibilidad de generar participación crítica en la sociedad, desafiándola permanentemente para actualizar y elevar cada vez más sus ideales, que a la vez se convertirán en motores del cambio social.

Por último, voy a tocar el tema en el que creo que es el más difícil posicionarse hoy. Está vinculado con la **democratización**, con la igualdad, o como hoy se dice con “la inclusión”. Creo que en la actualidad asistimos ante dos discursos que a mi criterio son errados. Por un lado el del “eficientismo” típico de los 90, que cada tanto aparece y plantea que la universidad es ineficiente; que por tener escasos graduados hay que asegurar que quienes estén en ella sean los mejores, los que realmente lo merecen. Tras estos postulados, cada tanto reaparecen como soluciones el arancel, los exámenes de ingreso y los cupos. Incluso estos discursos no solo vienen de los tradicionales sectores intelectuales conservadores, sino que en muchos casos provienen de sectores de la opinión pública que suelen encuadrarse en el llamado “progresismo”. Ese discurso eficientista tiene una contracara que es igualmente conservadora y, a la vez, demagógica. Es el discurso de la “inclusión excluyente” al que refiere Ana M. Ezcurra (2011). Es el discurso que plantea el ingreso irrestricto sin más, como forma de asegurar un derecho ilusorio a

la educación superior. Este discurso es el que hizo que a fines del 2015, antes del cambio de gobierno, sin ningún debate de fondo ante tan complejo tema, se efectuara un cambio en la Ley de Educación Superior instalando el ingreso irrestricto y la eliminación de todo tipo de mecanismo regulador y articulador del ingreso. Se desconoció, así, la riqueza de experiencias que las universidades habían transitado durante más de 20 años para asegurar mecanismos de nivelación, de remediación, de articulación con la escuela media; muchos de los cuales terminaban, luego de muchas posibilidades de recuperación, en uno o más exámenes, pero que formaron parte de los medios por los cuales muchas universidades habían encontrado los caminos propios según sus características.

¿Por qué digo que es un discurso demagógico? Porque un discurso de este tipo genera la falsa expectativa de que cualquier persona con el secundario completo está en condiciones de ir a la universidad, desconociendo que el derecho es más que el ingreso, y que en innumerables casos se trata de entrar a una suerte de “puerta giratoria” tal como plantea Ezcurra. Pero agrego otro calificativo: es además un discurso perverso, porque en realidad el o la estudiante que al segundo año no puede continuar, cae en el convencimiento de que el fracaso se debió a sus limitaciones, cuando en realidad hay un contexto que no sólo no le posibilita continuar, sino que además le generó falsas expectativas al ingresar y después no poder seguir.

No estamos hablando de un puñado de casos. Las estadísticas (SPU, 2015) muestran que en promedio del sistema son más del 50% los estudiantes que habiendo ingresado en un año no se inscriben en el segundo. En ese 50% que no se inscribe hay diversas situaciones: la de quien apenas se inscribió y nunca pisó la universidad; o quienes fueron hasta el primer examen y ante el fracaso abandonaron; o en un número menor, quienes se dieron cuenta que la carrera elegida no era lo que esperaban.

Entonces a ese discurso también hay que discutirlo, porque también es conservador. Ese discurso ha generado, por ejemplo, que en muchas carreras de medicina se introdujera un nuevo primer semestre o primer año, al tener que dismantelar sus exámenes de ingreso, planteando un falso acceso abierto que se derrumba con nuevas “materias filtro” en ese primer tramo. Algo similar sucede en las carreras artísticas universitarias, en donde los exámenes de aptitud para evaluar habilidades iniciales en danza, canto, o ejecución de instrumentos, también deben ser erradicados si se quiere cumplir con la ley.

¿Desde dónde ubicarnos en esta tensión entre dos discursos conservadores? Al discurso eficientista, podemos decirle que la exclusión genera desigualdad, por lo que hay que asegurar condiciones para los más desfavorecidos con ganas y capacidad de poder entrar en la universidad y permanecer, incluso si demora un poco más de los cinco años que la eficiencia dice que tiene que cumplir. En este sentido, las universidades

deberían posibilitar maneras de asegurar la permanencia y la graduación, en el marco de su autonomía. Al otro discurso se le responde develando que el ingreso abierto es una inclusión falsa, porque la real inclusión asegura no solo el ingreso, sino la permanencia y la graduación; y de eso es lo que justamente se desentiende un discurso que lo que hace es simplemente derribar todo mecanismo de acceso desentendiéndose de lo que pasa después. Hoy sólo el 26% de los que ingresan se gradúan a tiempo, y mayoritariamente se trata de estudiantes provenientes de hogares de mayores ingresos (Fanelli, 2015).

Allí está el lugar de las universidades y del propio Estado para asegurar que aquel que entra, permanezca y se gradúe. Pero en el marco de un contexto en el que ya no alcanza con crear más estructuras, o más carreras del mismo tipo. Una mirada reformista piensa creativamente mejores formas de articular lo que ya existe en oferta formativa, y a la vez articular mejor la universidad con la escuela secundaria, con un real compromiso de todas las partes: las provincias, las escuelas y las universidades. También implica mirar a una dimensión poco transitada, la del currículo universitario, rígido, con pocas posibilidades de elección, en el que al inicio abunda la teoría y recién al final la práctica. En el que hay que atenerse a sus determinaciones según dónde haya decidido cursar, sin posibilidades de transitar experiencias de formación en otras instituciones a través de movilidades.

## Para concluir

Es mucho lo que puede hacerse desde una mirada reformista actual. Ello exige ubicarse en lugares más complejos, desde los que encontrar soluciones acordes a estos tiempos. Para ello, es menester recuperar el espacio de discusión reflexiva en las universidades, para enriquecerse, para discutir de una manera más profunda en la búsqueda de transformaciones reales, y ya no más parches ni soluciones aparentes que mantienen el *statu quo*. La universidad está llamada, hoy más que nunca, a asumir un rol que sólo ella puede ejercer, porque es la única instancia desde la que está asegurada la formación de profesionales y ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de inserción autónoma en el mundo del trabajo y la sociedad; la colaboración con una sociedad que no reproduzca sino que asegure el desarrollo de la razón y la emoción a través de la cultura; la que busque y promueva una sociedad más igualitaria, a través del aseguramiento de la igualdad de oportunidades y posibilidades a todos quienes quieran formarse y desarrollarse profesional y cívicamente en ella. Este es el desafío y el aporte que todos quienes formamos parte de la universidad podemos dar a la sociedad a 100 años de aquel movimiento que sigue interpelándonos para lograr cada día una universidad de mayor calidad, más inclusiva en serio y mejor inserta en la sociedad colaborando con su desarrollo.

## Notas

(1) Doctora en Educación Superior por la Universidad de Palermo (Arg.). Master of Arts in Higher Education Administration, Boston College (EEUU). Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Independiente CONICET y Categoría I del Programa de Incentivos a docentes-investigadores. Profesora regular del Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad de General Sarmiento (UNGS)(En licencia). Desde ese cargo dictó las asignaturas “Educación Comparada” y “Política Educativa” y realiza investigación en temas universitarios desde hace más de 15 años. Sus áreas de interés son evaluación universitaria, política y gestión universitaria y profesión académica. Directora de la Carrera de Especialización en Política y Gestión Universitaria en la UNGS. Docente regular de la cátedra de “Política Educativa” de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta a cargo de la materia “Educación Comparada” de la misma carrera. Dicta cursos de posgrado en temas de política y gestión universitaria en diversas universidades del país. Consultora y par evaluadora de CONEAU y evaluadora de proyectos de investigación de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Técnica (ANPCyT). Es convocada como evaluadora de diversas publicaciones con referato en los campos de la educación superior y de la política educativa a nivel nacional e internacional. También como evaluadora de becarios doctorales y de ingresos a carrera CONICET. Fue becaria Fullbrigh en 1999, beca con la que realizó sus estudios de posgrado en EEUU. Ha publicado libros y artículos en revistas con referato entre los que se destacan: “Yo te evalúo, tú me evalúas...” Estado, profesión Académica y mercado en la acreditación universitaria en Argentina” (EUDEBA, 2016); “Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Miño y Dávila Eds.; El futuro de la Profesión Académica, con Norberto Fernández Lamarra (EDUNTREF, 2012); La Política Universitaria de los Gobiernos Kirchner, coordinado junto con Adriana Chiroleu y Eduardo Rinesi (UNGS, 2012); Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2007, en coautoría con Pablo Buchbinder (UNGS, 2008). Actualmente es Directora Ejecutiva del Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

(2) Tunnermann, 1998, se pregunta: ¿Tuvo la Reforma de Córdoba maestros? Para sostener que “la autodocencia fue la única salida en el conflicto (...). Y aun cuando los reformistas reconocen la influencia que ejerció en su pensamiento el magisterio de algunos intelectuales como José Ingenieros, Alfredo Palacios, Alejandro Korn y Saúl Taborda, lo cierto es que la autoenseñanza fue la actitud predominante en una juventud que desesperadamente buscaba Maestros. (...) En todo caso, si el Movimiento tuvo Maestros, no los encontró en las aulas universitarias, sino fuera de ellas. Las aulas no tenían nada que enseñarles. (107).

## Bibliografía

- BUCHBINDER, P. y MARQUINA, M. (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2007. Serie: 25 años, 25 libros. UNGS – Biblioteca Nacional.
- BUCHBINDER, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

- CAMILLONI, A. W. (2017). Exposición “La formación profesional” en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico. Ministerio de Educación, 9/2/17. <https://www.youtube.com/watch?v=uyXUz2Knvqw&t=2715s>
- CONEAU (2018). Evaluación institucional. Buscador de instituciones con evaluación externa. Datos al 30/6/18. [www.coneau.gob.ar](http://www.coneau.gob.ar)
- DEL MAZO, G. (1941) La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino. La Plata. Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- EZCURRA, A. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- FANELLI, A. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa Número 43 – Año 24 – Jun. Vol. 1, Págs. 17 a 31.
- GADAMER, H. (1986). Truth and Method. Continuum, NYC. “*Bildung*”. Pgs. 9 a 18.
- MARQUINA, M. (2009). “Docencia y Gobierno Universitario: tensiones del pasado y del presente”. En: Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comp.) A 90 años de la reforma universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente. UNGS - RIEPESAL. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Págs. 117-132.
- MENENDEZ, G. (2017). Resignificación de la Extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. Revista +E, versión en Línea, 7(7), 24-37, Santa Fe, Ediciones UNL. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/7048/10357>
- PITELLI, C. y HERMO, J. (2010). La reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Historia de la ducación, 29, pp. 135-156. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212-0267. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/viewFile/8162/14940>
- Secretaría de Políticas Universitarias -SPU- (2016). Anuario estadístico 2015. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Tünnermann, Carlos (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior y Sociedad, Vol. 9, N° 1. Pp. 103-127.



## ***Mercantilización y tecnologías comunicacionales en la Educación Superior***

Mónica Eva Pini(1), Ana Cambours de Donini(2)

### **Resumen**

En el marco de las tendencias privatizadoras presentes en la educación, este trabajo analiza la producción de conocimientos en las universidades como parte del proceso de globalización neoliberal. Se analiza, desde un enfoque crítico, los fundamentos de los sistemas actuales de evaluación de la calidad, que se concretan en los rankings internacionales y en las pautas para la evaluación de investigadores/as, y le contraponen alternativas democratizadoras.

La mercantilización involucra procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado y a las apropiaciones privadas en la esfera de lo público. Existen múltiples formas de penetración de la ideología y las prácticas de mercado en las universidades y centros de investigación, que generan su propio espacio y necesidad de existencia.

Tanto la investigación científica como el desarrollo profesional y académico de los docentes universitarios se ven

### **Summary**

Within the framework of the privatization trends present in education, this paper analyzes the production of knowledge in universities as part of the neoliberal globalization process. From a critical point of view, the foundations of the current quality assessment systems are analyzed, which are specified in the international rankings and in the guidelines for the evaluation of researchers, and counterpose democratizing alternatives. The commercialization involves complex processes constituted by different ways of construction of an ideology favorable to the market and to the private appropriations in the sphere of the public. There are multiple forms of penetration of ideology and market practices in universities and research centers, which generate their own space and need for existence.

Both the scientific research and the professional and academic development of university professors are affected by this type of dynamics that include the high estimation of the impact, commercialize

afectados por este tipo de dinámicas que incluyen la alta estimación del impacto, mercantilizan la publicación de escritos científicos, y el uso de criterios reduccionistas y cuantitativos en la evaluación de docentes-investigadores. Estos fenómenos, ligados a lógicas mercantiles, impactan en las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión, en detrimento de sus objetivos académicos y sociales.

En un sentido democratizador, consideramos la propuesta del Mapa de Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC) teniendo en cuenta que América Latina está a la vanguardia de las revistas académicas de acceso abierto, que aumenta significativamente la visibilidad y la posibilidad de difusión.

### **Palabras clave**

Universidad-mercantilización; calidad; investigación científica; tecnologías

the publication of scientific writings, and the use of reductionist and quantitative criteria in the evaluation of teachers-researchers.

These phenomena, linked to market logics, impact on the three substantive functions of the university: research, teaching and extension, to the detriment of its academic and social objectives.

In a democratizing sense, we consider the proposal of the Map of Higher Education in Latin America and the Caribbean (MESALC) taking into account that Latin America is at the forefront of academic journals with open access, which significantly increases visibility and the possibility of dissemination.

**Keywords:** University; commercialization; quality; scientific research; technologies

Fecha de Recepción: 21/09/2018
Primera Evaluación: 01/10/2018
Segunda Evaluación: 20/10/2018
Fecha de Aceptación: 01/11/2018



## **Introducción**

En el marco de las tendencias privatistas presentes en la educación, este trabajo analiza la producción de conocimientos a partir de la investigación científica/académica en las universidades como parte del proceso de globalización neoliberal, cuya lógica pretende reducir todas las formas de vida social a imperativos económicos y objetivos instrumentales. Este trabajo analiza, desde un enfoque crítico, los fundamentos de los sistemas actuales de evaluación de la calidad, que se concretan en los rankings internacionales y en las pautas para la evaluación de investigadores/as, y le contrapone alternativas democratizadoras (Barsky, 2014; Montané, Beltrán y Teodoro, 2017).

La mercantilización involucra procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado y a las apropiaciones privadas en la esfera de lo público. Existen múltiples formas de penetración de la lógica y las prácticas de mercado en las universidades y centros de investigación, que generan su propio espacio y necesidad de existencia.

Tanto la investigación científica como el desarrollo profesional y académico de los docentes universitarios se ven afectados por este tipo de dinámicas que incluyen el uso de criterios reduccionistas y cuantitativos en la evaluación de docentes-investigadores

e instituciones, la alta estimación del impacto, y mercantilizan la publicación de escritos científicos.

Estos fenómenos, ligados a lógicas mercantiles, impactan en las tres funciones sustantivas de la universidad: investigación, docencia y extensión, en detrimento de sus objetivos académicos y sociales.

Las perspectivas y nuevas formas de mercantilización de la universidad pública, si bien son parte de un proceso histórico más largo, tienen un hito en 1999 cuando la Organización Mundial del Comercio (OMC) incluyó la Educación Superior en los servicios regulados por el GATT (Acuerdo General sobre Comercio y Tarifas). Posteriormente se fue desarrollando de diferentes modos en los distintos contextos (Cambours de Donini, 2017). En la actualidad, las diferentes modalidades de circulación del conocimiento mediadas por la tecnología, las demandas de Educación Superior en aumento, la variedad de ofertas educativas transnacionales, entre otras, constituyen un mercado académico de enormes proporciones.

Nos importa la circulación y democratización del conocimiento, además de su producción, que las políticas aparentemente tratan de estimular y jerarquizar, por lo general sin tener en cuenta las condiciones en las que se realiza.

Debates conceptuales en torno a la calidad

El concepto de calidad educativa es polisémico, no es un término unívoco y

abstracto sino histórico y contextualizado, y tanto su conceptualización como lo que se considera prácticas de mejora son una construcción social. Por esta razón, la calidad hay que entenderla de modo relacional y ponerla en juego con otras dimensiones en circunstancias determinadas (Donini, s/f). También se ha señalado que el concepto de calidad resulta paradójico, ya que, por un lado, nadie puede estar en contra, y por otro, ha servido para introducir la lógica mercantil en la educación (Fernández-González y Monarca, 2018). Esta situación ha promovido la pugna por el sentido del término, ya que, frente a sus significados que remiten a la medición y la competitividad, se reivindica la lucha por el derecho a una educación pública laica, gratuita y de calidad de carácter universal. Sin embargo, si reconocemos la existencia de un discurso dominante acerca de la calidad --instalado en América Latina desde las reformas de los noventa de la mano de la Nueva Gestión Pública (NGP)--, hace falta reconocer la necesidad y al mismo tiempo las dificultades en la disputa por la legitimidad de un discurso alternativo.

“Los criterios de calidad se refieren a contenidos, procesos y contextos en el marco de opciones ético-políticas que incluyen también la pertinencia y la equidad como dimensiones ineludibles de la calidad” (Dias Sobrinho, 2010: ¿?). Se trata de un concepto dinámico que no está desvinculado de la realidad y del momento histórico de cada país, sus necesidades y sus demandas en el campo educativo. El deslizamiento

“naturalizado” del concepto de calidad hacia los resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje se basa en concebir la educación como productora de ventajas competitivas en la economía global. Esta reducción a la medición del desempeño ha restringido el sentido y alcance de la calidad.

En esa línea, tanto Barsky (2012, 2014, 2018) como Montané, Beltrán y Teodoro (2017) critican el concepto de calidad que encierra la mayor parte de las evaluaciones que se realizan en la educación superior, al volverla un valor en sí mismo que sólo se caracteriza por la cuantificación y no por lo sustantivo y la cualificación. Reducir la calidad a los aspectos mensurables deja de lado toda la complejidad que encierran tanto la enseñanza como la investigación académica en las diferentes disciplinas y campos de estudio, además de promover una lógica de competitividad más que de relevancia y colaboración necesaria en la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, se jerarquizan los aspectos instrumentales y se universalizan parámetros generados en otros contextos y por motivos eminentemente comerciales.

Atravesada por estos fenómenos, la investigación científica sigue siendo condición y manifestación del conocimiento humano y del desarrollo de trabajo especializado e interdisciplinario, por lo tanto debería orientarse a la búsqueda de satisfacción de necesidades y solución de problemas sociales. Sin embargo se ve afectada, aún en las universidades públicas, por este tipo de

dinámicas que incluyen:

- La orientación de temas y enfoques por parte de los organismos internacionales que otorgan financiamiento para proyectos regionales e internacionales de investigación.

- El uso de las nuevas tecnologías comunicacionales globalizadas, que pre-seleccionan y orientan tanto búsquedas bibliográficas como nuevos aportes.

- La alta estimación del impacto de publicación, bajo la forma de una industria editorial en red que mercantiliza la publicación de escritos científicos, y reemplaza relevancia por prestigio o por cantidad.

- La dominación del idioma inglés y su alta valoración por sobre el propio de cada país (González, 2015).

El uso del “factor de impacto”, del Institute for Scientific Information (ISI), como base para la medición de la calidad fue muy criticado por la comunidad científica por razones metodológicas, que cuestionan el uso de la acumulación cuantitativa de las citas como sinónimo de calidad y las limitaciones técnicas que aparecen en el uso del indicador como tal. Otra distorsión es que al considerar mejores (juicio de valor) a las revistas más utilizadas se evaluaba por carácter transitivo a los investigadores que publicaban en ellas y además se beneficiaba abiertamente a las revistas hegemónicas por las comunidades académicas de los países más desarrollados, particularmente los de habla inglesa (Barsky, 2018).

Estos fenómenos, ligados a

lógicas mercantiles, impactan en el desenvolvimiento de la ciencia en detrimento de sus objetivos académicos y sociales (González, 2015). Como correlato, la presión institucional hacia los docentes investigadores es mucho mayor en función de las publicaciones que del nivel de enseñanza.

La profesión académica. Tensiones y dilemas

Este sistema atenta contra el desarrollo profesional integral, contra la autonomía docente y fomenta la especulación en la actividad académica. Los criterios de evaluación de un/a investigador/a en las normas nacionales –en Argentina– suelen atribuir puntaje importante a la “producción científico tecnológica”, que consiste en el número y calidad –medida por los criterios antedichos– de publicaciones correspondientes a los proyectos de investigación. En Brasil es similar, toda actividad y producción del/ de la docente de posgrado debe estar registrada en la Plataforma Lattes, con un alto grado de detalle y actualizada periódicamente, de lo contrario el/la docente tiene su carrera amenazada. “Las coartadas de la “evaluación por pares” y de la calificación de los medios de divulgación (“revistas científicas” clasificadas en estratos) dan un tinte de calidad a las exigencias cuantitativistas”. (Romao, 2018: 81).

En efecto, los artículos publicados se valoran de acuerdo con el prestigio de las revistas, el factor de impacto, de acuerdo con en qué bases se encuentran, mejor si son extranjeras y mejor si son en

idioma inglés. Los libros y artículos que son material de estudio para docentes y estudiantes, por ejemplo, no tienen tan alta consideración cuando, tratándose de educación, estos deberían concentrar los mejores esfuerzos para que las universidades puedan contribuir con el mejoramiento del sistema educativo en general.

Si bien las consideraciones epistemológicas acerca de una concepción reduccionista de la “calidad” han sido desarrolladas por diversos especialistas, nos parece interesante abrir el interrogante sobre cómo inciden en nuestras subjetividades como docentes-investigadores/as universitarios/as las crecientes presiones por mostrar resultados y productos medibles y cuantificables en sucesivas evaluaciones, acreditaciones, y categorizaciones –de las que no se puede prescindir–.

¿Cuánto nos afecta el sistema para no vernos como sujetos profesionales que indagan libremente, reflexionan, transmiten, intercambian, critican y crean saberes sino como funcionarios de un sistema de producción que deben someterse permanentemente a estándares prefijados y herramientas de control para tener éxito en la profesión?

La profesión académica en América Latina ha sido objeto de estudio en las últimas décadas y se podría afirmar que en comparación con otras regiones como Europa o EEUU puede caracterizarse como una profesión “pauperizada” y rígida que muestra deficiencias estructurales en los sistemas de selección, desarrollo,

estabilidad, promoción y régimen salarial, aspectos centrales del concepto mismo de profesión (Pérez Centeno, 2017).

En el caso de Argentina, a pesar de la expansión de la profesión académica que se duplica entre 1982 y 1992 para responder a las demandas del crecimiento de la matrícula universitaria, persiste el fenómeno estructural del alto porcentaje de las dedicaciones simples (Chiroleu, 2002). En 2015 se observa la persistencia de este desbalance a pesar del mejoramiento de la inversión en el sector en la última década, y según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, el sistema muestra un 12% de dedicaciones exclusivas, 19% de semiexclusivas y 66% de simples. Asimismo, en Argentina persiste un bajo nivel salarial para la profesión académica en comparación con otros países. Con respecto a la producción científica cabe destacar que esta se produce en su mayor parte --dos tercios de los artículos publicados-- en las universidades públicas (Fernández Lamarra y Marquina, 2008).

En una situación de particular fragilidad por la baja inversión, los problemas estructurales mencionados y por ser una profesión relativamente nueva que se conforma de manera tardía en la década de los 60, la profesión académica se ve fuertemente condicionada por las tendencias neoliberales del capitalismo global que imponen a la profesión un fuerte sesgo mercantilista, eficientista y productivista.

En Argentina se ha estudiado el impacto de políticas y programas que han incidido en un cambio de perfil del docente investigador (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria –FOMECA-, Programa de Incentivos, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU-, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica –ANPCyT-), y que han producido una creciente burocratización, rivalidad y competencia por productividad investigativa en desmedro de la tarea docente y la actualización pedagógica (Pérez Centeno, 2017). Por otra parte, la necesidad de una mayor dedicación para atender a estas tareas y de una formación actualizada del más alto nivel (posdoctorado) es origen de muchas frustraciones individuales y colectivas en un sistema con serios problemas estructurales y de recursos que es continuamente evaluado con estándares internacionales pensados para otras realidades (De Sousa Santos, 2011).

En síntesis, desde fines de los 90 hasta la actualidad, los estudios sobre la profesión académica muestran las tensiones entre docencia e investigación, burocratización de las evaluaciones de carácter predominantemente cuantitativista, mercantilización y competencia individualista en desmedro de los proyectos colectivos. El surgimiento de una nueva agenda neoliberal en los últimos años en la región agrega a estas características de la profesión académica un contexto de escasez de recursos para las universidades, mayor

presión a las instituciones de educación superior para generar recursos propios y nuevos dispositivos de control y disciplinamiento del trabajo de los docentes investigadores. (García, L., 2017)

### **Los rankings**

Los rankings son tablas clasificatorias que tienen su origen en las clasificaciones en competencias deportivas. Traspolados a un ámbito tan diferente como el educativo ya desde el siglo XIX en Estados Unidos, su difusión más amplia coincide con el avance neoliberal de fines del siglo XX (Barsky, 2012).

Los rankings miden aspectos muy parciales de la actividad universitaria de acuerdo con indicadores seleccionados y medidas de los países y de las disciplinas dominantes. Si bien en América Latina se expresan críticas y resistencia desde sectores de la academia, estas coexisten con “un estado de adaptación o en todo caso de culpabilidad o impotencia frente a las dificultades de adaptarse a estos niveles de calidad que se suponen objetivos y universales.” (Barsky, 2012: 33). De acuerdo con este autor, la utilización generalizada de los rankings es una manifestación de cambios en los contextos en los que se insertan las instituciones de educación superior, principalmente vinculados con tres fenómenos interrelacionados:

- a) la creciente internacionalización de la educación superior.
- b) los procesos de mercantilización de la educación

c) los cambios en las modalidades de gestión y financiamiento de las instituciones universitarias, que conllevan la necesidad de información adecuada y accesible sobre el desempeño.

Los rankings internacionales, (...) comparten el fuerte impacto mediático, pero, también, importantes críticas sobre su construcción metodológica, entre ellas, el hecho de que en algunos sólo se analicen determinados campos científicos, se consideren sólo unos pocos indicadores, se estudie sólo un grupo de instituciones del sistema universitario o se abuse de indicadores bibliométricos o asociados a la producción de publicaciones científicas mostrando solamente una dimensión de las actividades universitarias (Sanz-Casado, citado por Montané, Beltrán y Teodoro, 2017: 293)

Estos autores se refieren a los riesgos que comporta la reducción de la evaluación de la calidad a la cuantificación y los rankings, que reflejan las distorsiones que introducen en la actividad académica. Entre otros: riesgo de confundir lo que se puede medir con lo que es importante medir; de utilizar indicadores inadecuados; de fijarse solamente en las élites; de comparar instituciones heterogéneas; y de no comprender la dimensión del negocio de los rankings (Montané, Beltrán y Teodoro, 2017).

América Latina no escapa a estos condicionamientos, a pesar de que se distingue históricamente de otras

regiones del mundo por considerar el conocimiento científico como un bien común. Gran parte de las investigaciones son financiadas con fondos públicos y gestionadas por la misma comunidad académica que publica las revistas científicas, a diferencia de Europa y Estados Unidos, donde se han tercerizado y comercializado gran parte de las comunicaciones científicas, principalmente las revistas (Alperin y Fischman, 2015). Liderando esta "industria", gigantes editoriales como Thompson Reuters y RELX Group realizan prácticas abusivas y monopolizan la distribución de publicaciones académicas, limitando el acceso de los científicos a investigaciones ajenas así como sus posibilidades reales de publicar avances propios (Esteban, 2017).

### **Alternativas democratizadoras**

En la última década, en algunos países europeos se comenzó a elaborar bases de datos sobre la educación superior sin un objetivo de rankear sino de generar perfiles de universidades con un enfoque multidimensional (German Centre for Higher Education Development, Alemania; y The U-Map, Centre for Higher Education Policy Studies, Holanda). El European Multidimensional University Ranking System (U-Multirank) se crea luego sobre la base de los dos anteriores con financiamiento de la UE (Barsky, 2012).

En la misma dirección metodológica, surgió la propuesta del Mapa de Educación Superior en América Latina

y el Caribe (MESALC) impulsada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). “A diferencia de los rankings, el Mapa permite al usuario final tanto conocer las dimensiones de la ES en las distintas IES de ALC, como la comparación libre de variables e indicadores de su preferencia, haciendo del proceso selectivo un espacio transparente que otorga al interesado la libertad de realizar criterios de búsqueda en áreas y aspectos específicos de su interés” (UNESCO-IESALC, 2018).

Esta herramienta se presentó en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008, “como una alternativa regional a los Rankings Universitarios que son una manifestación de la globalización y la mercantilización de la educación superior, y no se adaptan a las características y necesidades de ALC (...) ES un sistema de información de libre acceso que permite profundizar los conocimientos sobre la Educación Superior (ES) (...). Actualmente el Proyecto MESALC se encuentra en la fase final de desarrollo e implementación de la plataforma tecnológica” (UNESCO-IESALC, 2018). Justamente en la CRES de 2008, en Cartagena de Indias, se expresó el rechazo a la mercantilización y se reafirmó el principio de que la Educación Superior es un bien público y un derecho y se pide a los gobiernos que se pronuncien en contra de considerarla un bien de mercado.

Este año 2018, en que se reunió la III

CRES en Córdoba, en el marco de los 100 años de la Reforma Universitaria, se planteó nuevamente este principio como un tema prioritario (Cambours de Donini, 2017). En consecuencia, la Declaración final afirma “que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña” (CRES 2018: 1). En ese ámbito, los representantes de las principales universidades públicas participantes de la mesa Acceso abierto y democratización del conocimiento afirmaron que “deben establecerse políticas nacionales e institucionales que contemplen la asignación de recursos destinados al acceso abierto al saber científico y académico (...), en las instituciones que realizan investigación deben ofrecerse incentivos a quienes publiquen los resultados en textos y otros formatos, o desarrollen repositorios digitales, respetando las normas internacionales y utilizando software libre y licencias abiertas (...) Debemos promover el trabajo colaborativo entre científicos, docentes, editores, estudiantes, bibliotecarios y otros actores de la comunidad académica para la construcción de una cultura de ciencia abierta, siendo ésta una nueva forma de crear y comunicar conocimiento basado en formas colaborativas y distribuidas a través de Internet” (UDUAL, 2018: s/n).

En este sentido democratizador, América Latina está a la vanguardia de las revistas académicas de acceso abierto, disponibles en su mayor parte en Internet con acceso libre, aumentando significativamente la visibilidad y la posibilidad de difusión. El movimiento de Acceso Abierto a las revistas de la región fue promovido principalmente por las iniciativas regionales como la Scientific Electronic Library Online (SciELO), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (RedALyC), el Portal Latindex y, más recientemente, las colecciones de revistas en los repositorios digitales institucionales de Acceso Abierto. Estos repositorios conforman sistemas nacionales de repositorios de ciencia y tecnología, que cooperan en el nivel regional en la Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas (LAReferencia), un movimiento respaldado por avances en las legislaciones nacionales en favor del Acceso Abierto a la información científica (Alperin y Fischman, 2015: 11). CLACSO, red académica compuesta por 380 centros de investigación y docencia en 25 países, con 20 años de trayectoria en la promoción de iniciativas de Acceso Abierto en América Latina y el Caribe, posee el principal repositorio digital de Ciencias Sociales de la región. Viene trabajando en un sistema de acceso libre al conocimiento que cuenta con varios repositorios, más de cien mil textos digitalizados y registra más de cuatro millones de entradas por mes.

A partir del surgimiento de Internet

y la digitalización de contenidos se ha generado una rápida transformación en las comunicaciones científicas y un desarrollo creciente del sistema de acceso abierto que, si bien limita los intereses comerciales, plantea nuevos problemas que es la revisión por pares, su disponibilidad y el costo que supone (muchas veces absorbido por los mismos investigadores). En el marco de la democratización de la comunicación científica, el sistema de acceso abierto también ayuda al avance de los Estados nacionales por recuperar la difusión de las investigaciones realizadas a partir de proyectos científicos generados con recursos públicos.

### Reflexiones finales

Frente a la fuerte lógica mercantilista que atraviesa las políticas y las instituciones educativas, no resulta fácil sustraerse al poder de los dispositivos dominantes, como las evaluaciones clasificatorias. Las organizaciones de docentes universitarios de América Latina participan de la Campaña Global de la Internacional de la Educación (IE) contra la Privatización y la Mercantilización de la Educación, que busca establecer una estrategia de respuesta a nivel mundial para contrarrestar la influencia de la lógica empresarial en la educación. Sin embargo, en la tarea cotidiana encontramos una incorporación naturalizada de muchas de las pautas reduccionistas que provienen del sector económico.

Si bien es necesario un cambio



cultural para “desnaturalizar” la lógica mercantilista que invade el campo de la producción científica, su difusión y evaluación, algunas propuestas pueden ir cuestionando y modificando prácticas arraigadas. Por ejemplo, que las comisiones evaluadoras de CyT no categoricen a los investigadores sobre la base de la clasificación de las revistas donde publican (cultura de la citación) sino sobre la base de criterios sustantivos de calidad, relevancia y pertinencia de su producción disciplinar o interdisciplinar; que se valore en las Ciencias Humanas y Sociales la publicación de libros y/o capítulos de libros y no imitar criterios de las ciencias duras y aplicadas privilegiando papers en revistas con referato; favorecer el diálogo sobre estos criterios con evaluadores pares de las agencias de acreditación y de las universidades; apoyar revistas científicas locales y editoriales universitarias que utilicen el acceso abierto y apoyen las iniciativas regionales para democratizar la comunicación científica; impulsar el uso del español y el portugués en las producciones científicas de la región, entre otras.

Un ejemplo en nuestro campo de estudio, creada por el Profesor Gene

Glass en la Universidad de Arizona (EEUU), es la revista académica virtual Education Policy Analysis Archives/ Archivos de Análisis de Políticas Educativas (EPAA/AAPE), un journal con revisión por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe (inglés-portugués-español), desde 1993.

La resistencia posible radica en un abanico de posibilidades que van desde la difusión y disputa de ideas y criterios democratizantes hasta la protesta en las calles por el derecho a la educación pública. Entre una y otra se generan múltiples acciones individuales y colectivas orientadas a que la producción y distribución de conocimiento sea abierta y pública. Una de ellas es la corriente de acceso abierto en las publicaciones académicas.

La tarea de cambiar esta lógica de la competencia y la productividad es ardua, ya que ha penetrado profundamente nuestras instituciones y prácticas, y modificarla es parte de una lucha política más amplia por democratizar el sistema, y al mismo tiempo para recuperar lo sustantivo y relevante de la actividad académica: la construcción y difusión del conocimiento como derecho social y patrimonio público.

## **Notas**

(1)Ph.D. en Educación (The University of New Mexico, USA), Magister en Administración Pública (FCE-UBA), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Dirige la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios y el Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) en la Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), donde es Docente Titular de Educación, Cultura y Sociedad e investigadora Cat.I del Programa de Incentivos. Corrientes 3296, 2do. 4, CABA, 011 4864-3330, mpini@unsam.edu.ar

(2) Doctora en Educación (University of the Pacific, California, EE.UU.), Magister en Educación (California State University, EE.UU.) y Profesora de Filosofía (UBA). Actualmente enseña en las Maestrías en Gestión Educativa y en Educación, Lenguajes y Medios, y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS), en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Santa Fe 1829, 6to. piso, CABA, 011 4811-8482, adonini@fibertel.com.ar

## Bibliografía

ALPERIN J.P. y FISCHMAN G. [Editores], Hecho en Latinoamérica. Acceso abierto, revistas académicas e innovaciones regionales. Secretaría Ejecutiva. ISBN 978-987-722-067-4 CLACSO. Buenos Aires. Julio de 2015

BARSKY, O. (2018), La evolución de la ciencia, la crisis del sistema internacional de revistas científicas y propuestas de políticas en REES, La Ley de Educación Superior. Impactos, desafíos e incertidumbres. Editorial Teseo, Buenos Aires, pp.213-251

BARSKY O. (2014) La evaluación de la calidad académica en debate. Volumen I. Los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas. Buenos Aires: Editorial UAI-Teseo.(Colección UAI Investigación) ISBN: 978-987-723-018-5

BARSKY O. (2012) “Acerca de los rankings internacionales de las universidades y su repercusión en Argentina”. Debate Universitario Vol. 1, No. 1 noviembre 2012, pp. 30-74. Buenos Aires: CAEE-UAI. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1861-9374-2.pdf>

CAMBOURS de DONINI, A. (2017) “Actores y perspectivas por la privatización educativa”, ponencia presentada en el Seminario Internacional “Viejas y nuevas formas de mercantilización de la educación”. Organizado por CEIECS-UNSAM, IICE-UBA, UNIPE, CTERA, CCC, GT de Educación Superior y GT Política Educativas y Derecho a la educación de CLACSO. Buenos Aires, 31/10, 1 y 2/11/2017.

CHIROLEU, A. (2002) “Los académicos en Argentina: aportes para su caracterización”. Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 12, junio, pp. 51-73.

ESTEBAN, P. (2017) “El negocio de las revistas científicas”. Página12, 4/4/2018. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/105759-el-negocio-de-las-revistas-cientificas>

CRES 2018. III CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (junio 2018) Declaración final. Córdoba, Argentina. Disponible en <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. y MONARCA, H. (2018) “Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español”. En Héctor Monarca (coord.) Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial DYKINSON, S.L. ISBN: 978-84-9085-720-3 [https://www.academia.edu/37040241/LIBRO\\_Calidad\\_Educacion.pdf](https://www.academia.edu/37040241/LIBRO_Calidad_Educacion.pdf)

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (julio de 2008). Efectos de las políticas de los '90 sobre el trabajo docente en la universidad argentina. VII Seminario REDESTRADO – Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires

- GARCÍA, L. (2017) “Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, N° 27, junio, pp. 87-110.
- GONZÁLEZ, L. (2015) ¿Mercantilización de las revistas de investigación científica producto de la evaluación globalizada? Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 12 (1), 23-38
- GOROSTIAGA J., PINI M.E. y CAMBOURS de DONINI A. (2018) “El discurso oficial sobre calidad educativa en Argentina (2003-2017): Orientaciones y transformaciones”. En Héctor Monarca (coord.) Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial DYKINSON, S.L. ISBN: 978-84-9085-720-3 [https://www.academia.edu/37040241/LIBRO\\_Calidad\\_Educacion.pdf](https://www.academia.edu/37040241/LIBRO_Calidad_Educacion.pdf)
- MONTANÉ A., BELTRÁN J. y TEODORO A. (2017) “La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios”. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) 2017, vol. 10, n° 2 | [rase.ase.es](http://rase.ase.es) ISSN 1988-7302
- PÉREZ CENTENO, C. (2017), El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas en Revista Integración y Conocimiento, N° 7, Vol.2, ISSN 2347-0658
- ROMÃO, J.E. (2018) “Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda?” En Héctor Monarca (coord.) Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial DYKINSON, S.L. ISBN: 978-84-9085-720-3 [https://www.academia.edu/37040241/LIBRO\\_Calidad\\_Educacion.pdf](https://www.academia.edu/37040241/LIBRO_Calidad_Educacion.pdf)
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2011) La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, LPP-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- UDUAL (2018) “Acceso abierto al conocimiento, el reto de las universidades para su democratización: Especialistas en Córdoba”. CRES 2018. Disponible en 13/8/18 <https://www.udual.org/principal/tag/open-access/>
- UNESCO-IESALC. Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC). Disponible en 2/4/18 [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=406&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=406&lang=es)



***Desigualdades de acceso y de salida en educación superior:  
los casos de Chile e Italia<sup>(1)</sup>***

Andrés Fernando Roldán Tonioni<sup>(2)</sup>

**Resumen**

Se presentan los resultados de una investigación comparativa acerca de las desigualdades generadas por los sistemas de educación superior, los cuales dan cuenta de algunas tendencias en el campo actual de los sistemas de educación terciaria a nivel internacional. Los casos de estudio, Chile e Italia, comparten la característica de ser sistemas de educación terciaria que se encuentran bajo la atenta mirada de la ciudadanía de sus respectivos países. Sostenemos que ambos sistemas han generado desigualdades en el ámbito de la educación y que son estos los que generan inconformidad en la ciudadanía. En el caso de Italia es posible advertir los resultados derivados del proceso de Bologna que inicia a fines de los noventa y los efectos de la crisis económica desde el año 2008. En el caso de Chile el sistema educativo, no tan solo el superior, se caracteriza por la herencia privatizadora que tiene sus orígenes en la década del ochenta y por las demandas de cambio a este modelo lideradas por

**Summary**

We present the results of a comparative research about inequalities generated by higher education systems, which show some trends in the current field of tertiary education systems at the international level. The case studies, Chile and Italy, share the characteristic of being tertiary education systems that are under the watchful eye of the citizens of their respective countries. We argue that both systems have generated inequalities in the field of education and that it is these that generate dissatisfaction in citizenship. In the case of Italy, it is possible to see the results derived from the Bologna process that began at the end of the nineties and the effects of the economic crisis since 2008. In the case of Chile, the education system, not only the superior one, characterized by the privatizing inheritance that has its origins in the eighties and by the demands of change to this model led by the student movement.

el movimiento estudiantil.

El artículo se compone de cuatro partes, la primera consiste en la introducción en donde se presenta el problema, las hipótesis del análisis comparativo y metodología utilizada, posteriormente un acápite de breve contextualización histórica de los actuales sistemas de educación superior en Chile e Italia, luego una sección con los principales resultados obtenidos de ambos sistemas para finalizar con la discusión de la tesis central en una conclusión que pretende abrir la discusión de hacia dónde deben transitar los sistemas de instrucción superior en ambos casos.

**Palabras clave:** Educación Superior, Universidades, Desigualdades, Políticas de Educación.

The article is composed of four parts, the first consists of the introduction where the problem is presented, the hypotheses of the comparative analysis and methodology used, later a chapter of brief historical contextualization of the current systems of higher education in Chile and Italy, then a section with the main results obtained from both systems to end with the discussion of the central thesis in a conclusion that aims to open the discussion of where higher education systems should go in both cases.

**Keywords:** Higher Education; Universities; Inequalities; Education Policies

Fecha de Recepción: 10/08/2018 Primera Evaluación: 17/08/2018 Segunda Evaluación: 20/09/2018 Fecha de Aceptación: 01/10/2018
---

## **Introducción**

El presente estudio se enmarca en un programa de investigación de las desigualdades en perspectiva comparada, que comprende diversas áreas de investigación entre las cuales se encuentra el eje relativo a desigualdades en el ámbito de la educación. Al interior de este eje temático nos propusimos realizar un análisis de la educación superior a nivel internacional, para comparar dos sistemas de instrucción superior que se han visto en los últimos años bajo un cuestionamiento social importante.

Los sistemas de instrucción superior de diversos países muestran una interesante variedad de formas, estructuras, procesos y resultados, convirtiéndose en un campo interesante para la discusión y la investigación. Los trabajos en este campo pueden entregar antecedentes importantes acerca del funcionamiento de cada sistema nacional de educación terciaria, por tanto, orientar las políticas públicas de educación superior. El presente escrito intenta aportar humildemente en esta dirección, ser una herramienta de análisis para investigadores, políticos y educadores.

Hemos seleccionado el caso de Chile e Italia debido a que en ambos países los sistemas de educación superior han sido puestos en tela de juicio por parte de la ciudadanía, situación que ha hecho suponer un estado de crisis y, por tanto, la necesidad de cambios en las instituciones de educación superior y la política educacional que regula su

funcionamiento. Veremos que en cada caso de estudio se pueden identificar procesos que tienden a la desigualdad social, de diferente naturaleza pero, que en gran medida explican el malestar que pesa sobre ellos.

Los sistemas de educación superior han sido tradicionalmente un punto de encuentro de dos procesos sociológicamente importantes, por un lado, la reproducción de las elites y la conformación de las clases medias y, por otro lado, ser un mecanismo de movilidad social. Hoy en día en un contexto de universidades de masa, es posible preguntarse ¿En qué medida las universidades son instrumentos de igualdad de oportunidades?. En este artículo abordamos algunas de las tendencias de los sistemas de instrucción superior con especial énfasis en los procesos de desigualdad generados por estos.

Tanto en Chile como en Italia es posible identificar un período de inflexión en su historia reciente en materia de educación terciaria, que influye en su configuración actual a nivel de política pública. La tesis que sostenemos es que existe una crisis en ambos sistemas de educación terciaria, pero que la crisis se explica de diferente forma en cada uno de ellos. En Chile prima una desigualdad de acceso y de financiamiento, mientras que en Italia los problemas están asociados al abandono de los estudios, la baja titulación y empleabilidad de los estudiantes al momento de finalizar sus carreras.

Las universidades como las conocemos hoy en día son el producto de una reestructuración de las universidades que tuvo lugar durante el siglo XIX (Wallerstein, 1996), sin embargo, su surgimiento en occidente data del siglo X<sup>(3)</sup>. Esta transformación decimonónica redundó en la creación de nuevas facultades y/o departamentos de nuevas disciplinas científicas, por ejemplo todas aquellas que componen las ciencias sociales, la ingeniería, la administración pública y las telecomunicaciones o informática. La composición de las universidades en el siglo XX terminó siendo significativamente distinta a la prevalente hasta el siglo XVIII<sup>(4)</sup>. Durante el siglo XX las universidades han transitado de ser espacios de las élites a ser universidades de masa (Trow, 1974).

La metodología utilizada fue primordialmente cualitativa. Las técnicas de investigación consistieron en entrevistas semi estructuradas a informantes claves en ambos países, expertos, estudiantes y titulados, además de análisis de material documental. El trabajo de campo en Italia fue financiado por la Red INCASI, sin cuyo patrocinio la investigación no podría haberse desarrollado, y fue realizado durante el segundo semestre del año 2017.

## I. Breve reconstrucción histórica de los casos de estudio

Las instituciones de estudios superiores por excelencia son las universidades.<sup>(5)</sup> Estas se han visto afectadas por el peso de la historia y los

regímenes políticos que se han sucedido desde su aparición. Universidades han sido bombardeadas en tiempos de las guerras mundiales en Europa y censuradas e intervenidas en tiempos de regímenes totalitarios y autoritarios en diversas partes del globo. Es así que su trayectoria histórica ha estado ligada a las vicisitudes de su tiempo. En la actualidad, las universidades se ven enfrentadas a las exigencias de una sociedad centrada en la producción acelerada, la competencia en los mercados y el avance constante de las tecnologías. Tal vez hoy, más que en cualquier otro momento de la historia, los sistemas de instrucción superior están cruzados por las lógicas de mercado, de competencia y racionalización.

A continuación, se describe brevemente el contexto en el que se sitúan los dos sistemas terciarios estudiados. Se comienza con una síntesis de los principales rasgos históricos del sistema de educación superior para el caso de Italia y, posteriormente, se muestra una panorámica de lo que ha sido el devenir de las universidades en Chile en el último tiempo.

### a. La creación del espacio europeo de educación superior

*“En el aniversario de la Universidad de París, hoy aquí la Sorbona, nos ofrece una solemne oportunidad para empeñarse en el esfuerzo de crear un espacio europeo de la instrucción superior, en donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan integrarse y reforzarse el uno al otro en beneficio de Europa, de*



*sus estudiantes y más generalmente de sus ciudadanos.”*

(Declaración de la Sorbona, París, 1998).

El sistema de instrucción superior de Italia, como el de los demás países europeos, no puede ser comprendido fuera del proceso de Bologna. Este proceso es impulsado por las principales potencias de Europa desde la Declaración de la Sorbona el año 1998, sumando al año siguiente la adhesión de los demás países miembros de la UE en lo que se ha denominado como el acuerdo de Bologna. Las universidades europeas en su conjunto se vienen transformando desde este punto de su historia reciente.

El acuerdo alcanzado por los ministros de educación de los principales países de la Unión Europea en la ciudad de Bologna el año 1999 marcaría un hito clave para lo que serán los sistemas de instrucción en cada uno de los países europeos (ateneos)<sup>(6)</sup>. Este acuerdo puso en ejecución lo que fue denominado como un espacio europeo de instrucción superior y contenía algunos aspectos cruciales como: modificaciones a la estructura curricular de las licenciaturas para ligarlas con la realización de un master, ambos programas a realizar en 5 años, reconocimiento de títulos de otros países de la UE, homologación de los créditos de los cursos para incentivar la movilidad internacional de estudiantes, favorecer la movilidad de académicos e investigadores y vincular más estrechamente a los titulados a las necesidades del mercado laboral. Este proceso de Bologna ha sido largamente

estudiado ya sea por sus impulsores, carteras de educación y gobiernos<sup>(7)</sup>, como por académicos que han seguido con alto interés el despliegue de esta reforma a los sistemas de educación superior y sus consecuencias en las universidades.

Con el proceso de Bologna se deja atrás un modelo tradicional de instrucción superior en Europa, tanto en la dimensión de la enseñanza como en la dimensión del gobierno universitario. Este modelo tradicional tenía como principales características: una autonomía importante de las universidades del Estado y una separación evidente con el mercado, alto poder de decisión de las comunidades académicas, una matrícula baja respecto del total de jóvenes en edad de estudiar, estructuras administrativas acotadas. Cada uno de estos aspectos ha variado en el sentido contrario con el proceso de Bologna, es decir, puede hablarse hoy en día de una relación estrecha entre las instituciones de educación superior con el Estado, ya sea en evaluación o en financiamiento; además de una relación compleja y más cercana con el sistema económico; las comunidades académicas han perdido terreno frente a la administración (management); ampliación de la matrícula y proliferación de planes de estudio además de estructuras administrativas complejas y altamente burocráticas (Moscati, Regini y Rostan, 2010). El proceso de Bologna busca una universidad centrada en el estudiante y abierta al exterior, tanto al mercado del trabajo como a la internacionalización de la formación.

Este proceso ha sido criticado desde algunos grupos académicos y desde los mismos estudiantes por sostenerse en un espíritu de mercantilización y tecnificación de la enseñanza superior. Manifestaciones simultáneas en varias de las más grandes ciudades europeas tuvieron lugar hasta una década después de esta declaración de 1999. Las universidades dejan de ser espacios cerrados al medio para concentrarse en la preparación de profesionales para el mercado.

En pleno proceso de transformación de la universidad en Europa, los países deben enfrentar la crisis económica que se inicia en 2007 en Estados Unidos y se extiende con evidente notoriedad durante los años siguientes en gran parte del globo y especialmente en Europa. No es posible indicar en este espacio la totalidad de consecuencias derivadas de la crisis económica en los diversos planos de la vida social. Para fines de este artículo podemos mencionar que la crisis económica contrajo en Europa una reducción importante de los recursos del Estado dirigidos a educación, recursos que en países como Italia no han recuperado al día de hoy los niveles de gasto en educación previos a la crisis económica.

#### **b. Los enclaves autoritarios en el sistema de educación superior en Chile**

*“Lo que el Pueblo necesita es educación gratuita. Porque el Pueblo está cansado de las leyes del Estado”*

(Cántico del movimiento estudiantil, Chile)

El sistema de instrucción superior actual en Chile se construye históricamente desde los cambios introducidos en materia de educación por la dictadura militar, desde los años 80 del siglo pasado (Bellei, 2015)<sup>(8)</sup>. La política de educación superior en dictadura consistió en acciones sistemáticas en diversos niveles, entre las cuales se encuentra la intervención de las universidades estatales, nombramiento de rectores, cierre de carreras, quema de libros, persecución de profesores y estudiantes que militaban en partidos de izquierda, creación de universidades privadas, reducción del presupuesto nacional dirigido a educación, establecimiento del marco legal para el desarrollo de una educación con presencia de privados (Garreton, 2014).

Las universidades privadas, creadas en la década del 80, cobran en la actualidad una relevancia gravitante en el sistema de instrucción chileno. En términos de la matrícula, según cifras del Ministerio de Educación, cerca de un 85% de la matrícula total de estudiantes de educación superior del país corresponde al sistema privado de educación. La existencia de un mercado de universidades sumado a las aspiraciones colectivas de movilidad social han llevado a una masificación de la universidad en Chile, a través, de la consecución de estudios en universidades privadas, las cuales en el último tiempo han pulido sus sistemas de selección pero que durante mucho tiempo

funcionaron sin requisitos de admisión adicionales que el poseer los recursos para pagar la matrícula y arancel de la carrera sumado a deficientes sistemas de aseguramiento de la calidad. De esta forma, muchas familias consiguieron créditos bancarios para que su hijo/a estudiara en la universidad y otros centros de educación privados como los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Esta fórmula de financiamiento funciona en la actualidad y los grupos familiares deben costear el pago de altos aranceles para acceder a la educación superior.

Los procesos de mercantilización de la educación iniciados en la década del ochenta en Chile continuaron con el retorno a la democracia. Los gobiernos de la Concertación (1990-2010) concentraron esfuerzos en ampliar la matrícula con la entrega de becas o créditos a los estudiantes de menores ingresos para avanzar en una mayor cobertura de la educación superior, sin una política clara respecto del lugar de los establecimientos privados de educación universitaria.

Desde los noventa las universidades en Chile, al igual que en otros países de Latinoamérica, al día de hoy han asistido a procesos de masificación, diversificación (de cursos, carreras y niveles), especialización de postgrados y privatización (Bellei et al, 2013). Dentro de los procesos de diversificación surgen instituciones como los centros de formación técnica y los institutos profesionales, los cuales se encargan de la enseñanza de saberes y procedimientos

ligados a una tarea específica del mercado del trabajo, a través de carreras cortas.

Hacia el cambio de milenio, se hicieron cada vez más habituales las protestas convocadas por organizaciones estudiantiles a lo largo del país. En este contexto, el año 2006 estalló una de las mayores movilizaciones estudiantiles en la historia del país, denominada como “la revolución de los pingüinos”, la que convocó esta vez a los estudiantes secundarios en la lucha en contra de la ley orgánica constitucional de educación (LOCE), dictada los últimos días de la dictadura militar.

Unos años más tarde el movimiento estudiantil, con un nuevo carácter esta vez, retoma su protagonismo el año 2011 exigiendo el “fin al lucro” que persiste en el sistema educacional chileno. En esta oportunidad, la masividad de la protesta incluye a diversos sectores sociales, sumándose a las marchas tradicionales actividades artísticas, carnavales y cacerolazos en diversos puntos del país (Segovia & Gamboa, 2012). Tal vez uno de los mayores problemas del movimiento en esta ocasión fue enfrentamiento de posturas radicales apartidistas y otro sector más ligado a los partidos políticos de izquierda (Avendaño, 2014; Donoso, 2017; Von Bülow & Bidegain, 2017).

## **II. Tendencias actuales de la instrucción superior en los casos de estudio**

En esta sección se profundiza en

aquellas características actuales más llamativas de cada caso de estudio. Se utiliza para esto tanto los datos disponibles en documentos oficiales, en la web de las carteras de educación, como las publicaciones de organismos internacionales y de investigadores que tratan el tema en cada país, además se complementan los hallazgos con la información obtenida a través de las entrevistas a informantes claves. Esta serie de rasgos nos permitirán discutir nuestra hipótesis de trabajo consistente en la diferencia en el tipo de desigualdades presentes en los casos de estudio.

**a. Italia: falta de confianza. Desigualdades de oportunidad laboral**

Como se ha mencionado, la tesis que sostenemos es que los dos sistemas de educación terciaria en análisis atraviesan por un período de crisis, pero que esta crisis se explica de diferente forma en cada caso estudiado. A continuación, se presentan los datos disponibles para el caso italiano en términos del funcionamiento y efectividad de sus universidades. Deliberadamente en este caso se habla solamente de universidades, debido a que estas son el único recorrido de estudios superiores en este país. No existe como parte de la oferta del sistema de educación superior, un recorrido formativo de carácter técnico profesional. Esto como veremos se transforma en una limitante del sistema de formación italiano porque obliga a una gran cantidad de personas a estudiar

carreras científicas o humanistas y, por tanto, a colmar el campo laboral de las carreras universitarias.

El sistema de Instrucción Superior en Italia, al igual que en la mayoría de los países europeos, es financiado mayoritariamente por el Estado (esta es otra de las grandes diferencias con el caso chileno). Según datos del MIUR el año 2017 un 90% de los estudiantes universitarios en Italia cursan sus carreras en instituciones estatales.

Respecto a la composición de la población estudiantil podemos observar en la Tabla 1 que la matrícula en primer año viene descendiendo regularmente, llegando el año 2016- 2017 a los 274.339 estudiantes.

Esta disminución de la matrícula de primer año se produce después de la crisis económica, por tanto, es un reflejo de los recortes presupuestarios que llevó a cabo el Estado Italiano para hacer frente a la escases de recursos. Por su lado, los titulados suben regularmente hasta el año 2005-2006, luego de este año presenta una disminución y un repunte en el último año. Los inscritos totales también presentan una disminución desde el período de crisis económica que llega a Italia el 2008, como se ha mencionado. Se comienzan a observar sistemáticamente estos cambios al sistema de instrucción superior, por ejemplo, Regini (2009) señala que la universidad italiana atraviesa por un período de enfermedad, el cual se expresa en indicadores de desempeño deficientes. Así mismo

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE INDICADORES DE POBLACIÓN ESTUDIANTIL EN ITALIA

	2000-2001	%	2005-2006	%	2010-2011	%	2016-2017	%
Matrícula 1er año	319.264	-	323.930	1,5	288.488	-10,9	274.339	-4,9
Titulados*	143.892	-	297.817	107,0	289.130	-2,9	305.262	5,6
Inscritos	1.673.960	-	1.823.886	9,0	1.781.786	-2,3	1.654.680	-7,1

\* Incluye los titulados de la laurea trienal y magistral. Para cada período se consideran los titulados de los años 2000, 2005, 2010 y 2016, respectivamente.

FUENTE: MIUR

TABLA 2. INDICADORES DE DESEMPEÑO DE UES ITALIANAS

	Tasa de empleo titulados entre 25-64 años (%)	Tasa de desempleo de titulados entre 25-34 años (%)	Tasa de ingreso por primera vez a nivel terciario (%)
Alemania	88	3,1	63
Francia	85	6,7	s/i
Italia	80	15,3	46
Chile	84	6,7	86
Promedio OECD	84	6,6	66

FUENTE: OECD (2017)

se hace presente en ese momento la acentuada proliferación de cursos de estudio como resultado del proceso de Bologna (Semenza, 2009; Ballarino & Regini, 2005).

Tal como veremos en el próximo acápite el número de inscritos en primer año en Italia es menor al de Chile<sup>(9)</sup>. Este es un dato interesante, porque permite preguntarse las razones de que este número sea menor en un país con una cantidad de habitantes bastante mayor. Una de las posibles explicaciones de la baja tasa de matriculaciones en primer año de Italia es aquella relativa al comportamiento del mercado del trabajo para los titulados. Según los datos de

Education at a Glance, no existe una diferencia significativa entre el salario que puede recibir un trabajador sin estudios terciarios de uno que los posee (OECD, 2017). Otro aspecto a considerar es que la matrícula de primer año en Italia consiste en estudiantes sólo de universidades, o sea que estudian una carrera científica o humanista, cuando en el caso de Chile el número de matrícula de primer año incluye además a los estudiantes de carreras técnicas.

La principal diferencia, desde el ángulo de análisis que queremos destacar en este trabajo, corresponde a que la crisis de la Universidad no se genera en el acceso o en el financiamiento para

estudiar sino que se explica más bien por los bajos resultados logrados hacia el final del proceso formativo.

En la tabla 2 se puede observar el discreto resultado que alcanza la formación terciaria en Italia, en lo relativo a la obtención de empleo de sus titulados:

Este discreto comportamiento se sitúa por debajo, en términos comparados, de lo que sucede en otros países respecto de las mismas variables, en este caso tasa de empleo, de desempleo e ingreso por primera vez a la universidad. Italia se sitúa por debajo de sus pares seleccionados, entre ellos Chile, demostrando resultados más bajo al promedio de países de la OECD. El desempleo de titulados jóvenes duplica el promedio de la OECD e incluso cuadruplica el valor que obtiene Alemania en este indicador.

En términos de análisis comparativo es posible encontrar publicaciones que buscan entregar un estado del arte de la formación terciaria en el viejo continente (Moscati, Regini & Rostan, 2010). Un primer aspecto señalado por estos autores es común a todos los países europeos, se trata del cambio de la relación entre el Estado y las universidades. Una de las características de las universidades hasta la década de los ochenta del siglo pasado era su independencia en la forma de funcionar, la cual estaba a cargo exclusivamente de los claustros académicos. Desde fines del siglo XX, los cambios introducidos en la política de educación generan una vinculación más estrecha entre las universidades y los Estados, desde entonces las

universidades están sujetas a una evaluación regular de los gobiernos. Es cierto que la universidad ha ganado en autonomía en la gestión interna de sus procedimientos pero sigue atada a las decisiones políticas. No se debe olvidar, como nos recuerdan estos autores, que el gasto en educación superior en estos países viene primordialmente del Estado y que la entrega de recursos cada vez más se realiza en base a los resultados que alcanzan estas instituciones de formación. Se presenta este cambio de las universidades en el marco de tres procesos más amplios que coinciden con el inicio del proceso de Bologna, estos son: la masificación de la instrucción superior, la internacionalización y la difusión del nuevo modelo de gestión. Señalan además que las políticas de excelencia académica han promovido una estratificación vertical al interior de las universidades. Los resultados de sus investigaciones indican además la aparición del mercado como un actor que se suma a los vínculos de la universidad con su entorno y que este vínculo de la universidad con el sistema económico se expresa de diversas formas entre los distintos países europeos. En este contexto de cambio la política pública, en un contexto de austeridad, ha generado constantes procesos de reforma que buscan enfrentar bajos niveles de eficiencia en estas sin alcanzar todavía a revertir las tendencias (Ballarino, 2015).

Otro de los trabajos es el de Capano, Regini y Turri (2017) consiste en una revisión detallada de situación, escarbando en sus causas y señalando

algunos caminos que pueden conducir a las universidades italianas en esta encruzijada en la que se encuentran. Los autores señalan que las familias pobres en Italia tienen menos confianza en las universidades como alternativa de ascenso social. Los autores mencionan además la disminución de recursos a las universidades, la disminución de la matrícula y el bajo número de licenciados, lo que resulta anómalo si se compara a Italia con otros países europeos. Los autores se pregunta si esto no significa un retorno a una universidad clasista. Otra tendencia que se señala en su reciente libro es la de una burocratización del trabajo académico. Según la tesis de estos autores la crisis de la universidad italiana se debe a un diseño político de gestión de las universidades iniciado en el periodo de recortes de Berlusconi. Una pregunta que puede alimentar la discusión es ¿El declive de la universidad italiana responde a un diseño político, conciente y preciso, o una falta de diseño? Lo que es seguro, según estos autores es que desde el 2008 en Italia se reduce el gasto en educación lo cual se expresó en menor contratación de académicos y de personal administrativo, así mismo se reduce la tasa de ingreso de estudiantes y el número de matriculados totales (Capano, Regini & Turri, 2017), como ya hemos visto.

Los datos hasta acá expuestos pueden complementarse con los obtenidos en las entrevistas realizadas a expertos quienes afirman que muchas familias de escasos recursos no pueden sostener la estadia de un hijo en la universidad, no por los

aranceles, sino que por el costo de un lugar donde vivir durante la carrera. Es bueno recordar la tendencia en las universidades italianas de concentrar estudiantes en las universidades del norte del país lo que implica el traslado de una ciudad a otra de los estudiantes para estudiar. Además en las entrevistas se pudo conocer que existe un abandono de los estudios considerable, lo que se produce por diversas razones, entre ellas porque se comienza a trabajar en actividades remuneradas durante el transcurso de los estudios y se indica además, por parte de los expertos, la inexistencia de mecanismos de orientación al estudiante durante su formación secundaria y los primeros años de universidad.

#### **b. Chile: desigualdades de acceso**

Para el caso Chile los datos muestran una realidad totalmente diferente. Sostenemos en base a estos que la principal forma de desigualdad del sistema de instrucción superior en Chile es la de acceso y financiamiento a las instituciones de educación terciaria.

El sistema de instrucción superior de Chile está compuesto por tres tipos de instituciones, las universidades, los centros de formación técnica (CFT) y los institutos profesionales (IP), estos dos últimos encargados de la instrucción técnica de estudiantes. Además es posible distinguir a estas instituciones por su origen estatal o privado. Se distingue de esta forma entre universidades

estatales (todas pertenecen al CRUCH<sup>(10)</sup>), universidades privadas pertenecientes al CRUCH, universidades privadas.

En Chile, desde el año 1990 ha existido un aumento de la matrícula total de estudiantes en la educación superior. Este crecimiento se sostuvo hasta el año 2012, año desde el cual la tasa anual de crecimiento baja de forma importante y el aumento de la matrícula total de pregrado aumenta más lentamente. El año 2013, el total de estudiantes de pregrado matriculados en alguna institución de educación superior era de 1.114.277 y al año 2017 es de 1.176.727, lo que demuestra un discreto crecimiento de la matrícula total de pregrado en los últimos años (MINEDUC, 2017).

Tal como puede observarse en el cuadro 1, del total de estudiantes de pregrado solo el 15,1% está matriculado en universidades estatales.

Es posible observar de esta forma la relevancia que han adquirido las instituciones privadas de formación en el país en términos de la educación de jóvenes en el nivel terciario, aspecto que se encuentra presente también en los niveles básicos y secundarios. Al considerar el periodo 2008-2017, las universidades estatales del CRUCH incrementan su matrícula de pregrado en un 8,8%, mientras que las universidades privadas del CRUCH en un 31,1%, y las universidades privadas en 36,6%.

Respecto a la matrícula de estudiantes de pregrado de primer año en un 53,6% se concentra en CFT e IP, superando a las universidades que cuentan con el 46,4%. Es posible observar que el total

de matrículas de primer año en CFT e IP en 2008 representaba el 45,8% pero este porcentaje cambia y al año 2017 su matrícula es más alta que la matrícula en universidades, como es posible observar en la tabla 4.

El sistema de educación superior en Chile tiene como característica principal ser uno de los más costosos del mundo (OECD, 2017). Al funcionar la educación como un bien más a conseguir en el mercado, quienes cuentan con mayores recursos pueden optar a una educación de mayor calidad y quienes no tienen los recursos no pueden acceder a ella o acceden solicitando créditos en el sistema bancario.

De esta forma, el gasto público en educación en Chile es uno de los más bajos de los países de la OECD, diez puntos porcentuales más bajo que el promedio. Mientras el promedio de los países de la OECD es de un 91%, Chile sólo alcanza un 79% de gasto público en todos los niveles educacionales (la diferencia se debe a los recursos de privados). Lo mismo pasa cuando observamos los recursos destinados por el Estado a la educación terciaria en donde la cifra disminuye hasta alcanzar el 38%<sup>(11)</sup>. Ahora cuando se observa el porcentaje de gasto en educación, de la primaria a la terciaria, de acuerdo al producto interno bruto del país, Chile se sitúa justo en el promedio OECD equivalente al 5,2% (OECD, 2017) <sup>(12)</sup>. Y en el caso del gasto en educación superior de acuerdo al producto interno bruto, el promedio de la OCDE alcanza



TABLA 3. MATRICULA TOTAL DE PREGRADO SEGÚN TIPO DE INSTITUCION ENTRE 2008 Y 2017

	CFT	%	IP	%	U. Cruch Estatal	%	U. Cruch Privada	%	U. Privadas	%	Total general
2008	95.891	12,2	162.848	20,8	163.487	20,9	107.609	13,7	253.514	32,4	783.349
2009	110.007	13,0	189.597	22,3	163.656	19,3	113.271	13,3	272.809	32,1	849.340
2010	128.566	13,7	224.301	23,9	162.284	17,3	119.524	12,7	303.483	32,3	938.158
2011	138.574	13,7	260.692	25,7	159.643	15,7	123.054	12,1	333.169	32,8	1.015.132
2012	140.031	13,2	293.519	27,6	158.192	14,9	124.799	11,7	348.275	32,7	1.064.816
2013	144.365	13,0	324.579	29,1	166.232	14,9	129.501	11,6	349.600	31,4	1.114.277
2014	148.010	12,9	351.004	30,7	169.614	14,8	131.781	11,5	343.972	30,1	1.144.381
2015	146.540	12,6	373.171	32,0	171.384	14,7	133.564	11,5	341.247	29,3	1.165.906
2016	141.711	12,0	380.988	32,3	174.242	14,8	138.613	11,8	342.926	29,1	1.178.480
2017	136.777	11,6	374.710	31,8	177.931	15,1	141.035	12,0	346.274	29,4	1.176.727

FUENTE: MINEDUC

TABLA 4. MATRICULA DE PRIMER AÑO SEGUN TIPO DE INSTITUCIÓN ENTRE 2008-2017

	CFT	%	IP	%	U. Cruch Estatal	%	U. Cruch Privada	%	Privadas	%	Total general
2008	47.056	18,6	68.712	27,2	36.855	14,6	24.973	9,9	75.368	29,8	252.964
2009	53.202	18,9	81.182	28,8	37.340	13,3	26.455	9,4	83.468	29,6	281.647
2010	63.115	20,0	95.186	30,2	37.772	12,0	27.839	8,8	91.091	28,9	315.003
2011	64.035	19,5	105.562	32,2	37.415	11,4	27.523	8,4	93.806	28,6	328.341
2012	62.584	18,8	111.783	33,6	36.406	10,9	28.942	8,7	93.113	28,0	332.828
2013	64.724	18,9	126.264	36,8	38.904	11,3	29.973	8,7	83.135	24,2	343.000
2014	65.941	19,3	128.343	37,6	39.600	11,6	29.883	8,7	77.866	22,8	341.633
2015	63.551	18,8	124.380	36,8	41.539	12,3	31.063	9,2	77.434	22,9	337.967
2016	59.423	17,6	123.220	36,4	42.194	12,5	32.255	9,5	81.011	24,0	338.103
2017	60.034	17,9	119.632	35,7	42.337	12,6	32.109	9,6	81.097	24,2	335.209

FUENTE: MINEDUC

un 1,6% y Chile un 2%. O sea, Chile está bien posicionado en este último índice pero no por el gasto del Estado (0,7%), sino por la presencia de recursos privados en educación superior (1,3%), lo que se asemeja a la composición del sistema de educación superior de países como Estados Unidos, Japón y Gran Bretaña<sup>(13)</sup>.

### III. Comentarios al cierre

No siempre es habitual observar comparadamente el funcionamiento de sistemas de educación superior. En

nuestro estudio hemos concentrado la atención en aquellos procesos de desigualdad presentes en este campo. Hemos intentado mostrar que cada uno de los sistemas de instrucción terciaria que analizamos responden a realidades histórica y políticamente construidas y que los problemas que deben enfrentar responden a estas. Este ejercicio nos ha permitido observar dos modelos de educación superior totalmente diversos, aquel modelo de educación terciaria primordialmente estatal, propio de

la Europa continental, y los sistemas privados de formación, como el de Chile que se asemeja a su vez al sistema de los Estados Unidos, Inglaterra, Colombia, entre otros. El potencial del análisis comparativo radica en la posibilidad de dimensionar los resultados de la política de educación superior y valorar la efectividad o regresiones producidas en cada caso.

Ahora bien, en términos de la hipótesis de trabajo que guió la indagación se puede afirmar que esta es correcta en el sentido que las desigualdades provocadas por los sistemas de educación superior no son las mismas en Chile e Italia. Por tanto, las razones que explican la crisis que atraviesan las instituciones de educación superior difieren en ambos casos y los datos que hemos expuesto así lo demuestran.

El argumento central, como el lector puede haber detectado, tiene relación con los desafíos que se imponen al día de hoy a los sistemas de formación terciaria en lo que respecta a disminuir las inequidades sociales. Si bien estos sistemas han transitado al acceso de masas, como lo define la literatura en la materia, continúan reproduciendo desigualdades importantes ya sea de acceso, de financiamiento, de eficiencia de la formación y 'de salida'. En Chile las universidades y las instituciones de encargadas de la formación técnica generan una diferenciación en los jóvenes basada en la posesión/no posesión de recursos para financiar los estudios en estas dejando a una gran parte de estos sin la posibilidad de acceder a

estudios superiores. Por lo general, estos jóvenes que quedan excluidos de la formación terciaria poseen una escolarización previa que los alienta a ver con distancia y excepticismo su ingreso a la universidad, por tanto, hay un trabajo anterior que realizar para conectar de mejor forma el nivel secundario, de carácter municipal, con el terciario. En caso de Italia no existe una barrera en el acceso provocada por los altos costos de la educación, dado su carácter público, sino que sus problemas se encuentran el proceso mismo. Algunos de estos son la falta de confianza en la universidad como mecanismo de movilidad social o de mejoramiento de las condiciones de vida a futuro, lo que puede explicar la baja tasa de matrículas en primer año, una alta tasa de abandono y problemas de empleabilidad de los *laureati*. Como ha mencionado un entrevistado para el caso italiano, las universidades en Italia no generan desigualdad sino que hacen poco por promover la igualdad.

A estas diferencias fundamentales entre ambos casos de análisis podemos agregar las siguientes: la tasa de inscripción, matrículas y aranceles, con cargo a las familias del estudiante son bajos en Europa pero en Italia la mantención de un estudiante en la universidad se transforma en un problema cuando el hijo/a no estudia en la misma ciudad de residencia; la Universidad italiana, comprendida en el sistema de la Unión Europea, se encuentra en un estado de internacionalización considerablemente más desarrollado que el de países de América Latina como

Chile; La Universidad italiana pareciera encontrarse más estrechamente vinculada a actores del mercado, en términos de investigación y desarrollo, que las instituciones de nivel superior en Chile. Como hemos visto, efectivamente existen diversos puntos de comparación entre los distintos sistemas de educación superior, por ejemplo, puede ponerse en el centro de la comparación el carácter estatal o privado de los sistemas de educación superior para iniciar desde este punto a identificar las fortalezas y debilidades de uno u otro. Creemos que esta es una vía fructífera para futuros estudios en la materia.

Tal como es importante resaltar las diferencias es necesario reconocer algunas tendencias que son similares en ambos países. En primer lugar, la estrecha relación entre sistemas de educación superior y Estado que no se reduce sólo a la transferencia de recursos por parte del Estado sino que corresponde a negociaciones permanentes por autonomía, reconocimiento y exigencias recíprocas. Además en lo relativo al financiamiento por parte del Estado estos se realizan mayoritariamente en base a mecanismos de evaluación o convenios de desempeño. En segundo lugar, en Italia como en otros países de Europa y también en Chile la instrucción superior ha sufrido cambios orientados por lógicas del mercado lo que ha aumentado la competencia entre universidades hacia el exterior y el interior de las mismas. Otra característica que ya se ha mencionado es la masificación de la instrucción

superior en ambos casos de estudio lo que significa una cantidad mayor de estudiantes, surgimiento de nuevas carreras y de diversos recorridos para cursar estudios terciarios. Por último, es importante mencionar que en ambos casos de estudio crece la participación de actores externos (stakeholders) con intereses en la instrucción superior que se transforman en grupos de presión frente a la política de educación en cada país.

Se espera que esta investigación sea útil para nutrir la discusión respecto a las medidas que se pueden tomar para revertir las tendencias desiguales en educación superior en estos dos países. El alcance de mejoras en las políticas públicas de educación superior es un desafío real de las naciones en la actualidad y, sin duda, nada fácil de realizar. Toda política pública responde a ideologías, por tanto, a posiciones políticas que defienden particulares énfasis e intereses en el campo de la educación. En este sentido, las investigaciones científicas en la materia tienen la responsabilidad de aportar con un análisis de la cuestión que permita vislumbrar críticamente los puntos ciegos de cada uno de los proyectos políticos detrás de la educación superior. Un análisis de los sistemas de educación superior desde el punto de vista de las desigualdades sociales puede decirnos mucho de las sociedades en las cuales se insertan estas a nivel político, económico y social.

## Notas

(1) This article was elaborated in the context of INCASI Network, a European project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie GA No 691004 and coordinated by Dr. Pedro López-Roldán". "This article reflects only the author's view and the Agency is not responsible for any use that may be made of the information it contains". Agradezco a la profesora Dra. Renata Semenza de la Università degli Studi di Milano por su orientación y comentarios durante la elaboración de este artículo.

(2) Licenciado en Sociología, Magíster en Psicología Comunitaria y doctorante en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Becario doctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) y docente part-time en la Universidad Andrés Bello y Universidad Silva Henríquez en Santiago de Chile. Su proyecto de investigación doctoral se titula "Movimiento estudiantil en Chile: dinámicas de contienda durante el proceso de construcción de la política pública de educación superior entre los años 2013-2016". Sus principales temáticas de interés son los movimientos sociales, la participación política, la protesta y conflictividad social. Ha elaborado algunas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación a estas y otras temáticas. Universidad de Chile (UChile)

(3) El proceso de construcción histórica de la universidad en occidente no es el objetivo del presente escrito. Basta con señalar que las primeras universidades en Europa continental y en Gran Bretaña fueron, por ejemplo, La Universidad de Parma fue fundada en el año 962, la Universidad de Bologna el año 1088, la Universidad de Oxford 1096, la Universidad de París en 1150, la Universidad de Padova en el 1222, por mencionar solo algunas de ellas. La mayoría de las universidades abiertas antes del año 1500 eran italianas.

(4) Durante toda la edad media las universidades en Europa se vieron sujetas al poder de la Iglesia Católica. Las Universidades se componían en la mayoría de los casos de facultades de teología, de derecho, filosofía y artes (Wallerstein, 1996). Esta conformación comenzará a cambiar con la aparición de todas aquellas ciencias de la naturaleza que se desarrollan desde el siglo XV, de la mano con método científico.

(5) Sin embargo, en la actualidad es posible identificar otras instituciones formativas en el nivel terciario, las cuales se ocupan mayoritariamente de la formación técnica, es decir a oficios específicos demandados por el mercado del trabajo. Esta educación técnica entrega las herramientas para que un individuo pueda desempeñarse en una actividad del ámbito de la industria, los servicios, la mantención, transporte, etc.

(6) Países reunidos el año 1999 en Bologna, representados por sus ministros de educación: Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Rumania, Slovenia, España, Svezia, Suiza, Hungría. Al 2015 son 48 en total los países de la UE.

(7) Véase por ejemplo el sitio web [www.procesodebologna.com](http://www.procesodebologna.com)

(8) Durante gran parte del siglo XX la educación superior en Chile, y también en los demás países de América Latina, estuvo compuesta primordialmente por universidades estatales,

las cuales recibían a un grupo reducido de estudiantes mayoritariamente proveniente de los sectores medios y altos de la sociedad. La única gran excepción a este modelo público de educación fueron las universidades católicas. En Chile fue la Universidad Católica de Chile, la cual fue fundada el año 1888. Esta casa de estudio creó sedes regionales, las cuales con el tiempo se transformarían en universidades independientes pero siempre al alero de la Iglesia Católica. Con la irrupción de los regímenes autoritarios este modelo de universidades cambia y la educación superior pasa sus peores momentos, en Chile y sus pares latinoamericanos.

(9) Además al comparar la matrícula de primer año en Chile e Italia, se debe considerar no la población nacional completa sino que por tramo etario, esto porque la composición demográfica de Italia es distinta a la de Chile. Así mismo, otro aspecto a considerar es lo que indican estudios previos (Bellei et al, 2013) respecto a que aquellos países con un gasto mayor en educación tienden a tener un mayor número de estudiantes en educación terciaria, e Italia en términos comparados posee un gasto bajo en educación.

(10) Consejo de Rectores de Universidades de Chile.

(11) Italia en este indicador tiene un 98% de recursos públicos en educación terciaria.

(12) Italia en este indicador se encuentra bajo el promedio OCDE alcanzando un 4% del PIB dedicado a educación.

(13) "Private expenditure on educational institutions as a percentage of GDP is highest at the tertiary level on average across OECD countries. In Australia, Canada, Chile, Colombia, Japan, Korea, the United Kingdom and the United States, over half of the expenditure on tertiary education comes from private sources, accounting for at least 0.5% of GDP." (OECD, 2017, p.181)

## **Bibliografía**

AVENDAÑO, O. (2014) Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil. Chile 2011. Última Década, N°41, pp. 41-68.

BELLEI, C. (2015) El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. LOM: Santiago de Chile.

BELLEI, C., POBLETE, X., Sepúlveda, P., Orellana, V. & Abarca, G. (2013) Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

BALLARINO, G., & REGINI, M. (2005) Formazione e professionalità per l'economia della conoscenza. Strategie di mutamento delle università milanesi. FrancoAngeli: Milano.

BALLARINO, G. (2015) Higher education, between conservatism and permanent reform. En ASCOLI, U., & PAVOLINI E. (Eds.) The Italian welfare state in a European perspective. A comparative analysis. Policy press: Chicago, pp. 209-236.

CAPANO, G., REGINI, M. & TURRI, M. (2017) Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabú. Il Mulino: Bologna

DONOSO, S. (2017) Chile's Student Movement: 'Outsider' versus 'insider' tactics. En Donoso, S. & von Bülow, M. (Eds.) Social movements in Chile: Organization Trajectories, and Political Consequences. Palgrave Macmillan: New York.

GARRETÓN, M.A. (2014) Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones sociopolíticas y movimiento social. LOM.

MINEDUC (2017) Informe matrícula en educación superior en Chile 2017. Obtenido de [http://www.mifuturo.cl/images/Informes\\_sies/Matricula/informe%20matricula%202017\\_sies.pdf](http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe%20matricula%202017_sies.pdf)

MOSCATI, R., REGINI M. & ROSTAN, M. (Eds) (2010) Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee. Editorial Il Mulino: Bologna.

OECD (2017) Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

TROW, M. (1974) 'Problems in the transition from elite to mass higher education', Policies for higher education, Paris: OECD, pp 55–101.

REGINI, M (Ed.) (2009) Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa. Donzelli editore: Roma

SEGOVIA, C., & GAMBOA, R. (2012) Chile: el año en que salimos a la calle. Revista de ciencia política, vol. 32, n°1, pp. 65-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2012000100004>

SEMENZA, R. (2009) Una proliferazione eccessiva dell'offerta formativa. En Mario REGINI (Ed.) (2009) Malata e denigrata. L'università italiana a confronto con l'Europa. Donzelli editore: Roma. Pp. 19-30.

Von BÜLOW, M. & BIDEGAIN, G. (2017) Se necesitan dos para bailar tango: estudiantes, partidos políticos y protesta en Chile, 2005-2013. En ALMEIDA, P. & CORDERO, A. (eds) Movimientos sociales en América Latina. Perspectivas, tendencias y casos. CLACSO: Buenos Aires, pp. 313-342.

WALLERSTEIN, I. (coord.) (1996) Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian. Siglo XXI editores: Madrid.

### Documentos públicos

Dichiarazione della Sorbona (1998) "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa." Ministros de Francia, Alemania, Gran Bretaña e Italia. París, Francia.

Declaracion de Bologna (1999) Lo spazio europeo dell'Istruzione superiore. Ministros de Educación de la Unión Europea. Bologna, Italia.

### Sitios Web

<http://www.miur.gov.it/>

<https://www.mineduc.cl/>

<http://www.ciae.uchile.cl/>

<http://www.oecd.org/>

[www.processodibologna.it](http://www.processodibologna.it)

## **Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación. Una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas**

Mariana Buzeki(1), Tessa Fantini (2), María Marta Yedaide(3), Marina Ferrari(4),  
Claudia de Laurentis(5)

### **Resumen**

En este texto compartimos una narrativa interpretativa de la identidad colectiva del equipo docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Con motivo del veinteavo aniversario de la creación del Ciclo de Formación Docente (OCS1163/98), que prescribe formal e institucionalmente la propuesta curricular para todos los Profesorados de la Facultad, hemos considerado oportuno volver sobre nuestra tarea y los modos de comprenderla, aprovechando relatos individuales en pos de resignificarlos como narrativa común. Para tal fin adoptamos un enfoque hermenéutico-interpretativo (Guba & Lincoln, 2012), revisitando entrevistas en profundidad a los docentes del Departamento que se gestaran en el proceso de investigación doctoral de una de las autoras. Puestos a conversar respecto de la labor en las

### **Summary**

We hereby share a narrative about the teacher collective identity at the Department of Educational Sciences in the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. On the occasion of the 20<sup>th</sup> anniversary of the Teacher Education Course, which formally and institutionally prescribes the pedagogic curricular design for all the School's Teacher-Training Programs, we have deemed timely to reflect upon our job and our interpretations regarding our role at University. We thus weaved personal narratives into a single collaborative story departing from the hermeneutic analysis of interviews generated in the context of a Doctorate dissertation. As conversations multiplied, a collective memory was actually written as we have recognized ourselves as team members and developed a strong sense of belonging.

asignaturas del Ciclo, los docentes y sus narrativas particulares nos han permitido reconocernos en una memoria que preserva la cualidad de la performatividad en el tiempo presente y que constituye una oportunidad de tejer comunidad a partir de advertir los lazos hasta ahora poco visibles de nuestra identidad colectiva.

**Palabras clave:** Departamento de Ciencias de la Educación; Memoria; Identidad Colectiva; Narrativa

**Keywords:** Department of Educational Sciences; Memory; Collective Identity; Narrative

Fecha de recepción: 30/10/2018 Primera Evaluación: 17/11/2018 Segunda Evaluación: 20/11/2018 Fecha de aceptación: 21/12/2018
---



## **Introducción**

Inscripto en una intencionalidad que, a decir de Freire, es sustantivamente política y adjetivamente pedagógica, este trabajo comparte los aprendizajes de una empresa investigativa desarrollada por docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades a propósito de unas contingencias que propician entre nosotros la construcción de comunidad. Específicamente en este texto compartimos un relato sobre la experiencia vivida desde los claustros docentes en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, desde la creación del Ciclo de Formación docente (OCS1163/98) hace veinte años, así como la carga identitaria que tales experiencias parecen haber sedimentado.

La iniciativa para la indagación debe situarse en la reasignación reciente de una Dirección para el Departamento y la perspectiva de reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (cerrada en la década del 70 por el Golpe Militar). En este contexto que sentipensamos como propicio para el impulso no sólo institucional sino fundamentalmente simbólico de relegitimación del campo de la pedagogía (Meirieu, 2016), la invitación a escuchar quiénes somos y qué de la tarea que realizamos en la Universidad nos afilia, nos prometía constituir un modo de afianzar la identidad colectiva.

Con una mirada histórica de lo transitado es posible afirmar que estas nuevas condiciones institucionales y el hito que supone el aniversario de la Ordenanza de Consejo Superior que define los marcos en los cuales trabajamos confluyen en el valor que atribuimos a esta narrativa identitaria. La recuperación de las memorias se ha presentado entonces no sólo como ejercicio de inventariado de desafíos y logros, sino fundamentalmente como modo de continuar ejerciendo una fuerza filiatoria entre actores que, presos de las dinámicas burocráticas institucionales, podríamos quedar de otro modo desafectados o aislados en nuestras aspiraciones académicas y profesionales. Este texto constituye entonces un esfuerzo del tenor del encuentro, la apuesta a la re-unión y las nuevas ligaduras y alianzas que puedan surgir a partir de sentarnos a dialogar respecto de quiénes somos y quiénes hemos devenido como docentes del Ciclo de Formación.

Convencidos respecto de la potencia de reunirnos en la región común de nuestros sueños y expectativas en relación al campo de la educación hemos apostado por entramarnos en un relato, una narrativa, que nos encuentra y nutre de confianza. Compartiremos aquí los grandes trazos de esta historia común, que nos define en este acto afirmativo de lo identitario como expresión de nuestro poder positivo.

Comenzaremos por ofrecer un relato en primera persona que esperamos oficie de portal hacia el contexto en

que todos nuestros sentipensares adquieren sentido. Adrede, hemos preservado sus marcas de origen y su singularidad, puesto que poseen una fuerza identificatoria inigualable. En términos más convencionales, recurrimos luego a una descripción de nuestro posicionamiento en el tratamiento de los contenidos de las entrevistas, delineando las posturas y paradigmas de la investigación que implicamos. Finalmente ofrecemos la narrativa colectiva, tejida artesanalmente entre las autoras del trabajo, para cerrar el artículo con un pronunciamiento que esperamos sea tan fiel al proceso que hemos vivido en esta composición narrativa como entusiasmante para los potenciales lectores.

### **(Una) historia del Departamento en primera persona**

*La historia de las instituciones es la historia de las personas que las componen. Es así que la suma de todas las historias particulares de todos los docentes que integraron e integran actualmente nuestro Departamento confluye en la historia del mismo, enriqueciéndolo permanentemente.*

*El 17 de marzo de 2003 volví a la Facultad, de la cual había egresado unos años antes como alumna, esta vez como auxiliar docente del Departamento de Pedagogía convocada por la Directora de ese momento, la Prof. Graciela Katty Molina.*

*Katty había sido mi profesora en las Prácticas Docentes y una figura*

*importante en mi formación pedagógica. Formadora de muchas generaciones de Profesores de Geografía, desde el año anterior, 2002, formaba parte de la gestión como Directora de este Departamento. No me imaginaba en ese momento que quince años después todavía permanecería trabajando en el mismo lugar, ya que en todo ese período pasaron varias gestiones en la Facultad de diferentes decanos que me ratificaron en ese puesto y me premiaron con su confianza.*

*Cuando yo estudiaba el Profesorado en Geografía, el Ciclo Pedagógico constaba de sólo dos materias, por lo que el plantel docente era muy chico también. En 1998 cambió el Ciclo y se amplió a 6 materias, con lo cual a partir de ese momento fue creciendo el cuerpo docente hasta el número que tiene en la actualidad. En 2003, cuando ingresé a trabajar al Departamento, la planta docente era de alrededor de 15 personas y ahora se ha duplicado.*

*Muchos docentes pasaron; algunos se fueron, otros se jubilaron y otros lamentablemente fallecieron. Pero todos y cada uno de ellos dejó una impronta en sus alumnos, en sus colegas y en las personas que se cruzaron en sus caminos. Cientos de alumnos cursaron las materias ofrecidas por nosotros y, en ese camino recorrido en forma conjunta, enriquecieron la historia de nuestro Departamento. Esos cientos de alumnos, de Historia, de Geografía, de Letras, de Inglés, de Filosofía, de Bibliotecología y también del Profesorado en Economía se formaron no sólo como*

*docentes sino también como personas transformadoras de nuestra sociedad, a través de las materias impartidas por nuestro Departamento, de las observaciones en las escuelas, de la infinidad de encuestas realizadas y de las prácticas áulicas.*

*Con la lamentable muerte de la directora el 17 de marzo de 2010, la gestión de la Facultad consideró oportuno nombrarme Secretaria del Departamento, por lo que, a partir de ese momento, pasé a manejarlo casi en su totalidad y a ser la cara visible tanto para docentes como para alumnos. Con la decisión de reabrir la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, cerrada durante la Dictadura, se armó una comisión ad hoc formada por varios docentes para analizar la posibilidad de su apertura, armar el plan de estudios y organizar la posibilidad de volver a contar con esta carrera en la Facultad de Humanidades. En ese momento el Departamento cambia su nombre a Departamento de Ciencias de la Educación*

*En todos los años que he trabajado como Secretaria del Departamento vi crecer al mismo no sólo en cantidad de docentes sino también en objetivos a cumplir. Fue una década de proyectos y concreciones de cursos, jornadas y revistas que se promovieron y organizaron. Se amplió la planta docente enriquecida por diferentes miradas, no sólo del campo de las ciencias de la educación sino también desde diferentes disciplinas que le prestan su punto de vista a la tarea educativa y formadora.*

*Para poder concretar finalmente el sueño de reabrir la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación e insertar al Departamento como órgano importante dentro de la Facultad de Humanidades, en 2018 se nombró a la Dra. María Marta Yedaide como Directora del Departamento, luego de 8 años de vacancia en esta importante función.*

*Comienza otra etapa, otro ladrillo más en la construcción de este espacio de tanta importancia para el mejoramiento de la educación en general y de las ciencias sociales en particular. Espacio que transitó por diferentes momentos, por el cual pasaron distintas personas, cientos de alumnos, que fue enriquecido por proyectos y sueños y que permanecerá a través del tiempo acompañando muchas más generaciones de futuros docentes con sueños y vocación por el aula y por transformar la sociedad, ya que como dijo Paulo Freire La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo.*

### **Opciones metodológicas en la construcción de una narrativa filiatoria**

Como hemos anticipado ya, el presente trabajo pretende, desde un abordaje cualitativo (Denzin & Lincoln, 2011), visibilizar una narrativa que dé cuenta de algunos aspectos de la historia del Departamento de Ciencias de la Educación desde la perspectiva de los propios actores. Desde la lectura de una sucesión de relatos, vivencias y anécdotas, fuimos aproximándonos a una diversidad de identidades profesionales

que nos permitieron reconstruir y elaborar esta memoria.

La narrativa que compusimos ha abrevado de los relatos que docentes formadores de docentes, pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, construyeron oportunamente en el contexto de entrevistas en profundidad que fueran administradas en el proceso de desarrollo de una tesis doctoral<sup>(6)</sup>. Siendo que la entrevista es un proceso que permite que las personas participantes elaboren ampliamente sus respuestas, el caudal semántico a disposición resultaba amplio y fecundo para continuar aprovechando el capital heurístico generado durante la investigación doctoral.

Originalmente, las entrevistas permitieron unas primeras articulaciones entre los relatos a propósito de la propia práctica docente y la (re) construcción identitaria. Mediante un guion abierto y flexible, se les había solicitado a los entrevistados que reconstruyeran sus experiencias, los modos en que las perciben y su entorno, aprovechando la virtud de esta metodología para conocer aspectos que es imposible explorar de otro modo y para ver la realidad desde el punto de vista de las personas entrevistadas. La población se definió a partir de informantes clave, recurriendo a la técnica denominada bola de nieve que consiste en conocer algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros (Taylor & Bogdan, 1992). Como es habitual en ciertas perspectivas dentro

del amplio paraguas de la investigación cualitativa (Guba & Lincoln, 2012) las muestras pequeñas muestran el interés de comprender lo que dicen los sujetos y reflejar realidades múltiples, al tiempo que facilitan la relación de confianza con los participantes. Con este espíritu en las conversaciones, las entrevistas supusieron una secuencia de encuentros y fueron grabadas, transcritas y enviadas a los docentes, y autorizadas. Luego, para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se utilizó como procedimiento metodológico un proceso de codificación que comprende operaciones a través de las cuales la información se fragmenta, conceptualiza y se vuelve a articular analíticamente de un modo nuevo. Es un proceso central por medio del cual se construyen teorías a partir de las narrativas, cuyo objetivo es generar teorías explicativas ricas, densas y complejas. Este procedimiento consiste en comparar la información obtenida tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto variado de fragmentos de entrevistas que comparten una misma idea; posteriormente se descubren categorías que agrupan los conceptos antes generados que parecen pertenecer a un mismo fenómeno. Finalmente se desarrollan dichas categorías en términos de sus propiedades (características) y dimensiones (ubicación de la propiedad a lo largo de un continuo) (Strauss y Corbin, 1990; Krause, 1992; Valles, 2000).

Al abordar los textos resultantes de

este complejo proceso de composición intersubjetiva, nuevos enunciados vinieron a tensar y reabrir las cuestiones expresas; los intercambios en nuestro equipo no sólo dieron lugar a nuevas rondas de categorización sino que nos interrogaron como conjunto. Nos comprendimos, en este proceso, en el potencial creativo de recrear enunciados así como fuertemente condicionados por las contingencias implicadas. La validez educativa (Kincheloe & McLaren, 2012) que la experiencia completa hiciera posible resultó poderosa (en el sentido de Maggio, 2018) como recreación de nuestro capital identitario. Compartiremos a continuación parte de la vivencia en este proceso así como una aproximación somera (tan sólo lo que ha podido ser transcrito en el lenguaje formal) al producto de nuestra tarea.

### **Nuestra narrativa: una pulsión hacia la (re) identificación colectiva**

Si bien nuestra mirada inicial no fue lo suficientemente ingenua como para desestimar la productividad que traería la tarea de componer para el Departamento una narrativa que nos abarcara y nos encontraratarea que se insinuaba desde un principio como capaz de generar entre nosotrxs nuevos lazos no es posible comenzar la memoria del proceso vivido sin referirnos a la magnitud de los movimientos que ha suscitado. No ha sido solamente la oportunidad de agruparnos a partir de un proyecto común cuestión que de por sí suele implicar una suerte de núcleo

identitario al virar de seres amontonados circunstancialmente a un verdadero equipo sino especialmente la práctica de aprender. Al sentarnos a recrear en soledad los textos de las entrevistas, el diálogo que se iba instalando entre cada una de nosotrxs y estos colegas que conversaban nos acercaba a ellos de un modo particular y fraterno. Aun cuando sólo unas pocas personas nos hemos propuesto escribir este relato, todos quienes produjeron textos que lo abonaron se nos volvieron más familiares, más reales. La sensación tal vez sea descrita con justicia mediante la imagen de una puerta de entrada a la casa del otro; cada entrevista fue una expedición hacia esa morada y, entonces, un modo de conocer íntimamente quién es, en qué historia se construye, a qué le teme, qué lo enamora. Adentrarnos en las narrativas de las entrevistas y reunirnos a volver sobre ellas activó para el trabajo un tono de confianzas y un sentimiento de común, y hermanada, humanidad.

Encontrar y conocer a nuestros colegas fue efectivamente un modo de encontrarnos y conocernos. Comprendimos que constituimos un grupo altamente heterogéneo en cuanto a procedencias pero también a conceptualización de la docencia; además de la pluralidad de las disciplinas de base (psicología, profesorado, ciencias de la educación, antropología, etc.) hemos llegado a la enseñanza universitaria por vocación en algunos casos, por circunstancias de la vida en otros. Traemos bagajes diversos de contenidos que creemos relevantes

para la educación docente y parecemos estar más sintonizados con nuestros estudiantes y compañeros de cátedra que con los colectivos docentes del Departamento o las carreras en que trabajamos.

De hecho, nuestra afiliación a las cátedras parece ser inversamente proporcional a nuestra inconexión con el resto de las asignaturas del Departamento. Reconocemos una suerte de núcleo compartido articulado históricamente por la Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) y los eventos y publicaciones del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), ambos muy ligados a la capacidad y potencia de trabajo, y la generosidad, del Dr. Luis Porta<sup>(7)</sup>. A la luz de esta trayectoria de afiliación en cierto modo exógena, la reciente designación de una Dirección para el Departamento es sentida como una decisión capaz de remediar esta situación de base en que de oído (y a través de nuestros propios estudiantes en muchos casos) podemos dar cuenta muy vagamente de lo que se hace en el resto de las asignaturas del Ciclo. Al interior de las cátedras, en pleno contraste, nos sentimos considerados y fuertemente ligados, afiliados hasta ideológicamente y libres para crear, proponer y ser escuchados. Prima el goce, el entusiasmo y la horizontalidad de las relaciones allí construidas.

Así, hablamos de nuestro trabajo en cada cátedra con entusiasmo y manifestamos una gran voluntad de hacer; nos reconocemos innovadores tanto en abordajes epistemológicos

como didácticos, incluyendo las tecnologías y recursos virtuales y estamos permanentemente evaluando y reflexionando sobre nuestras prácticas docentes. Damos mucho valor a nutrirnos del otro (el colega de la cátedra y los estudiantes) y mostramos una amplia disposición a lo que trae. Estamos todos muy satisfechos con lo que acontece a propósito de nuestras propuestas docentes, también porque los estudiantes nos devuelven (en las consultas formales y en los encuentros fortuitos) una apreciación de gran valor de la experiencia. Extrañamente, no obstante, seguimos reconociéndonos bajo el estigma de la desvalorización y el destrato de lo pedagógico. Advertimos la resonancia social de una mirada peyorativa que liga a la pedagogía con el autoritarismo, la estrechez conceptual y la irrelevancia. Muchos asociamos, incluso, estas notas a nuestra propia historia institucional en la que, como estudiantes, transitamos experiencias que asumían estos rasgos. También percibimos con claridad un juego de jerarquías entre niveles educativos y entre la ciencia y la investigación en nuestro contexto universitario que recreamos diferencialmente según nuestras propias posturas y decisiones profesionales.

Nos une, además, un compromiso idealista (que reconocemos inherente a la educación en sí misma) que transmuta en confianza en los jóvenes de nuestras aulas y esperanza en la transformación social. No sólo intentamos mantenernos sensibles a lo que debe morir sino

que tratamos de ceder poder a los estudiantes para que ellos creen y propongan los caminos del cambio. Con conciencia de las dimensiones políticas de esta empresa, en las cátedras (aún con desconocimiento de la sintonía en que nos ubicamos) promovemos instancias de producción y generamos recursos para que todas las voces se oigan y se abran espacios de crecimiento.

Atravesados como nos sentimos (y nos permitimos sentir), encontramos al miedo del otro; su vulnerabilidad hace eco en la nuestra. Pareciera emerger una suerte de revancha a propósito de las memorias de silencio y sujeción violenta que todavía nos traen los tiempos de la Dictadura en Argentina. Tal vez nos reúna, finalmente, una narrativa de la resistencia: resistimos al cierre de la carrera, a la desvalorización de lo pedagógico y su traducción a un Departamento acéfalo, pero hemos encontrado lazos que nos rescatan.

Resta decir y comporta una cierta justicia hacerlo que este relato de quiénes somos es eso: un relato posible. En diálogo con otras narrativas con intereses afines es posible advertir grandes territorios comunes, especialmente en relación con los procesos de (re) construcción de la subjetividad docente en la matriz epistémica de la modernidad/colonialidad. El valor central de esta narrativa, en comparación, debe buscarse en la posibilidad que ha engendrado de (re) constituirnos en tanto comunidad. Este es el motivo por el que preferimos no intervenir en el estado descriptivo de la narrativa aquí producida, al tiempo

que invitamos a los eventuales lectores a consultar el siguiente apartado, así como otros textos que, de modo satelital, ofrezcan claves conceptuales para otro nivel de interpretación.

### **Una interpretación conceptual posible**

Una lectura en clave conceptual se ubica, como es evidente, en un segundo plano de abordaje. Esto tiene sentido si se recuerda la intención político-pedagógica a la que aludíamos y se recupera nuestra confianza en la narrativa común como gesto colectivo de afiliación identitaria. La narrativa que precede a este análisis no requiere de sustento conceptual para ampliar su productividad semántica; no obstante, la referencia a marcos teóricos puede por un lado exponer los supuestos con los cuales nos acercamos a la re-lectura de las entrevistas (haciendo explícito el lente operativo) y por otro ofrecer líneas de problematización que inspiren procesos similares en contextos análogos.

Con este ánimo, se impone en primer lugar manifestar la postura relativa a la narrativa, el lenguaje o el discurso. Una primera consideración debe justificar el uso indiscriminado de estos tres términos, que según diversas lógicas disciplinares constituyen realidades claramente disociables. No obstante, nuestro interés en el cruce entre los enunciados y la productividad social de sentido (Bajtín, 1981; Angenot, 2012) se marida en nuestro trabajo con

la fuerza que las pedagogías críticas y descoloniales imprimen en los abordajes y que pueden ser advertidas con nitidez en obras paradigmáticas como Freire (1975), McLaren (1998) y Walsh (2013), entre otros. Desde estos enclaves, la distinción entre lenguaje, narrativa y discurso se subsume al interés frente a las opciones de inteligibilidad que lo hegemónico propicia y las posibilidades contra-discursivas que es posible formular en este entramado (Grimson, 2013). Nos interesa, en otras palabras, comprender cómo se crean las disposiciones dominantes (el *habitus* de Bourdieu, 2008) en las prácticas sociales y principalmente cuando son tácitas y cómo a través de la explicitación y el desarrollo de la conciencia transactiva, a decir de Freire (1975), es posible ejercitar grados de soberanía cívica.

En este contexto, la palabra discurso opera en tanto recordatorio de su función social, su inscripción en un espacio-tiempo particular y su capacidad para abarcar lo decible y pensable (Angenot, 2005, 2010). El lenguaje aparece en su acepción bajtiniana, como una cadena de enunciados que reactualiza constantemente la tensión entre significados y sentidos y tiende hacia la monoglosia (Bajtín, 2011, 1981). La narrativa, por su parte, trae la potencia que Bruner le asigna en *La Fábrica de Historias* (2003), donde la capacidad creativa (cultural, colectiva necesariamente) de los sujetos alcanza su máxima expresión. Construir una narrativa del Departamento en estas coordenadas implica el ejercicio de un acto re-instituyente, performativo y

cívicamente productivo, re-fundante de una (nueva, siempre nueva) identidad.

Respecto de la enseñanza universitaria, reconocemos las marcas de profunda inconexión con el resto de los niveles educativos (Yedaide, 2017) y atribuimos este rasgo parcialmente a las derogaciones de capital de autoridad a la que ha estado sometida la pedagogía (Meirieu, 2016; Sanjurjo, 1998; Best, 1988). En una matriz interpretante que se sirve de categorías como la colonialidad del poder, saber y ser (Quijano, 1997, 2000; Lander, 2001), la diferencia colonial (Mignolo, 1999) y la *hybris* del punto cero (Castro Gómez, 2005), la deslegitimación del campo de lo pedagógico puede ser comprendida como un movimiento preso de las heterarquías de la modernidad/colonialidad (Grosfoguel, 2010). Razón/emoción, investigación/enseñanza, teoría/práctica son algunas de las operaciones dicotómicas que reeditan una diferencia de autoridad entre las disciplinas (Historia, Geografía, Filosofía, etc.) y la pedagogía en nuestra Facultad. Sumado al destrato de género (Morgade, 2001) y la desvalorización de la escuela, esta tendencia a la minusvalía de la pedagogía se concreta en desigual distribución de asignaciones simbólico-materiales. El hecho que en el Departamento de Ciencias de la Educación sólo ahora comience a generarse una estructura análoga a la del resto de los Departamentos confirma la potencia de la deslegitimación. La propuesta de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1996), por su parte, con su gusto por la psicología cognitiva,



su desarrollo en el nivel universitario y su preferencia por la didáctica (en lugar de la pedagogía) sólo parcial e intermitentemente revierte la negación ontológica de la pedagogía (Yedaide, 2017).

Así, pervive en nuestro contexto el mito de la suficiencia disciplinar; pese a su relativo fracaso en la generación de aprendizajes potentes, muchos docentes universitarios siguen creyendo que se trata de maridar aquello que se conoce (contenido disciplinar) con unos modos o métodos de enseñarlo (didáctica específica). La exclusión de lo pedagógico en esta ecuación podría explicar la frecuente caída en los lugares comunes que tanto daño hacen a la posibilidad de transformar la educación (Meirieu, 2016).

Con estas lentes, escribir una narrativa colectiva, identitaria y poderosa (en el sentido de Maggio, 2018) es una apuesta pedagógica y entonces también cívica para restaurar-nos la autoridad perdida.

### **Una puntada final: de la pretensión de construir comunidad**

Frente a la inminencia de dar algún tipo de puntada final a estas consideraciones, nos inquieta entre otras cuestiones la fuerza de aquello que sospechamos no ha sido dicho y sin embargo manifiesta igual una suerte de presencia, tal vez más fuertemente en las prácticas. Si bien no nos habíamos propuesto indagar respecto de aquello que vive más acá y más allá del discurso

el no decir que actúa con tanta o más potencia instituyente que lo narrado nos preguntamos sobre la productividad semántica de este dominio de los actos humanos. Hemos encontrado el límite ético para avanzar en este terreno, ya que los participantes han consentido al análisis de sus relatos solamente.

Al recapitular el proceso, valoramos especialmente el haber podido establecer una profunda conversación con nuestros colegas del Ciclo a través de la lectura y el análisis de las entrevistas realizadas hace un tiempo por Claudia con motivo de su tesis doctoral. La conversación constituyó el mecanismo de producción de este trabajo y se tornó un campo de afectaciones, pensamiento, identificaciones con y entre todos. Compartimos miedos, ganas, expectativas. Nos involucramos de un modo casi conmovedor con los decires de otros-nosotros. Encontramos memorias, ideas, prácticas y sentires comunes que a manera de hilos nos permitieron tejer interrogantes sobre el pasado, el hoy y el futuro. Hubo un devenir de idas y vueltas desde la lectura de las entrevistas y los aspectos que cada una consideró relevantes para hilvanar un colectivo que nos identificara.

Las ideas fuerza son pedidos y esperanzas de mayor comunicación, participación y creación en una polifonía que nos abarca y convoca a seguir trabajando y apostando a la enseñanza. Hemos hecho una experiencia de interlocución con la pretensión de construir y constituir comunidad para seguir pensándonos y poder renovar

y aprovechar el potencial interrogador, informativo y político del cual estamos convencidas que surgirán nuevas y mejores experiencias.

Tal vez nos sirva en este punto recurrir a la reflexión de Rita Segato (2015) cuando se pregunta sobre los modos en que es posible resignificar la antropología, teniendo en cuenta que su surgimiento ha sido funcional a la dominación moderno/colonial. Ella sugiere una (nueva)

antropología por demanda, es decir, al servicio de las gentes que pueden ampliar su autonomía en los procesos de indagación. Cabe preguntarnos sobre la posibilidad concreta de reinventarnos colectivamente en estos nuevos sentidos, siendo que los docentes expresamos una genuina vocación por intervenir el vínculo pedagógico también a favor de nuevas libertades. Aquí radican, sin lugar a dudas, nuestras utopías vivas.

## Notas

(1) Doctora en Trabajo Social (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Licenciada en Psicología (UNMDP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Docente de la Facultad de Psicología y la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, UNMDP. Gianelli 424 (7600) Mar del Plata, Argentina. [marianabuzeki@gmail.com](mailto:marianabuzeki@gmail.com)

(2) Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNICEN). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Análisis Político. La Rioja 3232 (7600) Mar del Plata, Argentina. [tessafantini2015@gmail.com](mailto:tessafantini2015@gmail.com)

(3) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP); docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), así como del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (FAUD). Directora Asociada de la Revista Entramados- Educación y sociedad. Martínez Zuviría 1735 (7600) Mar del Plata, Argentina. [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

(4) Profesora en Geografía (UNMDP). Secretaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Docente del nivel medio. Av. Colón 1428 (7600) Mar del Plata, Argentina. [marinamdq@gmail.com](mailto:marinamdq@gmail.com)

(5) Licenciada en Ciencia Política por la UNR, Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria por la UNMdP. Docente e Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). López y Planes 783 (7600) Mar del Plata, Argentina. [delarentisclaudia@gmail.com](mailto:delarentisclaudia@gmail.com)

(6) Nos referimos a la tesis *La formación del profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de*

docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de

la UNMDP, desarrollada por la Doctoranda Claudia de Laurentis en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes, con

mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

(7) El Dr. Porta es actualmente investigador independiente del CONICET y Profesor Titular Exclusivo de la asignatura

Problemática Educativa, introductoria al Ciclo de Formación Docente (OCS1163/98); asimismo, es Director de la CEDU, el

GIEEC y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Su desempeño como líder de grupos de

trabajo y promotor de actividades y materiales, así como las funciones que históricamente desempeñara en la gestión, ha

gestado numerosas instancias de reunión e intercambio entre los docentes de la Facultad, ligándonos.

## Bibliografía

ANGENOT, M. (2005). Fin de los grandes relatos, privatización de la utopía y retórica del resentimiento. Trad. Norma Fatela. *Revista Estudios*, No. 17, 21-34, CEA. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

ANGENOT, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en *Diario Página 12*. Edición impresa 12/10/2010.

ANGENOT, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

BAJTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

BAJTIN, M. (2011). *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

BEST, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagógica. *Rev. Perspectiva* N: 16 UNESCO.

BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GRIMSON, A. & BIDASECA, K. (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Buenos Aires: Clacso.

- GROSFOGUEL, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. Cap. 8, pp.3878. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- KINCHELOE, J. & McLAREN, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- KRAUSE, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, Chile, N° 7. Pp. 19-39.
- LANDER, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. Camilloni, A.; Davini, M. C.; Eldestein, G.; Litwin, E.; Souto, M. & S. Barco *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- McLAREN, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- MIGNOLO, W. (1999). Colonialidad del poder y diferencia colonial. *Anuario Mariateguiano*, IX/10.
- MORGAGE, G. (2001). *Aprender a ser hombre. Aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- QUIJANO, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.
- QUIJANO, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South 1.3*. Durham, NC: Duke University Press.
- SANJURJO, O. L. (1998). El estatuto científico de la pedagogía. Entre la crítica y la posibilidad. *Innovación Educativa*, No. 8, Pp.59-69.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. & ZIMMERMAN, E. (Traductora). (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia. Universidad de Antioquía.
- TAYLOR, S. & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- VALLES, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: España.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- YEDAIDE, M. (2017). El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorad. Un estudio interpretativo en la Facultad de

*Reconstruyendo una memoria del Departamento de Ciencias de la Educación.  
Una narrativa afiliatoria en pos de las utopías vivas*

Humanidades, UNMDP. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Luis Porta. *Doctorado en Humanidades y Artes, mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.*



# Revista Revista Educación



## **ARTÍCULOS**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA







## **“Escuelas democráticas en común”: primeras notas para producir escuelas democráticas a partir de prácticas comunizantes(1)**

Jordi Collet-Sabé (2)

### **Resumen**

Estamos viviendo, en palabras de Todorov, un enfrentamiento entre el neoliberalismo y la democracia. Ante este conflicto profundo que está socavando los pilares de la legitimidad de la democracia representativa, el artículo tiene por objetivo presentar, de manera exploratoria, unas primeras notas sobre qué y cómo podrían ser las escuelas democráticas en común. Para hacerlo, se entronca con la corriente de pensamiento que, desde Dewey ha remarcado la necesidad de que las escuelas eduquen en, por y sobre la democracia. Hoy, la necesidad de escuelas democráticas es más viva que nunca y el principal resultado de este artículo, es la propuesta de construirlas a partir de prácticas comunizantes. Fueron Bollier (2014) y Laval y Dardot (2015) los que propusieron transformar “común” como adjetivo (bien común) a verbo: comunizar (commoning). El artículo, a

### **Summary**

In Todorov’s words, we are living a fight between the neoliberalism and democracy. In front of that conflict that is undermining the formal democracy pillars, the paper wants to present, in an exploratory way, first notes on what could be a democratic commoning school. To do so, I connect with the trend of thought that, from Dewey, have been emphasising the necessity that schools educate in, for and about democracy. Today, the social need of democratic schools is stronger than ever and, related to this, the main goal of the paper is the proposal to do it through the communing practices. Precisely, Bollier (2014) and Laval and Dardot (2015) proposed to shift “common” from an adjective (the common goods) to a verb: commoning. The article explores, from the analytical model of Michel Foucault (knowledge, power and subjectivity), what could be a democratic school based on communing

partir del modelo analítico de Foucault (saber, poder, subjetividad), explora qué podría ser una escuela democrática basada en prácticas comunizantes en relación con que (no) es una escuela (verdad); cómo debería ser gobernada (poder); y qué tipo de identidad debería producir (sujeto). Con esta propuesta de escuela democrática en común se busca plantear nuevos caminos para construir espacios de educación que transformen el saber, las relaciones de poder y las identidades en la línea de la democracia y el bien común.

**Palabras clave**

Escuela democrática; comunizar; bien común; John Dewey; Michel Foucault.

practices. Moreover, its relation to what a school (not) should be (Truth); how (not) should be governed (government); and what kind of identity it (not) should produce (subjectivity). With this proposal of the democratic commoning schools, I would like to open up new ways to build up education spaces that transform knowledge, power relations and identities from the common good perspective.

**Key words:** Democratic schools; commoning; commons; John Dewey; Michel Foucault.

Fecha de recepción: 02/11/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 20/12/2018  
Fecha de aceptación: 11/01/2019

## 1. Introducción

En 1939, John Dewey quiso remarcar de nuevo el carácter producido y colectivo de la libertad y la democracia. Así, 23 años después del clásico “Democracia y educación”, Dewey escribía que *“la libertad y la democracia no son algo que te venga regalado del exterior, sino que sólo se pueden poseer en la medida en que los individuos participan en su consecución. Y es este hecho, más que cualquier mecanismo particular de carácter político, lo que constituye la esencia del liberalismo democrático”* (1939). Para el pragmatismo de Dewey, la educación y la democracia sólo pueden ser “verdad” si provienen de una experiencia personal y colectiva real, práctica y concreta (Sennett 2008). Para Dewey, la peor de las educaciones es la que se basa en el “hacer ver” que lo que se trata dentro de la escuela está conectado con la vida real pero que no sea verdad. Esta “pretending education” que desconecta el aprender del hacer, lo real de lo educativo, lo individual de lo social ... también desconecta democracia y educación. Esta “pretending education” conecta de manera profunda los niños y niñas con un modelo político, social y relacional instrumental en el que los medios y los fines, el trabajo manual y el intelectual, el hacer y el pensar, el gobierno y la responsabilidad ... van separados. Y con ello, genera unos hábitos personales y sociales que, lejos de favorecer la democracia, la perjudican, la debilitan y, en última instancia, la hacen prescindible.

En este sentido, cuando releemos

el artículo “Democracy and education” (Dewey 1915, 402) nos parece especialmente clarividente cuando Dewey advierte que “there is danger that the concentrated interests of business men and their influential activity in public matters will segregate training for industry to the damage of both democracy and education. Educators must Insist upon the Primacy of education values, not in their own behalf, but because there represent the more fundamental interests of society, especially of a society organized on a democratic bases “. De alguna manera, Dewey anticipaba el grave conflicto que, un siglo más tarde el recientemente traspasado Tzvetan Todorov (2014) resumió en una frase lapidaria: el nuevo conflicto es el del neoliberalismo contra la democracia. La colonización de las educaciones por parte de la racionalidad instrumental, es decir, la búsqueda de objetivos finalistas y economicistas en educación (como la mejora de los países o las escuelas en los ranking PISA o cualquier test estandarizado, mejorar la productividad de las escuelas o hacerlas más atractivas al mercado) son procesos antagonistas a la democracia. Ya que ésta no consiste en la búsqueda instrumental y obsesiva de objetivos finalistas, sino en el reconocimiento de los diferentes intereses y puntos de vista, y en su capacidad de interactuar colectivamente en la experiencia práctica y real de producir nuevas realidades ante los retos, dificultades y resistencias presentes. Como expone Joan Subirats (2011), una democracia es más fuerte no con los consensos que consiga generar, sino

como más disensos sea capaz de incluir. O en palabras de Chantal Mouffe (2006, 20), la democracia es en su fundamento, un proceso inacabado de debate plural, conflictivo y diverso (Wenman 2013). Y su fuerza reside, precisamente, en ser un marco de juego que reconoce, incluye y valora los diferentes intereses, pasiones, ideas e identidades colectivas y organiza el conflicto, entendido como elemento normal y habitual de las relaciones humanas, de manera que nadie quede excluido o quede vencido (democracia plural y agonista).

Por eso hoy es más imprescindible que nunca repensar los (no) vínculos entre las diferentes educaciones y la democracia, y de manera más precisa, entre lo que (no) pasa en las escuelas y la (no) construcción de prácticas, hábitos y experiencias democráticas. Dicho de otro modo, nos queremos preguntar por cómo podemos hacer frente al diagnóstico que hacen Clarke y Phelan (2015, 1) cuando advierten que *“education has been captured by a ‘discursive duopoly’ of instrumentalism, involving the pervasive view that the main purpose of education is to serve the needs of the economy, and consensualism, involving the valorization of agreement regarding this purpose”*.

Ante esta realidad de debilitamiento democrático, el objetivo del capítulo es aportar nuevas miradas a los (no) vínculos entre escuela y democracia para contribuir a la repolitización de la educación (Ball 2013) y a cuestionar los elementos dados por supuesto que vinculan la escuela y, progresivamente todas las educaciones familiar, deportiva,

artística, etc. con la productividad, la instrumentalización, la competitividad, los negocios y el *management* (Clarke and Phelan 2017). Y para hacerlo, cuestionaremos en primer lugar, las actuales prácticas educativas desde un punto de vista democrático. Y, en un segundo momento, retomaremos uno de los argumentos que consideramos más interesantes de esta línea argumental que repolitizar la escuela: entender las educaciones como un bien común (UNESCO 2015). Desde aquí nos proponemos generar unas primeras notas en torno a la idea de la escuela democrática en común (*democratic commoning school*) como posible camino fructífero para replantear, reconstruir y redimensionar los necesarios vínculos entre educación y democracia hoy.

## **2. Educación como (bien) común o como volver a poner la dimensión democrática en el centro del debate político**

Según el World Values Survey (2016), las personas de menos de 30 años valoran menos la democracia que los adultos. Y según la serie histórica de esta encuesta mundial, cuanto más tiempo pasa, los jóvenes valoran menos la importancia de poder vivir en democracia. Este hecho, en nuestra opinión, es lógico (Rosanvallon 2008, Ball 2013, Bauman 2013, Subirats y Rendueles 2016, etc.), ya que hemos pasado de un conflicto social que buscaba respuestas en el sistema democrático, a un conflicto social que cada vez entiende más que hay

respuestas posibles sin la transformación en

profundidad del mismo sistema democrático. Las democracias formales y representativas, basadas en acuerdos de grandes partidos mandados por pequeñas élites (el llamado 1%), con fuertes lazos con la élite económica y financiera (puertas giratorias) ya “no nos representan” como decía el movimiento del 15M. Esta democracia ha pasado, especialmente para la gente joven, de ser parte de la solución a ser parte del problema. En términos de David Bollier (2014) retomando los análisis de Karl Polanyi sobre cómo se hizo la acumulación original del capitalismo que permitió la revolución

industrial, en el marco de las democracias actuales las leyes del mercado están colonizando, mercantilizando y privatizando lo común, convirtiéndolo en nuevos “cierres” (enclosures) lo que antes había sido estatal o comunitario. Y todo esto se está haciendo no en contra del estado o del sistema de democracia representativa sino gracias a estos.

Como analizaron con acierto Foucault (2014) o Bourdieu (1999) es precisamente el estado democrático representativo el que (re)produce y fortalece constantemente el mercado y su dinámica de apropiación privada (enclosures).

El mundo educativo vive procesos similares. Tanto la escuela como las otras educaciones están viviendo un proceso de cierre (enclosure) a través de su

mercantilización, privatización endógena y exógena (Ball 2016) y competitividad (Fernández-González 2016). Ante esto, el informe de la UNESCO (2015) “Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?” quiso volver a poner a debate los procesos de cierre de la educación formal, no formal y de todas las formas de cultura y

conocimiento que estamos viviendo. Como dice el informe (2015, 12), entender la educación y las educaciones como bien común “*representa ir más allá de un utilitarismo y un economicismo encorsetado e integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. Con una visión que ofrezca la oportunidad para que todos descubran su potencial para un futuro sostenible y una vida con dignidad*”. Todavía más lejos, “*implica situar los bienes comunes más allá de la dicotomía público/privado e implica concebir nuevas formas e instituciones de democracia participativa. La noción de bien común va más allá del concepto instrumental de bien público en el que el bienestar humano se enmarca en la teoría socioeconómica individualista*” (2015, 78)

En otras palabras, el informe está hablando, como Dewey (1908), de volver a conectar democracia y educación a través de entender la educación como un (bien) común. Pero el texto de la UNESCO el cómo trabajar por este vínculo entre democracia y educación como un (bien) común, no está muy explicitado. Es decir, no se propone una lógica, una racionalidad profunda, una clave de inteligibilidad que permita articular,

orientar y dar sentido democrático en múltiples y diversas políticas y prácticas escolares y educativas en común. Esto es, quizás, porque parafraseando Foucault (2009, 104), podemos decir que “la democracia no tiene un arte de gobernar propio, una gobernabilidad intrínseca”.

Esto implica que no dispone de una lógica de gobierno intrínseca que oriente a la vez, y de forma entrelazada, las formas de saber, las relaciones de poder y los procesos de subjetivación. Con Foucault (2009) y Gros (2007, 113), consideramos que las dos formas de gobierno dominantes en nuestras sociedades son la razón de estado (neoconservadurismo): hecha de control, burocracia, jerarquía, aplicativos, docentes con identidad de técnicos (hacer lo que otros han pensado) pero no de intelectuales (*homo bureaucraticus*) (Ball 1995; Collet 2011); etc. Y la razón de mercado competitivo (neoliberalismo) en la que cada uno tiene que convertirse en un empresario de sí mismo/a y gestionarse, moverse instrumentalmente en sus relaciones consigo mismo/a con los demás y producir al máximo con criterios de eficacia, eficiencia y efectividad (*homo economicus*) (Ball 2016; Clarke y Phelan 2017, Collet 2017). Las democracias occidentales, lejos de construir una gubernamentalidad propia, es decir, unas formas de poder, de saber y de subjetividad propias, tomaron prestado y entrelazaron la racionalidad estatal y la (neo) liberal y/o neoconservadora, en una alianza que es la que nos ha llevado donde estamos hoy (Collet y Tort 2016;

Viñao 2016).

Deviniendo hoy, fundamentalmente, estados y escuelas regidos por una democracia representativa y formal cada vez más vacía de contenido, de poder, de participación y de vida en común. Una “democracia formal” que ha ido restringiendo, progresivamente, el *ethos* democrático que había impregnado, por ejemplo, los centros escolares durante los 80 y parte de los 90, para centrarse en cuestiones más formales y menos significativas (Bolívar 2008; Olmedo 2008; Feito 2011; Collet 2017, Prieto-Flores et al. 2017). Ante esto, al final del artículo se propondrán unas primeras notas sobre las escuelas democráticas del bien común entendidas como alternativa democrática a las racionalidades y formas de gobierno estatal-neoconservadora-burocrática y neoliberal (Biesta 2011 y 2015).

Pero para hacer esto, ante este proceso de cierre (enclosure) escolar y educativo vinculado a unas democracias cada vez más formales, representativas y vacías, hay que recordar con Dewey, que una democracia es más que una forma de gobierno: es sobre todo una experiencia de vida en común, una manera de vivir juntos basada en la equidad de sus miembros (1978: 98). Consecuentemente, la escuela debería ser un marco facilitador y promotor de estas experiencias prácticas, de afrontar problemas reales juntos desde el “nosotros” (Feu et al. 2016 y 2016b). Pero ¿esto se da hoy en día en los centros escolares catalanes? Para saberlo, proponemos un análisis de

la experiencia escolar actual como “problema democrático” aprovechando tanto las aportaciones de Dewey como el modelo analítico que propuso el último Foucault (Gros 2007, 123; Foucault 2009 y 2010b). Este contraste de la escuela de hoy con el ideal de democracia como *ethos* y experiencia se hará analizando críticamente tres dimensiones de la escuela de hoy: a) los regímenes de verdad y conocimiento (campos de saber); b) las relaciones de poder y gobierno (tipo de gubernamentalidad); y c) los tipos de sujeto (formas de subjetividad). Este contraste de la escuela actual con estas tres dimensiones desde la perspectiva de la democracia nos permite a la vez una mirada crítica de la experiencia escolar actual y también nos aporta pistas sobre cómo podrían ser repensadas y re-practicadas las escuelas desde la lógica y la racionalidad democrática y de lo común.

### **3. ¿Qué (no) es una escuela democrática (Saber)?**

El análisis de la escuela tiene, como mínimo, dos grandes dificultades. La primera es que todo el mundo ha pasado en ella miles de horas a su vida y es fácil que cuando la observe, considere que lo que (no) se hace es “normal”, “auto-evidente” o dado por supuesto. La segunda dificultad, ligada a esta “normalidad” de lo escolar para todos nosotros/as, es olvidar que es un lugar de lucha, de disputa y de disenso constante a pesar nos cueste verlo. Toda la investigación sociológica de los últimos

40 años nos ha permitido visibilizar a través de conceptos-herramienta como el currículum oculto (Woods 1966), la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron 1970), la escuela (no) justa (Connell 1987), la micro-política de la escuela (Ball 1989), etc. que cada pequeño elemento que (no) pasa en el centro educativo no es neutral ni natural. Al contrario. Es fruto de una disputa y de una lucha que ha conseguido que haya unas presencias o ausencias; un currículum u otro; unas formas de socialización y relación u otras; unas formas de evaluación u otras; etc. A pesar de toda esta investigación, podemos decir que “la verdad”, o mejor dicho, lo que pasa por verdad en la escuela actual es que el centro educativo suele ser visto como un lugar neutral, de consenso y pensado para generar “buenos resultados” (Clarke 2015, Clarke and Phelan 2017). Esta centralidad del consenso y la productividad escolar y la enorme dificultad de pensarla como un lugar de lucha, de conflicto y de disenso, que son elementos claves de la democracia (Moufee 2006, Wenman 2013), creo que tiene que ver con una escuela demasiado ligada, al mismo tiempo, con la lógica del estado y del mercado.

Las dos grandes verdades con y a través de las que solemos pensar la escuela en Cataluña hoy son la verdad neoliberal (Ball 2013, 120; 2016) y la neoconservadora (Viñao 2016). Según la primera, cada individuo debe producirse para poder competir con el resto, como forma natural de relación entre los humanos. No existe el “nosotros”, sino una

agregación de “yoes” que se relacionan de manera competitiva, y que sólo constituyen pequeños “nosotros” basados en el interés instrumental y la necesidad interesada (homo economicus). En esta verdad neoliberal, la escuela sólo cuenta a nivel individual; como el espacio de “mi” socialización y aprendizajes; y como el espacio de construcción instrumental de mis resultados y “capital social” futuro (Vincent 1996). En esta “verdad escolar neoliberal” la democracia, el hacer cosas juntos para el bien común, el cooperar, la experiencia del resolver problemas reales de manera colectiva ... tiene sólo una interpretación instrumental en relación con si sirve a mis intereses y produce mejor “capital humano”. En esta verdad, la lucha, el conflicto y el disenso son claramente negativos y un signo evidente de error, ineficacia e ineficiencia (Collet 2011).

La escuela debe “funcionar” bien en relación con los objetivos instrumentales y productivistas. Y la cooperación, la democracia o la dimensión política de la misma más bien estorban al logro de este objetivo.

En cuanto a la “verdad escolar neoconservadora”, esta plantea el individuo como alguien destinado a acatar órdenes y normas pensadas y producidas “más arriba”. La obediencia y el respeto a las jerarquías y al orden (natural) de las cosas, es la forma normal de relación entre individuos (homo bureaucraticus). Según esta verdad, el “nosotros” tiene que ver con la agrupación de personas con unas funciones claras a desarrollar que ya han sido marcadas de antemano.

En la escuela, la verdad neoconservadora se manifiesta en mil y un aplicativos, formularios, informes, dossiers, pruebas, exámenes, evaluaciones ... que permiten un control, un seguimiento y una comparación individualizada de cada niño, docente, familia y escuela con una (supuesta) normalidad hecha de estándares y campanas de Gauss (Collet 2017). De lo que se trata es de poder garantizar que todo el mundo hace lo que tiene que hacer y aquí el nosotros, el hacer cosas juntos, es una ficción bajo la que se esconden mecanismos de división, selección y control individuales (Ball 2013). Por lo tanto, y tal y como han analizado Jordi Feu et al. (2016 y 2016b) en su investigación sobre la democracia en la escuela catalana, podemos decir que las verdades neoliberales y neoconservadoras se han convertido en mayoritarias en los centros educativos, a pesar del mantenimiento de algunos centros en otros parámetros y el renacimiento de interesantes y relevantes experiencias democráticas de los últimos años.

Por eso me parece tan importante poder contraponer una verdad de las escuelas democráticas en común que permita entender cualquier centro escolar o espacio educativo como un espacio para co-producir saberes, compartir unas experiencias y cogenerar unas prácticas escolares unas personas diferentes, juntas con el mismo objetivo (Bollier 2014; Bollier Helfrich 2015, Laval y Dardot 2015). En esta verdad de la escuela democrática en común, cada pequeña realidad del centro (libro,



evaluación, currículo, forma de gestión de aula, de gobierno de la escuela, de elección de maestros, de organización del patio... ) debe poder ser practicada como un lugar, un momento, una relación y una experiencia colectiva y normalizada de debate plural, conflicto y disputa real. Una lucha, una disputa y un cuestionamiento entendido como pregunta democrática a resolver colectivamente que busca co-problematizar cada pequeño elemento de la vida cotidiana de la escuela interrogándolo y interrogándonos por sí facilita la legitimación del status quo (verdad neoliberal y/o neoconservadora) o puede ser un elemento de democratización y de comunización (commoning) del centro (práctica pre-figurativa). Según esta verdad alternativa, en la escuela se puede trabajar juntos y juntas para resolver problemas reales (Dewey 1915), co-aprendiendo unos de otros a través del cuestionamiento y la problematización colectiva de la normalidad escolar.

#### **4. ¿Cómo (no) se gobierna una escuela democrática (Poder)?**

El poder, en términos generales en Cataluña, se ha acostumbrado a concebir desde una mirada tradicional. Según esta mirada implícita, el poder es algo que se posee por parte de alguien, que acostumbra a estar relacionado con el estado y/o el mundo económico, que avanza y se mueve de arriba a abajo y que tiene como máxima expresión la ley.

Frente a esta mirada, la perspectiva que arranca con Weber y sigue con

Bourdieu y Foucault plantea una idea de poder: a) relacional: entendido como una capacidad de producir realidades a través de la transformación concreta tanto de las lógicas sociales como de las personas que lo ejercen (y no poseen) de muchas maneras diferentes; b) que podemos identificar en todas partes (micropoderes); y c) que es variable, contextual y productivo (Deleuze 1986; Morey 1982). Especialmente para Foucault, el poder tiene mucho que ver con la capacidad de producir las normas y lo que es "normal" en cada situación, dos elementos que, precisamente, gobiernan, orientan, conducen y producen un determinado tipo de persona, de actitud, de comportamiento, de hábito, de relación, etc. Por eso esta mirada alternativa del poder se centra tanto en el análisis de las técnicas, relaciones, dispositivos, programas, evaluaciones ... (Barry, Osborne y Rose 1996) entendidos como los micropoderes cotidianos que organizan y orientan nuestra vida y nuestras conductas. Y las orientan muy a menudo, a distancia, sin que nos demos cuenta ni con nadie que diga explícitamente lo que hay que hacer. La escuela, en este sentido, es un claro ejemplo de dispositivo que, a través de uno u otro modelo de gobierno, produce uno u otro modelo de relaciones, de hábitos, de sujetos, de valores, etc. En función de cuáles sean las normas y la normalidad de una escuela en relación con su gobierno, las relaciones entre alumnos, entre docentes y alumnos, entre docentes y familias, a nivel de currículum, etc., se estará produciendo

un centro educativo y unos sujetos más o menos democráticos, cooperativos o competitivos, individualistas o vinculados al trabajo en colectivo, etc.

Desde esta mirada al poder de la escuela, podemos ver como cada pequeño detalle de gobierno produce o no las condiciones para una experiencia democrática en común.

Así, a través de estrategias de gobierno como la inclusión - exclusión de alumnos, los grupos de nivel - grupos heterogéneos, los castigos y premios, la gestión del aula, las (no) relaciones con las familias, las (no) asambleas de clase y/o escuela, los cargos de los alumnos, el modelo de gobierno de la escuela, la organización del claustro de profesores/as, el modelo de evaluación, etc. se va produciendo una realidad, unas relaciones, unas experiencias y unos sujetos con hábitos, normas y normalidades más o menos democráticas (Ozga 2013). Con Dewey, podemos decir que en función de cómo se (micro) gobierna la escuela en cada espacio, tiempo y relación, esta favorece la vida en común, la auto-gobierno y la auto-responsabilización colectiva o bien todo lo contrario. Por ello, el autor norteamericano propone un gobierno de la escuela, una forma de producir las normas, la normalidad, los sujetos, las relaciones ... en definitiva, un gobierno escolar, donde se reconcilien la realización personal de los individuos a través de experiencias colectivas prácticas y reales que buscan la consecución de un bien común (Carreras 2015).

En Cataluña hoy, la orientación tanto del gobierno del conjunto del sistema educativo como de cada centro escolar, están produciendo unas normas y una nueva normalidad cada vez más formal, productivista (orientada a resultados) y más vacía de experiencias colectivas y prácticas de resolución de disensos, conflictos y problemas reales (Collet y Tort 2016; Prieto-Flores et al. 2017; Collet 2017). Las escuelas que producen realidades educativas democráticas y en común lo hacen a menudo contra el gobierno hegemónico del sistema educativo y protegiéndose o escondiéndose de este. Así, mientras que por un lado, innovar pedagógicamente sin cuestionar las lógicas y el gobierno escolar está bien visto, por el contrario, construir repúblicas escolares autogobernada en común va en contra de las pautas individualizador que todas las pruebas estandarizadas implícitamente generan; de las leyes que gerencializan la dirección de los centros; los decretos que dejan las familias sin voto en el consejo escolar; que no implican de manera regular y estructural a los niños y niñas en el gobierno del centro; o de las recientes propuestas hechas desde la economía que recomiendan más competición entre centros como camino para mejorar “su eficacia”. La verdad neoliberal - neoconservadora de la escolaridad y un gobierno de la escuela individualizador, competitivo, consensualista y productivista, está generando una desconexión entre democracia en común y escuela. Y lo más grave, facilita que, incluso una parte

de la interesante y relevante innovación pedagógica se pueda llevar a cabo hoy, se haga sin cuestionar la dimensión política, de poder y de gobierno del sistema y de los centros educativos. Es decir, a menudo, de manera (pretendidamente) técnica y neutral.

### **5. ¿Qué identidad (no) democrática produce la escuela en alumnado, docentes y familias (Subjetividad)?**

John Dewey se preocupó de manera especial por la dimensión subjetiva de la democracia, por cómo producir "hábitos democráticos". Como él mismo expresaba, (1937, 467) "*unless democratic habits of thought and action are part of the fiber of a people, political democracy is insecure*". Por eso nos parece relevante preguntarnos por qué tipo de sujeto (poco o mucho, mejor o peor) democrático está produciendo la escuela en el marco de sus verdades y sus formas de gobierno actuales. Para que se puedan construir estos hábitos de pensamiento y acción colectiva democrática en la escuela parece un lugar común que habría que, en primer lugar, partir de la igualdad.

Seguramente fue Jacques Rancière (1991) quien puso en evidencia de manera más provocadora la enorme dificultad de la escuela para construir sujetos con hábitos y experiencias democráticas ya que ésta trabaja desde una desigualdad estructural. Para Rancière, sería necesario que el punto de partida de la escuela democrática fuera el reconocimiento radical de la igualdad

de capacidades e inteligencias de todos los niños y niñas. Así, parafraseándole, podemos decir que la democracia y la igualdad escolar no deberían ser el objetivo que alcanzar, sino el punto de partida. La escuela democrática, según la cuestionadora perspectiva del filósofo francés, no debería ser un espacio para "reducir desigualdades" o "dar oportunidades a todos", sino un lugar para verificar, confirmar y practicar la radical igualdad de inteligencias, capacidades y derechos democráticos de todos los niños/as, docentes y familias. Con Rancière podríamos preguntarnos si hoy las escuelas son, sobre todo, un lugar donde se confirman las desiguales capacidades, bagajes y derechos (aristocracia) o un sitio de reconocimiento, práctica y experiencia de las iguales capacidades y derechos de todos (democracia). Retomando el ejemplo de J. Jacotot en el que se basa Rancière, la escuela no debería ser un espacio que transmite, explica e invita, en los mejores casos, a la equidad y la democracia, algo que de entrada ya certifica la desigualdad entre los alumnos. Un ejemplo de cómo la escuela certifica desigualdades y consigue minar las posibilidades de una escuela democrática, ocurre cuando constatamos que los niños de clases trabajadoras y/o progenitores de origen extranjero, repiten 5'6 veces más que los de clases medias con igual nivel de competencias. Siguiendo el cuestionamiento provocador de Rancière, si la escuela es certificadora de una desigualdad estructural y construye sujetos desiguales, difícilmente puede

promover subjetividades democráticas con hábitos de trabajo en común. Contrariamente, la escuela debería ser un espacio para verificar experiencialmente y como punto de partida, la igualdad de poderes, capacidades, bagajes y dignidad de todos. Si, como dice Rancière, quien enseña sin emancipar hace estúpidos a los demás, la escuela democrática debería trabajar desde la igualdad y la democracia como puntos de partida y no de llegada, como pre-requisitos y no como resultados a construir. La escuela entendida como un espacio de toma de posesión de los iguales poderes, saberes y capacidades que todo el mundo tiene. La escuela como “círculo de potencia” donde el/la docente da por supuesta la capacidad de todo niño para aprender de manera colaborativa, incluso lo que la o el maestro ignora. La escuela y los docentes, dice Rancière (1991, 32) en un relato paralelo al de Paulo Freire, o es emancipadora o es “atontadora”; o genera conciencia al alumno de sus (iguales) capacidades y poderes o le dice constantemente que no es inteligente, que es incapaz y que necesitará siempre de un maestro para aprender todo. Por ello, en contra de lo que a menudo ocurre, lo que Rancière propone para construir una escuela democrática son maestros ignorantes que, con el reconocimiento de esta, generen las condiciones de posibilidad de la emancipación intelectual y política de los alumnos. Según esta propuesta provocadora, para que la escuela produzca experiencias y subjetividades democráticas y emancipadoras debe

tener por pilares (Schostack y Goodson 2012; Rosanvallon 2008): a) La igualdad de las diversas capacidades, inteligencias, bagajes y poderes; y b) el trabajo colaborativo entre iguales para resolver en común problemas reales. Con Rancière (1991, 83) podemos decir que la escuela democrática es aquella que explora los poderes de todo alumno, docente y familia cuando se juzga igual que los demás y juzga a los demás igual que él. Es decir, escuela como un espacio, un tiempo y unas relaciones en las que, como punto de partida, se rechaza la división y la jerarquía entre los que saben y pueden y los que no, a fin de producir unos sujetos emancipados en el marco de vínculos colectivos de interdependencia, de cuidado mutuo, de apoyo, cooperación, etc. Es decir, conscientes y con la experiencia de la igualdad radical, práctica y concreta entre personas, inteligencias e ignorancias que pueden trabajar en común y por el bien común, auto-gobernando

## **6. Conclusiones: promover escuelas democráticas en común como camino para profundizar en la democracia**

Me sumo a las palabras de Dewey (1987, 182) cuando dice que *“en mi opinión, el error más grande que podemos cometer en reflexionar sobre la democracia consiste en concebirla como algo fijo, fija en idea y fija en su manifestación externa. La idea misma de la democracia, el significado de la democracia se ha de explorar de*

*nuevo continuamente; debe descubrir y redescubrir, rehacer y reorganizar constantemente".*

De alguna manera, es lo mismo que Burchell (1996, 33) expresa cuando dice que la democracia *"has to be thought of not as an essence but as an always modifiable practice of individual and collective self-constitution, that is, as a practice of freedom as a way of life"*. Incluso el último Foucault (1988, 2), cuando le preguntaban por su moral decía que consistía en negar lo que hay, tener curiosidad por buscar alternativas y generar innovaciones y alternativas. Este último apartado va de eso, de entender la democracia (escolar) no como una serie de prácticas cerradas y fijadas a seguir (recetas, proyectos y manuales), sino como una serie de lógicas y principios políticos y educativos entendidos como fundamento y condiciones de posibilidad de la escuela de democrática. Y que, en cada centro de niños, jóvenes o adultos, cada claustro y en cada momento, se desarrollan y concretan de maneras diversas, nuevas y creativas. Presento estas lógicas y principios en relación con la verdad de la escuela (saber), a su gobierno (poder) y al tipo de sujetos que produce (sujetividad).

El primero de los principios, con Rancière (1991) es la de la igualdad radical entre personas, dignidades, conocimientos, capacidades e inteligencias. La verdad de la escuela democrática en común, lejos de la neoliberal y la neoconservadora, es el convencimiento y la confianza de que todos los niños y niñas, jóvenes

y personas adultas saben, tienen y pueden aprender, también lo que el maestro ignora. Ya que son igualmente inteligentes y capaces en su diversidad. Una escuela democrática sólo puede partir de esta verdad que fundamenta el trabajo en común: la igualdad nunca viene después, como un resultado a alcanzar. La verdad de la escuela no debería ser la de un lugar que enseña a los niños a leer, ecuaciones o ser democráticos, sino que parte de la convicción emancipadora que todos los niños/as, gracias a las inteligencias y capacidades propias, pueden aprender todo lo que necesitan conjuntamente. Releída desde la mirada de lo común, la escuela y las prácticas escolares no deben seguir la verdad neoliberal o neoconservadora que las quiere como un producto y/o un cierre (enclosure). La escuela no debería ser un lugar de competición para certificar unas capacidades desiguales (neoliberal); ni debería ser un lugar para obligar a los niños, jóvenes o adultos a seguir unos procedimientos, procesos y protocolos concretos y determinados que los llevarán (sólo) al conocimiento seleccionado (neoconservadora).

Con Mouffe (2006), Bollier (2014), Laval y Dardot (2015), Weber (2015) o Subirats y Rendueles (2016), podemos decir que la verdad de la escuela democrática en común es la de un espacio común de socialización, conflicto, pluralidad y convivencia que, partiendo del reconocimiento intersubjetivo y radical de las capacidades y las inteligencias de cada miembro del centro, se generan dinámicas de co-operación

en el aprendizaje, en la co-construcción de sentido y de identidad, y de co-producción conflictiva y plural de nuevas realidades, materiales, dinámicas. Retomando Freire (2004) podemos decir que esta verdad parte de una concepción en la que educar no tiene que ver con transmitir conocimiento de unos que saben a otros que no (educación bancaria - desigualdad), sino reconocer como principio la igualdad de todas las diversas inteligencias como punto de partida radical para su emancipación y desarrollo. Un desarrollo que, sobre todo, se llevará a cabo en común con los demás en situaciones de problemas y conflictos reales, complejas y contradictorios (Dewey 1916).

Lejos de la racionalidad instrumental que emplea la educación como medio para otros fines (producción, efectividad, consenso, selección, competición, control ...), la escuela democrática en común parte del principio de ser un espacio de “código abierto” que reconoce la radical igualdad de todos los niños y sus capacidades para co-aprender (incluso el que el maestro ignora) afrontando problemas reales (*learning by doing*) y asumiendo como normales la pluralidad de miradas y los conflictos que ello implica. De esta verdad (saber) surge una escuela que se autogobierna en común (poder). Es la escuela de las personas que forman parte a todos los niveles y efectos. Derechos y responsabilidades, poderes y consecuencias van de la mano en algo que es de los niños y niñas, jóvenes, adultos, docentes, familias y comunidad. Esta escuela, lejos de ser

una “enclosure” marcada por procesos de burocratización o privatización, es un bien común autogobernado por aquellos que son los actores principales. Por ello, especialmente en Cataluña, y en el marco del debate de la municipalización de las escuelas de primaria y secundaria, hay que pensar en cómo generar escuelas que sean autogobernada por la comunidad (educativa) local (Collet 2016). En este sentido, el gobierno de la escuela democrática en común podría ser entendido como una forma de gobierno que trabaja juntamente con otras formas, tiempos, espacios y estructuras educativas (siguiendo la estela de iniciativas como los Planes Educativos de Entorno, las Zonas Educativas, la escuela a tiempo completo (Sintes 2013), etc.). Y que, sobre todo, reconoce las capacidades de todos para aprender, gobernar y gobernarse de manera responsable (emancipación). Aquí, retomando los aprendizajes de los “commons” (Ostrom 1990; Hess y Ostrom 2006), entendemos comunitizar como la actividad de autogobierno basada en: la co-construcción de la escuela juntos e iguales personas diferentes; reconociendo co-obligaciones mutuas; y que conviven, tienen conflictos y cooperan para resolver problemas y objetivos comunes. Aquí, el poder no es algo externo, lejano, negativo o vinculado a la ley, sino que se parte de una mirada al poder como algo productivo, “positivo” y a ejercer conjuntamente, contextualmente y en red (micropoderes). Nos atrevemos a proponer que el *commoning* basado en esta idea de autogobierno en común

podría ser el como, el paradigma práctico, la racionalidad de gobierno profunda que le falta a la democracia.

Finalmente, los sujetos que la escuela democrática en común debería producir se alejan tanto del (falso) mito neoliberal de la persona autosuficiente, todopoderosa, sin límites, que se ha hecho a sí misma y que pasa todas sus necesidades por mercado y para quién los vínculo, el cuidado y las obligaciones mutuas con los demás molestan – homo economicus (Bollier 2014, 152; Subirats 2017); como del (falso) mito neoconservador de la persona incapaz, sólo atenta a lo que quieren los expertos y jefes para seguir sus pautas de control y evaluación - homo burocraticus. La perspectiva sobre los diferentes sujetos en la escuela democrática en común es, como hemos visto, de radical igualdad en capacidades, inteligencias y saberes. Estos sujetos, niños, niñas jóvenes o

adultos, pero también docentes, familias y comunidad, se hacen conscientes y verifican a lo largo del tiempo estas capacidades y, desde estas producen en común nuevas realidades personales y sociales. La subjetividad que produce esta escuela no se basa, como quizás el actual, en un consenso alrededor de una normalidad estructurada que genera prejuicios y expectativas desiguales. Sino que entiende el pluralismo, el disenso, la resistencia y el conflicto no sólo como "normales", sino como procesos y oportunidades para aprender individual y conjuntamente (democracia agonista) (Mouffe 2006; Sennett 2008; Wenman 2013). Y potencia, en este proceso, tanto el cuidado de una/o mismo, el de los demás y el del entorno como tres elementos entrelazados en común (Gros 2007, 321; Foucault 2010b; Ball y Olmedo 2013; Subirats 2017).

## Notas

(1) Versión en castellano del artículo: Collet-Sabé, J. (2017) "Escoles democràtiques en comú. Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants". *Pedagogia i treball social* 6:2, 32-54.

(2) Pertenencia institucional UCC-Barcelona. jordi\_collet@uvic.cat

## Bibliografía

BALL, S.J. (1995). "Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies", *British Journal of Educational Studies* 43(3) 255–271.

BALL, S.J. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. London: CLASS.

BALL, S.J. (2016). "Gobernanza neoliberal y democracia patológica" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

BALL, S.J.; Olmedo, A. (2013). "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities" *Critical studies in education* 54 (1) 85-96.

- BAUMAN, Z. (2013). *¿Does the Richness of the Few Benefit Us All?*. Polity: Cambridge.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) (1996). *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.
- BIESTA, G. (2011). "The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education", *Studies in Philosophy and education* 30 (2) 141-153.
- BIESTA, G. (2015). "What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism", *European Journal of Education* 50 (1) 75–87.
- BOLIVAR, A. (2008). *Educación y cultura democráticas*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- BOLLIER, D. (2014). *Think like a commoner*. New Society Publishers: Ontario.
- BOLLIER, D.; Helfrich, S. (Eds.) (2015). *Patterns of commoning*. New Society Publishers: Ontario.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970). *La reproducción*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1999). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. The new press: New York.
- BURCHELL, G. (1996). "Liberal government and techniques of the self " A: Barry, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) *Foucault and political reason*. The university of Chicago press: Chicago.
- CARRERAS, C. (2015). "John Dewey i l'educació democràtica". *Educació i història* 25, 21- 42.
- CLARKE, M. (2015). "'Knowledge is power'? A Lacanian entanglement with political ideology in education" *Critical Studies in Education* 56 (1) 71-85.
- CLARKE, M.; PHELAN, A.M. (2015). "The power of negative thinking in and for teacher education" *Power and education* 7 (3) 257-271.
- CLARKE, M.; PHELAN, A.M. (2017). *Teacher education and the political*. Routledge: London.
- COLLET, J. (2011). "Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa" *Pedagogía i treball social* 1, 27-50.
- COLLET, J. (2016) "Més enllà dels PEC, els PEE i les zones educatives: primers apunts per a una escola-municipi" *Revista Catalana de Pedagogia* 10, 12-32.
- COLLET, J. (2017) ."I do not like what I am becoming but...": transforming the identity of head teachers in Catalonia" *Journal of Education Policy* 32 (2) 141-158.
- COLLET, J.; Tort, A. (2016). (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Minuit: Paris.
- DEWEY, J. (1908). *Search for the Great Community. The Later Works Vol. 2*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1915). *Democracy and Education. The Middle Works. Vol. 8*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- DEWEY, J. (1937). "Democracy and Educational Administration" *School and Society* 45,



457-67.

DEWEY, J. (1978). *The Challenge of Democracy to Education. The Later Works Vol. 11.*

Carbondale: Southern Illinois University Press.

DEWEY, J.; BODE, B.H.; SMITH, T.V. (1939). *What is democracy? Its conflicts, ends and means. The future of liberalism.* Norman (Okla): Cooperative Books.

FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). "Rethinking privatization policies in education: the enclosure of the school" *Education policy analysis archives* 24 (123) 1-20.

FREIRE, P. (2004) *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum

FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C.; CANIMAS, J. (2016a) "Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática" *Estudios pedagógicos* 42 (3)

FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C. (2016b) "Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela. Dimensiones e indicadores" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática.* Madrid: Morata.

FOUCAULT, M. (1988). "Power, Moral Values, and the Intellectual" *History of the present* 4, 1-2, 11-13.

FOUCAULT, M. (2010a). *The Birth of Biopolitics.* Palgrave Macmillan: New York.

FOUCAULT, M. (2010b). *The Government of Self and Others.* Palgrave Macmillan: New York.

FOUCAULT, M. (2011). *The Courage of Truth.* Palgrave Macmillan: New York.

GROS, F. (2007). *Foucault.* Amorrortu: Buenos Aires.

HESS, C. OSTROM, E. (Eds.) (2006). *Understanding Knowledge as a Commons: From Theory to Practice.* MIT Press: Cambridge, Mass.

LAVAL, C.; DARDOT, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI.* Gedisa: Barcelona.

MOUFFE, Ch. (2006) *Prácticas artísticas y demoracia agonística.* Barcelona: Museu d'art contemporani.

MOREY, M. (1982). *Foucault y el poder.* Alianza: Madrid.

TODOROV, T. (2014). *The Inner Enemies of Democracy.* Polity: Cambridge.

OLMEDO, A. (2008). "From Democratic Participation to School Choice: Quasimarket Principles in the Spanish Educational Legislation" *Education policy analysis archives* 16(21): 1–35.

OSTROM, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action.* Cambridge University Press: Cambridge.

OZGA, J. (2013). "Accountability as a Policy Technology: Accounting for Education Performance in Europe." *International Review of Administrative Sciences* 79 (2) 292–309

RANCIÈRE, J. (1991). *The ignorant schoolmaster.* Stanford University Press: Stanford,

PRIETO-FLORES, O.; FEU, J.; SERRA, C.; LÁZARO, L. (2017 forthcoming). "Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools" *Cambridge Journal of Education.* <http://dx.doi.org/10.1080/030576>

4X.2017.1288700

ROSANVALLON, P. (2008). *La légitimité démocratique*. Seuil: Paris.

SENNETT, R. (2008). *The craftsman*. Allen Lane: London.

SUBIRATS, J. (2011). "Qué democràcia tenemos? Qué democràcia queremos?" *HAOL* 26,115-132.

SUBIRATS, J.; RENDUELES, C. (2016). *Los (bienes) comunes*. Icaria: Barcelona.

SUBIRATS, M. (2017) *Coeducació: una aposta per la llibertat*. Barcelona, Octaedro.

UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good*. UNESCO: Paris.

SCHOSTAK, J.; GOODSON, I. (2012). "What's Wrong with Democracy at the Moment and Why it matters for Research and Education" *Power and Education* 4 (3) 257-276.

VINCENT, C. (1996). *Parents and teachers, power and education*. The falmer press: Bristol.

VIÑAO, A. (2016). "El modelo neovonservador de gobernanza escolar" A: Collet, J.; Tort, A. (coords.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata.

WEBER, A. (2015). *Enlivenment: Towards a Fundamental Shift in the Concepts of Nature, Culture and Politics*. Berlin: Heinrich Böll Foundation.

WENMAN, M. (2013). *Agonistic democracy. Constituent power in the era of globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.

## ***La construcción del relato en la experiencia pedagógica***

*Yamile Alexia Molina(1), Betiana Raquel Alderete(2), Carla Strazza Tello(3)*

### **Resumen**

Abordar la formación docente, tomando como eje troncal la subjetividad del estudiantado, conlleva necesariamente a indagar en la pluralidad de experiencias que constituyen las tramas formativas. Experiencias que, al ser significadas como *aquello que le pasa a los sujetos* en su proceso de formación, cobran el sentido de un vivenciar subjetivo frente a la multiplicidad de acontecimientos. Es en esa línea que surge nuestra propuesta, en el marco de las prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Inicial, privilegiando como dispositivo de trabajo, la narrativa de experiencias pedagógicas, en forma de relatos. Un recurso que apunta a interpelarlas, habilitando un espacio de preguntas, de un pensar-se, que las convoque a volver sobre lo hecho; un trabajo sobre sí mismas, que a modo de retorno sobre sus pilares subjetivos, deviene condición de posibilidad para recuperar el conjunto de saberes producto de su praxis. Desde

### **Summary**

Addressing teacher training, taking the subjectivity of the students body as the backbone, necessarily entails investigating the plurality of experiences that constitute the formative frames. Experiences that, when being signified as what happens to the subjects in their formation process, take on the meaning of a subjective experience in the face of multiplicity of events. It is in this line that our proposal arises, within the framework of the residency practices of the Teacher in Initial Education, privileging as a working device, the narrative of pedagogical experiences. A resource that aims to interpellate them, enabling a space of questions, of a thought-se, that calls them to return to what has been done; a work on themselves, that as a return on their subjective pillars, becomes a condition of possibility to recover the set of knowledge product of their praxis. From this way of understanding and living the teaching task, which as a vital

ese modo de comprender y vivir la tarea docente, que en tanto oficio vital, exige una presencia a construir entre ser y hacer, es que apostamos al trabajo de recuperación de la pluralidad de voces de las estudiantes. Voces, que bajo la modalidad narrativa, lanzan al ruedo una diversidad de decires en torno a la experiencia.

**Palabras clave:** formación docente; experiencia; narrativa; relatos; saber

occupation, demands a presence to build between being and doing, we are committed to the work of recovering the plurality of voices of the students. Voices, that under the narrative modality, throw into the ring a diversity of sayings around the experience.

**Keywords:** teacher education; experience; narrative; stories; knowledge

Fecha de recepción: 14/12/2018  
Primera Evaluación: 17/12/2018  
Segunda Evaluación: 20/01/2019  
Fecha de aceptación: 01/02/2019

## El dispositivo de narrativas y relatos como abordaje

El presente trabajo fue un dispositivo de formación, llevado a cabo en el contexto de las Prácticas Pedagógicas en Jardín Maternal y de Infantes, con residentes del profesorado de Educación Inicial. El mismo, surge como iniciativa de enriquecer la dinámica de saberes producidos en instancias de docencia e investigación, a fin de promover un entretreído de bagajes experienciales y de conocimientos. Por lo cual, lo logrado es fruto de un trabajo colectivo, de intercambio interdisciplinario de enriquecimiento mutuo.

La modalidad bajo la cual tomó forma lo propuesto fue un “Taller de Relatos” que tuvo como objetivo recuperar sus voces en torno a situaciones que las movilizaban subjetivamente y marcaron, dejando su impronta en su “*ser y hacer docente*” (CONTRERAS. D. 2011), y cómo estos impactaron en sus prácticas de enseñanza y en la configuración de su identidad docente.

Bajo la comprensión de que el proceso de las prácticas profesionales, es una instancia central para la recuperación de los saberes obtenidos durante la formación, se propuso una instancia de trabajo en la cual se privilegió como recurso, la narrativa de experiencias pedagógicas, que a modo de relatos operaran como catalizador de sus experiencias y saberes. El objetivo fue interpelarlas, habilitando un espacio de preguntas, de un pensar-se; convocándolas a volver sobre lo hecho;

a realizar un trabajo sobre sí mismas, para recuperar el conjunto de saberes producto de sus experiencias. Porque tal como sostiene Contreras (2010: 15), una experiencia es justamente lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas; y *el saber de la experiencia no es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como personas.*

Recuperando voces de las estudiantes...algunos decires:

Pasaban los primeros meses de 2014 cuando me sumergí nuevamente a navegar las aguas de lo que tanto anhelo y anhelé desde muy chica, que por razones y circunstancias de la vida, vi a medio hundir aquel timonel.

En aquel entonces las aguas eran muy bravas, ya había perdido la costumbre de como leer mi mapa, por lo que decidí comenzar de cero en la Universidad de Marineros. Allí conocí hermosas personas, con espíritu de marinero y un gran corazón.

Muchos quedaron en el camino otros navegan despacito, pero siguen recorriendo aguas profundas y turbulentas.

Hoy me encuentro en una isla de aguas calmas con hermosas personitas que de a poco van creciendo e incorporando valores, costumbres, lenguaje, entre otras cosas. (Alumna Residencia Pedagógica en Jardín Maternal, 2018)

**Un cierre provisional...**

En los fragmentos de relatos de las estudiantes, con la intención de reconstruir sus experiencias en las prácticas, poniéndole palabras, se perfila, desde múltiples metáforas, un intento de simbolizar esas experiencias, extraer de ellas un saber...

En ello cobra sentido lo planteado por Nievas Blanco García (2006: 35) quien sostiene:

El conocimiento es algo que adquirimos, habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual. El saber, en cambio, se adquiere sin esfuerzo y a veces sin consciencia, está obligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente. El origen del conocimiento es el pensamiento, la pregunta; el origen del saber es la experiencia. La diferencia fundamental entre conocimiento y saber, que no es sino el método, la vía de acceso y de transformación. El conocimiento puede transmitirse, reproducirse, controlarse; la experiencia, que es el origen del saber, es irrepetible, no controlable a voluntad porque es temporal y está ligado a lo concreto.

Lo que busca las narraciones de experiencias pedagógicas es indagar y percibir lo acontecido en la vida escolar y la formación profesional, para comprender las potencialidades de los acontecimientos que influyen en la formación profesional. Como expresa Andrea Alliaud (2013: 6):

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias pedagógicas por parte de los docentes radica, precisamente, en que pone a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando entre pares en torno a relatos de experiencias, los docentes puedan mostrar, reflexionar y debatir acerca de lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en la formación docente y propio desarrollo profesional.

En el proceso de construcción del rol docente es fundamental que se brinden espacios que orienten a recuperar los saberes pedagógicos y sentidos emergidos o producidos en las prácticas.

El uso de las narrativas, es una apertura significativa para que desde la formación inicial los/as futuros/as docentes reflexionen, a cobren protagonismo y se posicionen como sujetos activos y en contacto con lo que les pasa, moviliza, ante los acontecimientos que le toca vivenciar. Esto adquiere un importante papel relevante para objetivar situaciones subjetivas de la cotidianeidad, ayudando a detenerse en ellas, reflexionarlas y llevándolos a producir saberes desde el propio quehacer pedagógico.

Para generar este proceso formativo en la formación inicial, es necesario emplear distintas herramientas que orienten este pensarse y hacer explícito lo implícito, para que a los practicantes enriquezcan, transformen y construyan su propia formación.

## Notas

(1) Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, FCH. Profesora en Ciencias de la Educación; Especializada de la carrera Educación y Derechos Humanos. Proceso de finalización de tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Integrante del proyecto de investigación “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL- IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes”. N° 04-4116. C.P. 5700. yamilemolina971986@gmail.com

(2) Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, FCH. Profesora en Educación Inicial; Proceso de aprobación tesis final de la Especialización en Pedagogía de la Formación. PEDELAFO. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Córdoba. Integrante del proyecto de investigación “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL- IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes”. N° 04-4116. C.P. 5700. strazzacarla78@gmail.com

(3) Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, FCH. Profesora en Educación Inicial; Especializada de la carrera “intervenciones psicológicas para la salud mental en niñez y adolescencia desde la perspectiva psicoanalítica y pluridisciplinar, FaPsi. Integrante de los proyectos de investigación: Proico 04-1318 Hermenéutica y Subjetividad: dispositivos pedagógico-filosóficos y estético-políticos y Proico N°12-1018 “Las nuevas formas del síntoma en la subjetividad contemporánea y los modos de intervención del psicoanálisis. C.P. 5700. bralderete@gmail.com

## Bibliografía

BLANCO GARCÍA, N. (2006). “Saber para vivir”. En Anna M<sup>a</sup> Piussi y Ana Mañeru (Coord.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Editorial Octaedro.

CONTRERAS. J.D. (2010): “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”. En: Alliaud. A y Suarez. H (coords.): *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

CONTRERAS. J.D. (2011): “Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 24, núm. 2. Pp. 61-81 Universidad de Zaragoza, España.

LARROSA, J. (2003): “Venenos y antidotos Platón. La bibliofarmacia”. En: *La experiencia de la Lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Edit. Laertes.





## Información, conocimiento y aprendizaje en la era digital

María Cristina López de la Madrid(1), Claudia Alejandra López de la Madrid(2),  
Katiuzka Flores Guerrero(3)

### Resumen

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido protagonistas de cambios constantes en las diversas esferas sociales. Desarrollos como internet, la telefonía móvil y las redes satelitales, han facilitado el manejo y la transmisión de grandes cantidades de información en tiempo simultáneo, propiciando así la difusión de las innovaciones, pues permiten crear, modificar, almacenar, procesar, transmitir, proteger y recuperar grandes cantidades de información de manera inmediata. En las últimas décadas las TIC se han considerado promotoras de la llamada sociedad de la información, y de forma apresurada se ha pensado que a partir de ellas estamos transitando hacia una sociedad del conocimiento por el hecho de usarlas e implementarlas en las tareas cotidianas. Sin embargo, observamos que el proceso de transitar de la información hacia el conocimiento es más complejo y requiere de tiempo, espacio, capacidades cognitivas específicas y competencias diversas. En este trabajo, se analizan las características generales de la sociedad de la información y el conocimiento, y el

### Summary

Information and communication technologies (ICT) have been the protagonists of constant changes in the various social spheres. Developments such as internet, mobile telephony and satellite networks have facilitated the handling and transmission of large amounts of information in simultaneous time, thus promoting the dissemination of innovations, since they allow creating, modifying, storing, processing, transmitting, protecting and recover large amounts of information immediately. In recent decades ICT have been considered promoters of the called information society, and in a hurried way it has been thought that from them we are moving towards a knowledge society by the fact of using them and implementing them in everyday tasks. However, we observe that the process of transiting information into knowledge is more complex and requires time, space, specific cognitive abilities and diverse competencies. In this work, we analyze the general characteristics of the information and knowledge society,

proceso de aprendizaje necesario para poder adaptarse a los cambios que se están generando en la sociedad y lograr el tránsito hacia una sociedad que aprenda a aprender.

**Palabras clave:** información; conocimiento; tecnologías de la información; aprendizaje.

and the learning process necessary to adapt to the changes that are being generated in society and achieve the transition towards a society that learns to learn.

**Keywords:** Information; communication; information technologies; learning.

Fecha de Recepción: 04/10/2018  
Primera Evaluación: 17/10/2018  
Segunda Evaluación: 20/11/2018  
Fecha de Aceptación: 01/12/2018

¿No es posible que la propia abundancia de datos esté sirviendo, de hecho, para aumentar la escasez relativa de información y conocimiento?

*Boisot, 2003*

## Introducción

El uso de las TIC está incrementando día con día en la mayoría de los países. Según datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, se calcula que el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 24 años que goza de acceso a Internet supera el 70% en todo el mundo, en comparación con solo el 48% de la población en general (UIT, 2017). Según datos de éste mismo organismo, respecto a los subscriptores de telefonía celular el aumento ha sido notorio, pasando de 33.9 por cada cien habitantes en 2005, a 103.5 en 2007, debido a que algunos usuarios cuentan con más de una línea registrada. Este aumento en la adquisición de tecnología, se ha reflejado en los usos que se hacen de ella, sobre todo en las actividades cotidianas; en éste sentido, y como refiere la UNESCO (2017: 282),

Las competencias en TIC han llegado a ser fundamentales en la vida diaria y el trabajo. En 2014, el 65% de los adultos de la Unión Europea era capaz de enviar un correo electrónico con un archivo adjunto; el 44% sabía

utilizar fórmulas aritméticas básicas en una hoja de cálculo y el 28% descargar y configurar un software.

Sin embargo, como menciona Morduchowicz (2008: 33) “las cifras de acceso [a las TIC] son esenciales para entender la extensión de un bien cultural en una sociedad y las posibles exclusiones en torno a él, pero aisladas de contexto, no pueden explicar el proceso de apropiación”. La expansión de las TIC ha favorecido un escenario de cambios constantes que, en las últimas dos décadas, ha permeado los espacios sociales, contribuyendo a su vez en la transformación de las actividades y actitudes de los ciudadanos.

Gracias a las TIC podemos acceder a la producción científica en diversas áreas y especialidades del conocimiento, a resultados recientes de investigaciones, así como a descubrimientos y desarrollos tecnológicos realizados en un brevísimo tiempo pasado; podemos enterarnos de los eventos más importantes que suceden en todo el mundo, casi de manera inmediata, y en general, la información es considerada un bien no sólo desde el aspecto lingüístico y social, sino que adquiere connotaciones económicas importantes.

En el espacio educativo se tiene constancia de la apropiación de las TIC y de las transformaciones que estas tecnologías han generado en sus procesos administrativos y académicos; porque la introducción

de las TIC en las aulas debe de generar cambios en los métodos de enseñanza contemplados como un proceso de mejora, que supone la necesidad de formar e informar adecuadamente (Majó y Marqués, 2002:17).

Aunado a la alta penetración de internet y a la mayor facilidad por adquirir tecnologías que permite acceder a una cantidad de información que parece no tener límites, surgen una serie de interrogantes que interrumpen la visión optimista de las TIC en la educación: ¿las escuelas están logrando elevar la calidad de las competencias de sus egresados?, ¿los alumnos están desarrollando mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje? y, sobre todo, ¿se están logrando aprendizajes significativos que sirvan de puntal a lo largo de la vida?

Para Rodríguez (2011: 150), “la educación mediada por la tecnología ofrece posibilidades de aprendizaje abierto, dinámico y flexible, pero esto requiere que docentes y estudiantes cuenten con habilidades y destrezas específicas, así como buenas condiciones de trabajo, acopladas bajo una sólida cultura organizacional” y a decir de Valencia et al. (2016: 8), “docentes e investigadores se preguntan en qué medida la articulación de las TIC a las prácticas educativas realmente favorece al aprendizaje”.

Aunado a lo anterior, es necesario considerar que la eficiencia de los sistemas de educación superior ya no se evalúa sólo con el número de estudiantes graduados, según el *Informe*

*de Seguimiento de la Educación en el Mundo* (UNESCO, 2017: 275), “se está evaluando una gama cada vez más amplia de competencias cognitivas, afectivas, conductuales y psicológicas del estudiante para determinar la calidad de la educación superior”.

Ante los cuestionamientos que surgen en torno a la relación de las TIC con la educación, en el presente trabajo se exploran algunas de las características de las sociedades de la información y el conocimiento y su evolución a partir de la expansión de la tecnología. Desde las instituciones educativas se afirma que las TIC enriquecen el proceso de aprendizaje por el hecho, entre otras características, de la facilidad de acceder a grandes cantidades de información, sin embargo, como se analizará en los siguientes apartados, esto no es una acción automática de causa – efecto, pues se necesitan habilidades y competencias que permitan aprovechar esa información a través de un proceso cognitivo de identificación y organización esquemática para lograr un aprendizaje significativo y permanente, para lo cual el desarrollo de un pensamiento crítico es fundamental.

### **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación**

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tiene una historia que inició en los años 40’s del siglo XX. Sin embargo, fue

a partir de las últimas dos décadas de ese siglo cuando su penetración en los espacios sociales fue un punto de interés y cambio continuos. Las TIC incluyen a las tecnologías que se aplican en los procesos de difusión, generación, procesamiento, almacenamiento, transformación, y reproducción de información, y en los procesos de comunicación; van desde la radio, la televisión y telefonía fija, hasta los más sofisticados como telefonía satelital e internet.

Como menciona Belloch (2012: 1), “la dimensión social de las TIC se vislumbra atendiendo a la fuerza e influencia que tiene en los diferentes ámbitos y a las nuevas estructuras sociales que están emergiendo, produciéndose una interacción constante y bidireccional entre la tecnología y la sociedad”. Desde la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 2003:2) “las TIC se definen como sistemas tecnológicos mediante los cuales se recibe, manipula y procesa información, y que facilitan la comunicación entre dos o más interlocutores”. Este mismo organismo señala que

Las TIC son algo más que informática y computadoras, puesto que no funcionan como sistemas aislados, sino en conexión con otras mediante una red. También son algo más que tecnologías de emisión y difusión (como televisión y radio), puesto que no sólo dan cuenta de la divulgación de la información, sino que además permiten una

comunicación interactiva (CEPAL, 2003:2).

En el informe Maitland publicado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en 1984, se reconoció el papel que los países desarrollados otorgan a las TIC para el desarrollo económico y social de las naciones. En el documento se señala que

En el mundo industrializado se da por sentado que las telecomunicaciones son un factor clave de la actividad económica, comercial y social, y un recurso esencial del enriquecimiento cultural. Además, en esos países se considera a las telecomunicaciones como un importante motor de enriquecimiento y una importante fuente de empleo y prosperidad. El ritmo de innovación tecnológica es tal, que los habitantes del mundo industrializado esperan gozar de los beneficios de la denominada “sociedad de la información” para finales del siglo (UIT, 1984: 21).

Algunas de las principales aportaciones de las TIC a las actividades humanas, son numeradas por Majó y Marqués (2002: 35 - 37), para quienes estas tecnologías ofrecen, entre otras posibilidades:

- Fácil acceso a todo tipo de información;
- Instrumentos para todo tipo de procesamiento de datos:
- Canales de comunicación:
- Permiten una automatización de tareas;
- Facilitan la interactividad entre diferentes tecnologías;

- Permiten el almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes;
- Logran una homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información.

Para la UNESCO (2002:37), las TIC eliminan los obstáculos que se oponen al desarrollo humano al menos desde tres maneras que antes resultaban imposibles: los que se oponen al conocimiento, los que se oponen a la participación y lo que se oponen a las oportunidades económicas, pues como refiere Prawda (1989:144), “estas innovaciones han provocado un movimiento irreversible en la historia de la humanidad, puesto que a partir de ellas se han desenvuelto nuevas técnicas, productos, habilidades, modos y códigos de trabajo, maneras de educar, de pensar y de pasar el tiempo libre”.

Las TIC se caracterizan por la existencia de dos factores que no han sido completamente apreciados de forma simultánea. En un sentido, pueden ser aplicadas para automatizar operaciones de acuerdo a una lógica donde se reemplaza a la persona por el conjunto de técnicas que facilitan los procesos de una manera más continua y controlada, como se ha venido haciendo desde el siglo XIX. Por la otra parte, simultáneamente genera información acerca de la productividad y del proceso administrativo a través de los cuales una organización logra su cometido; actividades, eventos, y objetivos que son traducidos en hechos visibles por la información, cuando una tecnología *informa* tanto como *automatiza* (Zuboff,

1988).

El área de influencia de las TIC, se expande hacia los diversos sectores sociales, aumentando el impacto que provocan en cada uno de ellos. El número de personas que integra a su vida diferentes herramientas tecnológicas está creciendo de manera importante en todo el mundo como se señaló en la introducción de este trabajo; sin embargo, esta entrada al mundo tecnológico requiere algo más que la mera utilización. Se necesita una comprensión de los alcances que todo esto puede tener en la vida cotidiana más allá del desarrollo económico que ya se está sintiendo, y considerar que “los usos de internet, su realidad en continua evolución, es producto de la acción humana” (Castells, 2001:21), que son las capacidades y habilidades de cada individuo para introducir éstas tecnologías en su vida cotidiana, lo que dará el valor real. Esta idea es ampliada y explicada por Drucker quien afirma que

La clave [de la revolución informática] no es la electrónica: es la ciencia cognoscitiva. Esto quiere decir que las claves para conservar el liderazgo en la economía y la tecnología que están a punto de surgir son probablemente la posición social de los profesionales que trabajan con el conocimiento y la aceptación social de sus valores (Drucker, 2002: 21).

Conocer el impacto que las TIC han tenido en el mundo, nos obliga a indagar

las acciones que han desembocado en una cadena de cambios rápidos y extendidos, sobre todo desde los ámbitos económicos, productivos y educativos.

### De la información al conocimiento

Uno de los factores más destacados a partir de la expansión de las TIC en las últimas décadas, ha sido el tránsito inmediato de información a nivel mundial. Se entiende aquí por información el conjunto de datos contenidos en un mensaje, y referentes a un tema particular; la información como tal existe a la par del ser humano, quien le da sentido y utilidad. Informar significa imponer una forma, cambiar el estado de una porción de la realidad, supone novedad y cambio (García, 1998).

La información es un referente de actuación tanto en la vida cotidiana como en las más elevadas esferas científicas, en donde se convierte en materia prima para la generación de conocimientos. Como señala García (1998: 315), “desde un punto de vista de razonamiento lógico y bien estructurado, cualquier consideración sobre la información debería partir de ésta como realidad objetiva, que es captada, almacenada y utilizada por los entes capaces de procesarla, y que puede ser comunicada por medio de un sistema simbólico”.

La exposición ilimitada a grandes cantidades de información, ha generado un fenómeno mundial

denominado como Sociedad de la Información (SI) la cual es una sociedad en la que la captación, almacenamiento, transmisión y cómputo de información es la acción socioeconómica más importante, y encierra las características que definen las actuales circunstancias mundiales, como complejidad, interdependencia e imprevisión (CEPAL, 2008; Cibrián, 2000). Para la UNESCO (2008: 12), el término “designa a la sociedad posindustrial de nuestros días, usado como sinónimo de la sociedad contemporánea, porque en ella son esenciales la producción, procesamiento y distribución de información”. La UIT (2017) propone 3 fases de evolución hacia la Sociedad de la Información, mismas que han servido para medir el desarrollo de los países a partir de sus indicadores:

- I. Preparación o formación en el uso de las TIC (infraestructura y acceso).
- II. Intensidad en el uso de las TIC
- III. Capacidad en el uso de las TIC (habilidades)

De acuerdo a estas fases, observamos que contar con una infraestructura adecuada y conexiones a internet rápidas y permanentes es sólo un primer paso para el ingreso a la SI, pero se requieren otros factores que no pueden ser cubiertos sólo con la adquisición de la tecnología. Hacemos aquí un alto para resaltar la frase precitada de García: *ser utilizada por los entes capaces de procesarla*, y aludimos aquí a Drucker (2002), quien explica que la información que uno necesita, la que

es verdaderamente importante, no se obtiene de los sistemas de información, encargados de almacenarla y ponerla en circulación, esa información precisa solo la pueden obtener aquellos que tienen la capacidad para identificar su importancia y su utilidad en un proceso específico. Esta idea es sostenida por Ramírez (2009: 78), para quien “la era de la informática privilegia la velocidad, los cortos tiempos, los avances progresivos y acelerados de la tecnología, pero eso no implica que los sujetos estén automáticamente listos para esos ritmos”. Area, Gutiérrez y Vidal (2012), señalan que el tratamiento de la información y la competencia digital estarían integrados por 3 componentes:

1. **A d q u i s i c i ó n** y comprensión de información (buscar información, seleccionarla, analizarla y extraer conclusiones)
2. **E x p r e s i ó n** y difusión de información (elaborar páginas web, blogs, presentación multimedia, videoclips, etc.)
3. **C o m u n i c a c i ó n** e interacción social (trabajo colaborativo, foros de debate, correo electrónico)

Con estos elementos se lleva a cabo un proceso que incluye la reproducción, tratamiento y análisis de la información a través de su discusión en foros sociales, pero como mencionan algunos autores, la facilidad de acceso a una gran cantidad de información, no asegura que los individuos estén mejor informados, pues esta exposición y abundancia le da un carácter efímero que no deja el espacio necesario para la asimilación

y la reflexión (Boisot, 2003; Lash, 2005; Coll y Monereo, 2008). Esto es, el aspecto cognitivo referente a la apropiación de dicha información para transformarla en conocimiento puede estar ausente ante la prisa de adquirir más información en un intento de estar permanentemente actualizados (Ramírez, 2009; Krüger, 2006).

En éste sentido, y como se señala desde la UNESCO (2005), la sociedad de la información sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en un medio al servicio de un fin más elevado y deseable, que sería el transitar hacia una construcción de sociedades que sean fuentes de desarrollo para el ser humano, ya que como menciona Drucker (2002) lo que llamamos revolución informática es en realidad una revolución del conocimiento, y una de las claves para conservar el liderazgo en la economía y en la tecnología es la posición social de los profesionales que trabajan con el conocimiento.

La transformación social a partir del manejo y circulación de la información ha permitido la producción y transmisión acelerada de conocimientos, mismos que han adquirido un lugar fundamental en la base económica mundial, pues es a través de ellos que se ha establecido una supremacía en su avance, sobre todo en cuando a desarrollos tecnológicos se refiere, porque “las fronteras del conocimiento se han desbordado, o más bien parecen ya no tener límite” (Olivé, 2007:13). El



conocimiento es un proceso complejo, en donde tiene lugar una operación cognoscitiva<sup>(4)</sup> necesaria para que el sujeto se ponga en contacto con el objeto y pueda obtener pensamientos específicos sobre el mismo a través de un proceso de aprendizaje. Como señalan Paul y Elder (2003:4), “todo el mundo piensa; es parte de nuestra naturaleza. Pero, mucho de nuestro pensar, por sí solo, es arbitrario, distorsionado, parcializado, desinformado o prejuiciado”.

Sobre éste tema, Cimoli y Correa (2003) señalan que previamente a la generación de conocimiento, la información es afectada por cuatro factores: los recursos de que se dispone, las competencias o capacidades cognitivas del ser humano, el conocimiento tácito o conocimientos previos y el entorno que puede facilitar o no el proceso de transformación de información a conocimiento a través del pensamiento creativo.

Para Castells (2001), el desarrollo de la sociedad red generada a partir de internet, ha traído consigo varios retos, uno de los cuales es la “adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombiniéndola y utilizándola para producir conocimientos para el objeto deseado en cada momento” (Castells, 2001:307). La producción y acceso al conocimiento, así como su adecuada aplicación para el beneficio de la sociedad, son los factores que determinan la capacidad competitiva de una empresa, un país o una región, lo que se ha dado en llamar la *Sociedad*

*del Conocimiento*, una sociedad en donde la base del crecimiento y el desarrollo es el propio conocimiento no sólo como un insumo, sino como un bien en sí mismo.

Como señala Krüger (2006), dos de las características de la sociedad del conocimiento son, en primer lugar, que las estructuras de reproducción material y simbólica estén impregnadas de operaciones basadas en conocimiento; la segunda se refiere al hecho de que el conocimiento en general sea sometido a un proceso de revisión continua, convirtiendo a la innovación en un componente cotidiano. Sin embargo, a pesar de que se ha difundido este nuevo fenómeno social, para Olivé (2007: 47) “en sentido estricto todavía no existe una sociedad del conocimiento, sino que el concepto más bien se refiere a un modelo de sociedad que está en construcción [...] Vivimos pues en una sociedad en transición”.

Como señalan algunos autores (UNESCO, 2008; Cimoli y Correa, 2003), la sociedad del conocimiento es más bien una aspiración o ideal que debería de reemplazar el actual modelo de transmisión de información y propiciar cambios estructurales en la sociedad. Las TIC no pueden hacer el trabajo de selección y análisis de la información, y tampoco pueden desarrollar las capacidades para crear y difundir el conocimiento, pero sí pueden facilitar todos estos procesos.

Si el conocimiento es la base de la estructura que sostiene y alimenta a estas nacientes sociedades generadas en diversas regiones alrededor del mundo, y la tecnología es el mecanismo que impulsa

el desarrollo y la transmisión de los mismos, son los espacios educativos los principales incubadores y reproductores de esos conocimientos, sobre todo en el nivel superior o terciario. En el espacio educativo, la información es la fuente que sostiene el quehacer académico. En 1972, la UNESCO realizó un estudio sobre el Desarrollo de la Educación en el mundo, y uno de los ejes centrales fue el impacto de la tecnología y de la información; en el informe del estudio se señalaba que

La revolución científica y técnica, la corriente enorme de informaciones que se ofrece al hombre, la presencia de gigantescos medios de comunicación y otros muchos factores económicos y sociales han modificado considerablemente los sistemas tradicionales de educación, han puesto en evidencia la debilidad de ciertas formas de instrucción y la fuerza de otras, han ensanchado las funciones del autodidactismo y han aumentado el valor de las actitudes activas y conscientes para la adquisición de los conocimientos (Faure, 1973: 38-39).

De la anterior afirmación de Faure, podemos identificar los siguientes aspectos: a) que ya desde inicios de la década de los 70's se percibía que el aumento de la información a través de las tecnologías generaría cambios importantes; b) que los sistemas educativos tradicionales ya no eran pertinentes para hacer frente a esos cambios que se veían en el horizonte y c) que el aprendizaje autogestivo y proactivo, eran necesarios para una apropiación adecuada de los conocimientos. En la Conferencia Mundial sobre la Educación

Superior, organizada por la UNESCO en 1998, se declaró que

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por la cual la educación superior y la investigación, forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones (UNESCO, 1998:2).

Para Gros (2000:18), las TIC en los procesos educativos son importantes “en la medida en que intervienen en los modos de aprendizaje, de acceso a la información, la adquisición de los conocimientos y en las formas de comunicación”, pero, a decir de Ramírez (2009:72), “la importación de modas teóricas o de nuevas tecnologías, así como el énfasis que se pone en la información actualizada, no asegura la formación de un sujeto autónomo capaz de ser analítico, crítico y propositivo”.

Por su parte, la UNESCO, a través de un equipo de investigación sobre el tema, reconocía desde hace más de 4 décadas que “en la sociedad moderna muy especialmente, el tratamiento de un volumen enorme de informaciones, recibidas por vías cada vez más numerosas y diversas, exige la adquisición de conocimientos, de aptitudes y de prácticas sistematizadas” (Faure et

al., 1973:39). En las últimas décadas se han propuesto diversas competencias necesarias para que los ciudadanos puedan interactuar en una sociedad cada vez más demandante, pues el cambio ha sido la constante en los espacios económicos, culturales y educativos. Ante éste panorama, a continuación se analizan algunas de esas competencias y su desarrollo a partir de procesos de aprendizaje cuya tendencia debe de conducirlos hacia la permanencia y la autogestión.

### **Aprendizaje y pensamiento crítico. Las competencias necesarias**

La transformación de conocimientos existentes en nuevos conocimientos, es el punto más importante en la formación del futuro para los ciudadanos de una sociedad altamente tecnológica y conectada (Romiszowski, 2007). Si conocer algo es comprender el significado que tiene para el sujeto que conoce, generando así un proceso de aprendizaje, el aprendizaje es la interiorización de nuevos conceptos mediante un proceso reflexivo que puede llevar a una transformación de las estructuras mentales; así, “aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas” (Schunk, 2012:2).

Otros autores como Negroponte (1995), y Cebrián (2000), señalan que mientras una parte significativa del aprendizaje procede de la enseñanza, la mayor parte se adquiere mediante la

exploración, reinventando la rueda e informándose uno mismo, por lo que el estudiante actual tiene que conformar su propio espacio de aprendizaje, que le asegure una comprensión de su realidad, desde una postura de reflexión permanente y una selección de información pertinente y eficaz.

Según lo refieren Ausubel, Novak y Hanesian (2009:17) “las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen”. Para estos autores, un aprendizaje es significativo

1. Si el estudiante tiene una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento.

2. Si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa, consistente en un material razonable o sensible para el estudiante.

El aprendizaje implica, entonces, el desarrollo de una actitud crítica ante los sucesos de la vida de cada persona, llevándola hacia una toma de decisiones constante, lo que se traduce en un proceso de aprender a aprender en la cotidianidad a través de la identificación y apropiación de la información pertinente, y de su análisis para la producción de nuevos conocimientos a través de un pensamiento crítico.

Para Guzmán y Sánchez (2006:5),

el pensamiento crítico “se ha descrito como un proceso intencionado de pensamiento que está orientado al logro de una meta, como el tipo de pensamiento que se utiliza en la resolución de problemas, la toma de decisiones, el análisis y las inferencias lógicas”. Hannel y Hannel (1998) señalan 7 pasos para que los estudiantes puedan lograr un pensamiento crítico:

1. Identificar y etiquetar la información
2. Hacer analogías, comparar y relacionar la información de una lección
3. Encontrar temas generales y relaciones para clasificar e integrar la información
4. Hacer preguntas a los estudiantes para animarlos a decodificar la información
5. Analizar las respuestas para hacer una decodificación de la información
6. Aplicar el análisis de la información (conocimiento) a nuevas situaciones
7. Resumir la lección para identificar lo aprendido

Los anteriores elementos se corresponden con algunas de las competencias genéricas necesarias para insertarse en la actual sociedad de la información. Acerca de las nuevas demandas de empleo partir de los cambiantes escenarios mundiales, Coll y Monereo (2008) recuperan la agrupación de competencias en tres categorías, según la OCDE:

- a) Ser capaz de actuar con autonomía
- b) Ser capaz de interactuar en grupos socialmente heterogéneos, y

c) Ser capaz de emplear recursos e instrumentos de modo interactivo.

En relación a lo anterior, Romiszowski (1997) introdujo el término de trabajador del conocimiento como aquel que se gana la vida utilizando sus conocimientos para poder crear otros nuevos, y que al parecer será el predominante en la sociedad interconectada del siglo XXI. Algunas de las competencias que sugiere deberá desarrollar este personaje son, entre otras:

- Capacidad de análisis y pensamiento crítico para dar sentido a la información disponible (identificación, análisis, evaluación, síntesis y organización).
- Alto grado de creatividad
- Capacidad de mantenerse actualizado e informado en el momento en que se necesite (formación *just in time*)
- Aprendizaje auto dirigido
- Resolución creativa de problemas

Estas características han sido estudiadas por otros teóricos de la Sociedad de la Información, identificando los requisitos para insertarse adecuadamente en el campo laboral, porque como señalan Majó y Marqués (2002:24), “las personas necesitan una formación a lo largo de toda la vida para adaptarse a los continuos cambios de la sociedad. No se trata de

simples ‘reciclajes’, sino de completos procesos de reeducación necesarios para afrontar las demandas laborales y sociales”. En la tabla 1, podemos

identificar algunas de las competencias que son necesarias en estos espacios.

**Tabla 1. Competencias del trabajador en la sociedad de la información**

Características del trabajo en la Sociedad de la Información	Competencias		
	Peter Drucker	Conference Board of Canada	Marcus R. y Watters B.
Altamente cualificado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poseer un conocimiento especializado.</li> <li>- Ser capaz de adquirir y aplicar conocimiento teórico y práctico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas de razonamiento (resolución problemas; crítico-lógico-numéricos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las que ayudan a mejorar la forma de pensar.</li> </ul>
La dinámica cambiante del trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener arraigado el hábito del aprendizaje continuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.</li> <li>- Capacidad para aprender de forma independiente.</li> <li>- Navegación en los conocimientos (saber conseguir la información y cómo procesarla).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las que ayudan a aprender de la información.</li> </ul>
Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber trabajar en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destrezas sociales (ética, actitud positiva, responsabilidad).</li> <li>- Buenas destrezas de comunicación (leer, escribir, hablar y escuchar).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las competencias sociales.</li> </ul>

**Fuente:** Autores, 2006.

Estas competencias incluyen aspectos de comunicación, de interacción y de trabajo cooperativo, pero también, como ya se había señalado incluyen un conjunto de capacidades para poder identificar, analizar, procesar e internalizar la información para la transición hacia nuevos aprendizajes, elementos

necesarios para una formación a lo largo de la vida y para el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en los diferentes ámbitos de trabajo a los que se accederán a lo largo de una vida laboral.

En 2017, Carretero, Vuorikari y Punie, del Servicio de Ciencia y Conocimiento de la Comisión Europea, a través del Centro de Investigación Conjunta (JRC),

propusieron los componentes clave de las competencias digitales para los ciudadanos:

1. Alfabetización en información y datos, que articula las necesidades de información para localizar y recuperar datos, información y contenidos.

2. Comunicación y colaboración, para interactuar, comunicarse y colaborar a través de las tecnologías digitales respetando la diversidad cultural y generacional.

3. Creación de contenidos digitales, para crear y editar contenido digital, mejorando e integrando información y contenido al cuerpo de información ya existente, respetando los derechos de autor.

4. Seguridad, para proteger dispositivos, contenido, datos personales y privacidad en entornos digitales.

5. Resolución de problemas, para identificar necesidades y problemas, resolviendo situaciones y problemas conceptuales en entornos digitales (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017:11).

Los autores citados en este apartado, dejan constancia sobre los requerimientos sociales, educativos y laborales en la actualidad, y como hemos visto, las instituciones educativas han tomado conciencia del importante rol que tienen en este sentido. Sin embargo, esto es sólo el primer paso hacia una transformación real de los ciudadanos; en el Marco de Acción para la Educación 2030 de la UNESCO se señala que “todos los individuos deben adquirir una base sólida de conocimientos, desarrollar

la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de colaborar, así como su curiosidad, coraje y resiliencia. Pero no es sencillo definir, evaluar o enseñar estas competencias” (UNESCO, 2017:289).

En relación a los anteriores elementos, Howard Gardner el autor de las inteligencias múltiples (1983), generó en el 2016 una propuesta sobre las mentes que serán necesarias para enfrentar los retos de una sociedad cambiante, las mentes a desarrollar en el futuro, que para el son:

1. La mente disciplinada
2. La mente sintética
3. La mente creativa
4. La mente respetuosa
5. La mente ética

Esta idea sobre los tipos de mentes concuerdan con las competencias que se necesitan para incluirse adecuadamente en la sociedad de la información, incluyendo los aspectos ético y respetuoso, necesarios para una mejor convivencia y adaptación a “la naturaleza del propio trabajo y sobre las necesidades y deseos de la sociedad en que vivimos” (Gardner, 2016:16). Porque como señalan Paul y Elder (2003:2),

Aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y

relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes así como en su vida personal y profesional.

A partir de lo señalado en este trabajo, este aumento en el uso y la adquisición de tecnología, y el deseado desarrollo de competencias específicas, se deberá de traducir en un impacto positivo en la calidad de la educación en el mundo, incluyendo mayor participación de los jóvenes en los temas de interés social, aumento en la tasa de lecturas anuales, aumento en la producción académica a través de participación en proyectos de investigación y foros de análisis y discusión de los temas sociales emergentes, bajo un principio de análisis profundo de la información y de procesos de pensamiento que los lleven a crear, discutir, argumentar y sobre todo, a aprender a aprender a lo largo de la vida.

## Conclusiones

El volumen de conocimientos que se genera cada año rebasa con creces la capacidad del ser humano para su procesamiento y apropiación, lo mismo sucede con la cantidad de información a la que estamos expuestos en el día a día; en estos procesos, las tecnologías de la información y la comunicación han tenido un papel protagónico, pues constituyen una herramienta fundamental para facilitar estos incrementos. Sin embargo, como hemos analizado en este trabajo,

La abundancia de información y la facilidad para transmitirla y acceder a ella es sin género de dudas un avance que encierra enormes potencialidades para el desarrollo individual y social y para mejorar la vida de las personas, pero por sí sola no garantiza nada (Coll y Monereo, 2008:27).

La facilidad de acceso a la información es un arma de doble filo, por un lado, tenemos la posibilidad de estar más y mejor informados para enfrentar de manera adecuada y eficiente los desafíos que van surgiendo en los espacios de trabajo, en la familia, en la cultura y en la educación; por otro lado, y como refiere Romiszowski (1997), cuanta más información haya en el mundo, y sea más fácil acceder a ella, más difícil será encontrar una información específica que pueda ser especialmente importante para una determinada actividad, situación o problema en un momento determinado.

Es decir, “un exceso de datos, puede ser causa directa de nuestra ignorancia” (Cebrián, 2000:272) si no estamos capacitados para seleccionarlos, analizarlos, evaluarlos e integrarlos. A esto último es a lo que se refiere Lash (2005:23) como la paradoja de la sociedad de la información, “esto es, cómo una producción tan racional puede resultar en la increíble irracionalidad de las sobrecargas de información, la información errónea, la desinformación y la información descontrolada”.

De ahí la necesidad de aprender

no sólo a identificar la información más pertinente a un caso específico, sino también a procesarla e interiorizarla (Cimoli y Correa, 2003, Drucker, 2002) en lo que Ausubel y Novak denominan como un aprendizaje significativo, aquel que nos lleva a modificar los andamiajes conceptuales para la asimilación y creación de nuevos conocimientos; en este proceso, las tecnologías de la información y la comunicación, a través de la educación formal e informal, deben de generar los escenarios de formación para estas sociedades de la información y del conocimiento.

La oportunidad que brinda la tecnología es invaluable, ya que puede ser la única manera de que los estudiantes y los ciudadanos en general puedan tener acceso a los contenidos digitales y al mundo virtual en muchos países, pues quedarse desconectado equivale a estar sentenciado a la marginalidad (UNESCO, 2017, Castells, 2001). Pero la presencia o el uso de la tecnología no lleva hacia la conformación de una sociedad del conocimiento, para la cual se requiere “poner énfasis en la educación de las personas y en el establecimiento de condiciones adecuadas para que generen nuevo conocimiento que permita el desarrollo de sus capacidades así como la solución de sus problemas” (Olivé, 2007:50) y considerar que la velocidad y lo efímero de la información puede propiciar fácilmente el olvido de la misma (Morduchowicz 2008).

Ante esta situación, las instituciones educativas tienen el reto de hacer una implementación eficiente y dirigida de

las TIC, para que su uso se refleje en una mejora de los procesos formativos. Entre los avances que se perciben, observamos a los docentes, que han tratado de incluir a las TIC en su práctica, a veces por iniciativa propia, y otras por la presión de los estudiantes, modificando los esquemas que habían venido trabajando por años; los estudiantes están usando diferentes aplicaciones en su vida diaria en mayor o menor medida, tanto para actividades personales, como para su proceso de aprendizaje, en donde han logrado avances significativos. La administración escolar se ha esforzado por ampliar la infraestructura tecnológica y considerar las acciones de formación e integración como uno de los ejes de la política institucional (Autores, 2017).

Sin embargo, los sistemas educativos tienen currículos establecidos para cada nivel, dejando de lado la necesidad de cada estudiante, por lo que “es necesario recuperar lo que sabe antes que encarrilarlo a un cúmulo de información que no le significa nada y, por tanto, no ve necesidad de otorgarle sentido” (Ramírez, 2009:78). Porque como señalan Majó y Marqués (2002:8) “una educación pensada y desarrollada en el siglo XX no es la respuesta que necesitan los individuos que deben vivir en un nuevo siglo, plagado de nuevas perspectivas y urgencias”. El uso de las TIC debe de estar unido a procesos de análisis y reflexión que lleven a hacer de ellas aplicaciones adecuadas y pertinentes para facilitar y enriquecer las actividades cotidianas y poder generar



espacios de creación en las diversas esferas sociales.

Como señalan Coll y Monereo (2008), las TIC proporcionan una oportunidad para lograr una educación de mayor calidad, para lo cual hay que partir de las diferentes realidades sociales y educativas. Si bien no podemos adelantarnos al desarrollo tecnológico descifrando las futuras invenciones, si podemos augurar escenarios en los que nuevas herramientas tecnológicas, y por ende nuevos usos, se instalen en los espacios sociales. Ante un futuro de cambios constantes en la manera de hacer y de pensar la realidad, los espacios educativos tienen el reto de formar estudiantes capaces de enfrentar y aprovechar esos cambios en pro de la sociedad.

Ante las promesas de efectividad que las tecnologías van generando en muchos sectores sociales, en la educación superior deberíamos estar ante jóvenes

interesados y comprometidos con su formación, y con su sociedad; jóvenes críticos y participativos, generadores de espacios de análisis y discusión de su realidad. Desafortunadamente, la realidad que se vive en las aulas y en la sociedad muestra una cara poco optimista, pues el desánimo y la apatía han sido los signos de la época. Los casos de éxito han llevado a los analistas a considerar que tal situación afortunada de unos pocos, se deriva más del impulso individual que de las estrategias institucionales y nacionales para hacer de las TIC el motor de impulso hacia sociedades más fuertes, conscientes y preparadas para hacer frente a los problemas actuales a través de un aprovechamiento adecuado y pertinente de la información.

### Notas

(1) Doctora en Sociedad de la Información y el Conocimiento, por la Universidad Oberta de Catalunya, España. Profesora

de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Ciencias Exactas y Metodología del Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara. Responsable del Cuerpo Académico Consolidado Calidad e Innovación en Educación. Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. México. cristilm@cusur.udg.mx

(2) Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Profesora de Tiempo Completo del Sistema de Universidad Virtual, de la Universidad de Guadalajara. Imparte clases en la Licenciatura en Desarrollo Educativo. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. México. claudialm@redudg.udg.mx

(3) Candidata a Doctora por el Programa de Educación de la Fundación Iberoamericana Universitaria (FUNIBER), Profesora Investigadora adscrita al Departamento de Ciencias Computacionales e Innovación Tecnológica del Centro Universitario del Sur, de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado Calidad e Innovación en Educación. Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara México. katiuzka@cusur.udg.mx

(4) Para Ausubel, Novak y Hanesian (2009), “la maduración cognoscitiva general así como el dominio de una materia de estudio específica influyen en la adquisición de nuevos

conocimientos” (p. 156).

## Bibliografía

AREA, M.; GUTIÉRREZ, A. y VIDAL, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. España: Ariel.

AUSUBEL, D., NOVAK, J., y HANESIAN, H. (2009). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

BELLOCH, C. (2012). “Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje”. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>.

BOISOT, M. (2003). “Prólogo”. En Canals, Agustí. Gestión del Conocimiento. Barcelona: Gestión 2000.

CARRETERO, S.; VUORIKARI, R. y PUNIE, Y. (2017). The Digital Competence Framework 2.0. Luxemburgo: Joint Research Center. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.

CASTELLS, M. (2001). La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. España: Arete.

CEBRIÁN, J. (2000). La Red (2da. Edición). España: Punto de Lectura.

CIMOLI, M. y CORREA, N. (2003). “Nuevas tecnologías y viejos problemas: ¿Pueden las TICs reducir la brecha tecnológica y la heterogeneidad estructural?” En BOSCHERINI, F.; NOVICK, M. y YOGUEL, G. (Comp.). Nuevas tecnologías de información y comunicación. Los límites en la economía del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.

COLL, C. y MONEREO, C. (2008). “Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades”. En COLL, C. y MONEREO, C. (Eds.). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Colombia: CEPAL – Alfaomega.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2008a). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Recuperado de:

[http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/1/32291/Desarrollo\\_de\\_las\\_tecnolog%C3%ADas.pdf](http://www.cepal.org/socinfo/noticias/noticias/1/32291/Desarrollo_de_las_tecnolog%C3%ADas.pdf).

DRUCKER, P. (2002). La gerencia en la sociedad futura. Colombia: Grupo Editorial Norma.

FAURE, E. (Coord.) (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. España: UNESCO.

GARDNER, H. (2016). Las cinco mentes del futuro. Argentina: Paidós.

GARCÍA, F. (1998). “El concepto de información: una aproximación transdisciplinar” en: Revista General de Información y Documentación 8 (1). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID9898120303A/10856>

- GROS, B. (2000). El ordenador invisible. España: Editorial UOC y Gedisa
- GUZMÁN, S. y SÁNCHEZ, P. (2006). "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México" en: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>.
- HANNEL, G.I. y HANNEL, L. (1998). "7 steps to teach critical thinking" en: *Education Digest*, 64 (1), 47.
- KRÜGER, K. (2006). "El concepto de la 'Sociedad del Conocimiento'" en: *Biblio 3W*, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Vol. XI, nº 683, 25 Recuperado de: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>>. [ISSN 1138-9796].
- LASH, S. (2005). Crítica de la información. Argentina: Amorrortu.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La condición postmoderna*, (7a. edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002). La revolución educativa en la era de internet. España: Praxis.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Argentina: Paidós.
- NEGROPONTE, N. (1995). Being Digital. New York: Vintage.
- OLIVÉ, L. (2007). La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- PAUL R. y ELDER L. (2003). "La mini- guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas". Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- PRAWDA, J. (1989). Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México: Grijalbo.
- RAMÍREZ, B. (2009). "La formación. Entre el ciberespacio, la alteridad y los tiempos subjetivos". En MARTÍNEZ, M. (comp.). Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- RODRÍGUEZ, J. (2011). "Tic, tic, tic... ¡¡¡boom! lo bueno y lo malo de la explosión tecnológica en la educación" en Revista *EDUCARE*, 13(2). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/235/145>
- ROMISZOWSKI, A. (1997). "Web-Based distance learning and teaching: Revolutionary invention or reaction to necessity?" En KHAN, B. (ed.) *Web Based Instruction* (pp. 24-40). Englewood Cliffs, CA: Educational Technology Publications.
- SCHUNK, D. (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa (6ta. Edición). México: Pearson.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (1984). The missing link. Report of the Independent Commission for World Wide Telecommunications Development. International Telecommunication Union. Recuperado de [http://www.itu.int/osg/spu/sfo/missinglink/The\\_Missing\\_Ling\\_A4-E.pdf](http://www.itu.int/osg/spu/sfo/missinglink/The_Missing_Ling_A4-E.pdf) .
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) (2017). Measuring the Information Society Report 2017, Vol. 1. Suiza: Autor.
- UNESCO (1998). Declaración mundial de la educación superior en el siglo XXI. Marco de

acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. París: UNESCO.

UNESCO (2002). Informe sobre desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano. México: Ediciones Mundi – Prensa.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.

UNESCO (2008). Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento. Material de referencia para comunicadores. Montevideo: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001798/179801S.pdf>

UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Francia: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>.

VALENCIA, T., SERNA, A., OCHOA, S., CAICEDO, A.; MONTES, J. & CHÁVEZ, J. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Santiago de Cali: UNESCO.

ZUBOFF, S. (1988). In the age of the smart machine: The future of work and power. USA: Basic Books, Inc.

## ***Educación ambiental y aprendizaje dialógico: una experiencia didáctica en facebook***

Eduardo Méndez Méndez(1), Yannett Arteaga Quevedo(2)

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo analizar los aportes del uso de Facebook en la formación docente sobre educación ambiental. Para ello se diseñó una ruta metodológica cualitativa de investigación – acción, con una secuencia didáctica en la que los contenidos de educación ambiental se incluyeron en un grupo en Facebook; los informantes fueron 35 estudiantes de la licenciatura en educación de la Universidad del Zulia; la información se obtuvo a partir de sus experiencias a través de entrevistas focalizadas y las producciones compartidas. Entre los resultados resalta las formas justificación didáctica para la presentación de temáticas ambientales, las ventajosas oportunidad de debate, el enriquecimiento de las visiones sobre el ambiente como sistema y reflexiones críticas a favor de la red social como escenario didáctico. Se rescatan aspectos didácticos importantes como la gestión del conocimiento a través de Facebook, como una experiencia que favorece la socialización de diversas dimensiones de saberes que forman parte

### **Summary**

This investigation had as aim analyze the contributions of Facebook's use in the educational formation on environmental education. For it there was designed a methodological qualitative route of investigation - action, with a didactic sequence in which the contents of environmental education were included in a group in Facebook. The informants were 35 students of the master in education of the University of the Zulia; the information was obtained from his experiences across focused interviews and the shared productions. Between the results it highlights the forms didactic justification for the presentation of environmental subject matters, profitable opportunity of debate, the enrichment of the visions on the environment as system and critical reflections in favour of the social network as didactic scene. Here are rescued didactic important aspects as the management of the knowledge across Facebook, as an experience that favors the socialization of diverse dimensions of knowledge that form a

de la epísteme de los futuros docentes, a la vez que constituye un escenario de aprendizaje vanguardista que favorece el debate de temas ambientales asociados a los contextos de los participantes.

**Palabras clave:** Educación Ambiental; Aprendizaje Dialógico; Facebook

part of the epísteme of the educational futures; simultaneously that constitutes a scene of ultramodern learning that favors the debate of environmental topics associated with the contexts of the participants.

**Keywords:** Environmental Education; Dialogical Learning; Facebook

Fecha de Recepción: 19/09/2018  
Primera Evaluación: 17/10/2018  
Segunda Evaluación: 27/11/2018  
Fecha de Aceptación: 11/12/2018

## **Introducción**

En la actualidad, son diversos los cambios bajo los que se encuentran signado el mundo, los más constantes son cambios en materia científica y tecnológica, algunos de ellos con mayor percepción entre los miembros de la sociedad que otros. La tecnología es sin duda uno de los procesos más vertiginosos en términos de avances y a su vez cuenta con gran aceptación entre los ciudadanos. La aparición de artefactos como computadoras portátiles, tabletas, celulares con aplicaciones para cada necesidad, cámaras, drones, consolas de videojuegos, hasta las redes sociales son solo algunas de las incontables versiones en las que la tecnología se ha ido incorporado en el ritmo de vida actual.

Si bien, el progreso es cada vez más evidente, las tecnologías de la comunicación e información se han ido incorporando en diversos aspectos sociales, entre ellos la educación; pero más que un capricho éstas han innovado las formas de comunicación, modificando los escenarios tradicionales en los que tienen lugar los procesos educativos. A tal punto que instituciones de gran relevancia, como la UNESCO (2009), han señalado que estas herramientas tienen cabida dentro de estrategias didácticas constructivistas por el hecho de tener aportes en la resolución de problemas, a través de su incorporación en procesos de formación dialógicos. De tal forma, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, hoy son consideradas como un criterio que indica la calidad

educativa (Bautista, 2004), pues facilitan el acceso al conocimiento por parte de la población de una forma rápida y a través de diversas fuentes o modalidades.

En el caso de la temática ambiental, los problemas vienen diversificándose y han tenido una continua expansión, pues el deterioro del ambiente es palpable entre la población. Muchas instituciones, organizaciones y fundaciones han manifestado, reiteradamente, su preocupación ante este tipo de problemas y a la poca participación de quienes se ven implicados, pues la indiferencia hace que las acciones se esperen de otros actores, cuando la transformación ambiental debe ser una tarea de todos.

Una forma de llegar a gran parte de la población, es a través de las redes sociales, no solo para masificar la información, la intención es además promover la reflexión, la crítica, la argumentación y la participación en asuntos ambientales que, sin lugar a dudas, inciden en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida. Situados en las ideas anteriores, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los aportes del uso de Facebook en la formación docente sobre educación ambiental.

## **Redes Sociales como escenarios educativos**

El uso de las tecnologías de la información y comunicación, entre ellas las redes sociales, mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando que son escenarios para

el desarrollo de experiencias educativas innovadoras (Iturriago, 2011), estas deberían ser incorporadas cada vez más en los procesos formativos. Los escenarios tecnológicos en educación tienen una justificación importante, tal como el hecho de que las nuevas redes tecnológicas viabilizan las interacciones humanas (Echeverría, 2000), del mismo modo representan potenciales herramientas para que, tanto docentes como estudiantes, se adecuen a su manejo e incorporen asuntos académicos pertinentes al proceso formativo.

Mucho se comenta acerca de las redes sociales, pero más que un boom estas constituyen medios que viabilizan la comunicación, sobrepasando las barreras de espacio y tiempo. Sin embargo, es necesario definir cuáles son los principios educativos asociados a las redes sociales. Barroso y Velandia (2013) señalan que las redes sociales fomentan el rápido flujo de información de interés entre docentes y estudiantes, lo que puede dar pie para la generación de consensos académicos.

A grandes rasgos se han apreciado algunas de las características que las redes sociales aportan a los procesos educativos, entre ellas el ser un conjunto de aplicaciones al servicio de la sociedad (Clares, 2000), por lo que la factibilidad de las comunicaciones rompen con la linealidad y se abren al debate de los actores que pudieran estar implicados sobre un determinado tópico.

Como escenario didáctico, deben brindar las condiciones y recursos necesarios para el diseño de situaciones

educativas que se ajusten a las temáticas de estudio y generen procesos cognitivos y epistemológico (Méndez et al., 2014); en ese sentido, las redes sociales brindan una diversa gama de herramientas y recursos como imágenes, fotografías, videos, audios, artículos, entre otros, que pueden incorporarse y favorecer la reflexión sobre temas ambientales.

Lo hasta ahora comentado, se resume en crear una cultura educativa que involucre las redes sociales, esto obedece a cuatro aristas fundamentales; a saber: la filosofía, la tecnología, la comunicación y la pedagogía (Rozo y Fagua, 2011). Estos componentes, al ser articulados, representan una conjunción comunicativa con una fundamentación filosófica dialogizada de los objetos de estudios, a través de las herramientas tecnológicas, representando un acercamiento de las experiencias, que diferentes actores, pueden haber desarrollado sobre un mismo contenido o tópico, por ello la necesaria discusión que trae a colación contenidos ambientales como puntos generadores de opiniones, argumentaciones y debates.

### **Educación ambiental en las redes**

Los tiempos actuales demandan que el docente del siglo XXI además de ser competente dentro de un área o nivel en particular, cuente con una preparación integral en otras, como es el caso de la Educación Ambiental. Algunos autores como Callejas et al. (2005) y Novo (2009), coinciden en señalar que el docente debe realizar un autoreflexión, desde



su formación, con el objetivo de sentar las bases de lo que será su postura epistemológica y ética sobre la situación actual del mundo, de manera que se convierta en un mediador de experiencias de aprendizajes.

Uno de los objetivos de la educación ambiental es establecer un diálogo de saberes que conlleve a ensamblar las realidades ambientales con los aspectos sociales que circunden a los sujetos (Chávez, 2004); esto significa que la educación ambiental cimienta relaciones naturales y sociales para la comprensión y transformación de marcos epistémicos (Riera et al., 2009). En el mismo orden de ideas, Méndez y Arteaga (2013) señalan que la relación dialógica del ambiente educativo es una premisa que debe prevalecer en función de los potenciales elementos que quienes aprenden identifican y que conducen a ganar espacio en la formación de una ciudadanía responsable, destacando el rol docente de mediador y promotor de cambios sociales.

Según las referencias señaladas, diversas son las problemáticas que la actividad humana genera sobre el ambiente, todas ellas son potenciales escenarios para abordar la educación ambiental desde contextos múltiples. Esto significa que el análisis de los factores que pueden incidir sobre una determinada situación figura como una oportunidad de problematizar y complejizar las dinámicas de estudio.

Ahora bien, para llegar a tener los elementos teóricos que determinan

lo señalado, es menester que estos sean comunicados, es por ello que los medios de comunicación tecnológicos, como las redes sociales, aceleran tal posibilidad, al dibujar un panorama de las realidades ambientales, dando una lectura a lo que ocurre en el mundo (Acosta et al., 2011). Si a esto sumamos el hecho de que en Venezuela, la utilización de las redes sociales se ha potenciado notablemente, a tal punto de ser considerado como el octavo país que mayor usanza les da (Barroso y Velandia, 2013), resultaría pertinente planificar y desarrollar una propuesta didáctica en la que se puedan articular los elementos antes comentados.

En pocas palabras, la incorporación de este tipo de herramientas tecnológicas permite superar los límites institucionales, de manera que la comunicación y reflexión continua sobre lo que ocurre en la sociedad, hacen de la educación ambiental un proceso contextualizado (Tovar, 2012). Las referidas propiedades han llevado a tratar de conformar un proceso de diseño y aplicación de una ruta metodológica, en el que las redes sociales permiten a los estudiantes aproximarse, cada vez más, a aquello que atañe a la educación ambiental con un sentido de pertinencia hacia la formación docente.

### **Aspectos metodológicos**

El desarrollo de la investigación se orientó por medio de los lineamientos del paradigma cualitativo, bajo las características de la investigación –

acción propuestas por Albert (2007) y atendiendo a las ideas de Orellana y Sánchez (2006) sobre el estudio y la generación de situaciones en nuevos espacios de interacción, como el caso de Facebook, para la observación y recogida de la información, que tienen potencial interés para la investigación. En función de ello, la investigación giró sobre el desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza de la Educación Ambiental, que estuvo constituida por cinco etapas que se detallan a continuación:

a) Diagnóstico: consistió en una revisión documental para identificar las bases conceptuales que justifican el uso y los aportes de las redes sociales en el ámbito educativo. Los informantes de la investigación fueron treinta y cinco (35) estudiantes de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de Universidad del Zulia, Venezuela, cursantes del cuarto semestre de la carrera. Igualmente, se realizó una encuesta focalizada a los estudiantes, a fin de identificar el estado del uso de las redes sociales (cuáles y con qué frecuencia). El total de los informantes afirmó hacer uso, al menos una vez por semana de las redes social, las más utilizadas por ellos son Facebook (35), Instagram (22) y Twitter (14), esto permitió realizar una caracterización del escenario de investigación y de los informantes.

b) Diseño: considerando los datos obtenidos de la fase anterior, se procedió a la planificación de una secuencia didáctica que integró

los contenidos de la asignatura Educación Ambiental, que cursaban los informantes; ello incluyó la creación de un grupo de debate en Facebook ([www.facebook.com/groups/EducacionAmbientallnicial/](http://www.facebook.com/groups/EducacionAmbientallnicial/)), como se observa en la figura 1. En donde se abordaron los contenidos (La Educación Ambiental desde el enfoque sistémico, La Educación Ambiental en Venezuela, Los recursos naturales, Desarrollo sustentable, Impacto Ambiental, Problemáticas comunitarias) desde la perspectiva sistémica, con estrategias diseñadas en el marco de las opciones recursivas que ofrecen las redes sociales: foros de debate, reportajes, análisis de ilustraciones, encuestas, publicación de videos.

c) Implementación: en esta etapa se ejecutó la secuencia didáctica que había sido diseñada. Para ello se delegaron responsabilidades compartidas entre los profesores y estudiantes: ambos debían iniciar foros de debates sobre las temáticas, compartir recursos, expresar sus opiniones, evaluar experiencias y compartir resultados de indagaciones realizadas en los escenarios estudiados. Es importante acotar que a la par de la implementación, se fue registrando la información a través de entrevistas focalizadas y de la participación en las actividades propuestas a través del grupo en Facebook.

d) Evaluación: a partir de las consideraciones de la investigación

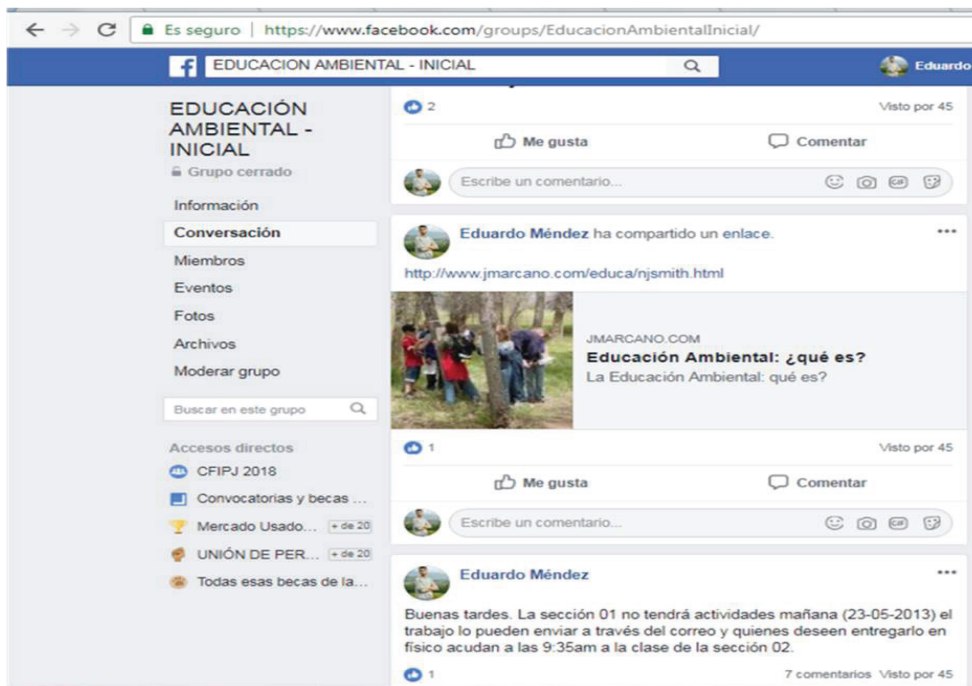


Figura 1.- Grupo de Facebook sobre curso de Educación Ambiental

– acción, se llevó a cabo una sistematización de las experiencias que permitió hacer una revisión de los resultados de la implementación de la secuencia didáctica. Para ello se trabajó a través de categorías de análisis apriorísticas y emergentes, siguiendo los criterios de Cisterna (2005) y Flick (2007), tal como se plasman en la tabla 1.

e) Reflexión y reconstrucción: en esta última fase se produjo una reflexión sobre los aspectos discutidos, reflexionados y evaluados, que sirven de base, pues fueron consideradas

como ideas potentes para mejorar lo planificado e incluirlas dentro de la reconstrucción de la secuencia didáctica.

### Resultados obtenidos

Una vez recopilada la información y sistematizada según las etapas descritas en la ruta metodológica, en la siguiente tabla se procede a presentar los hallazgos y discusión según las categorías de análisis que fueron definidas.

**Tabla 1.- Resultados de la investigación**

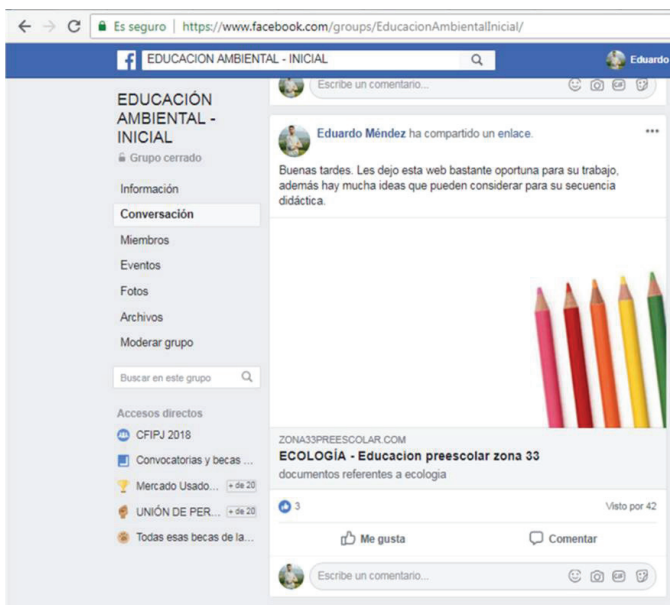
Categorías	Descripción
<b>Presentación de Temáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los contenidos de la asignatura fueron trabajados de forma semanal, según la secuencia curricular, lo que generaba interacciones a través del grupo en Facebook.</li> <li>- La diversidad de producciones realizadas por los estudiantes tuvieron cabida dentro de las redes sociales.</li> <li>- Las formas de presentación fueron: noticias, documentos digitales, videos, registros fotográficos, todos publicados en el grupo.</li> </ul>
<b>Oportunidad de Debate</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las publicaciones, anteriormente comentadas, sirvieron como puntos focales que se anclaba a la temática tratada.</li> <li>- Se generó un incremento de la participación en comparación con la realizada en la clase presencial.</li> <li>- Fueron productivos los debates, pues sirvieron para evidenciar postura y el encuentro de opiniones.</li> </ul>
<b>Ambiente como sistema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos compartidos fueron asociados a los tópicos de educación ambiental.</li> <li>- La comprensión sistémica del ambiente fue concebida por el abordaje de las dimensiones conceptuales, valorativas, actitudinales y de participación.</li> <li>- Se propició un aprendizaje reflexivo y crítico sobre los estudios de casos de las comunidades de origen de los estudiantes.</li> </ul>
<b>Escenario didáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes consideran innovadora la experiencia educativa a través de las redes sociales.</li> <li>- Se consideró pertinente la propuesta de trabajar las problemáticas comunitarias de los contextos de los participantes a través de estas herramientas telemáticas.</li> <li>- El contexto llegó al aula mediado por recursos tecnológicos, que hicieron de las condiciones socio-comunitarias de los estudiantes un foro para la discusión.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

En lo que atañe a la primera categoría, denominada Presentación de temáticas, esta concentró las formas de presentación de las temáticas cuya diversidad se sustentó a través de las producciones

de los estudiantes que fueron publicadas bajo la modalidad de reportajes, videos, fotografías, documentos entre otros, lo que sirvió como evidencia del trabajo de diagnóstico ambiental realizado en los escenarios de investigación. Tal como se muestra en las figuras 2 y 3.

Figuras 2 y 3.- Muestra de recursos sobre temáticas de educación ambiental trabajadas



Así se tiene que los informantes ubicaron algunos recursos alusivos a los tópicos trabajados, de forma que representaran un estudio de caso para analizar los temas abordadas. Aquí fue necesario que los estudiantes discernieran sobre la pertinencia antes de seleccionar un material y acerca de la intención pensada. Al respecto, se tienen los siguientes testimonios recabados en las entrevistas:

- I.4: *“Me pareció importante el tema del agua para el consumo humano, lo compartí porque considero importante entender las ventajas del agua potable y cómo mejora nuestra calidad de vida...”*

- I.12: *“...compartí el tema de la basura tecnológica porque observo que en mi comunidad, incluso en la misma universidad, se observan este tipo de desechos al aire libre que contaminan nuestro ambiente.”*

- I.7: *“Yo creo que la educación ambiental empieza en casa, con los hábitos que nos enseñan nuestros padres, así que la responsabilidad de tener un ambiente sano me parece un principio compartido con la escuela, la universidad y toda la sociedad.”*

Sobre la base de los testimonios anteriores, se tiene que más que escoger un recurso para presentar las temáticas ambientales, este proceso implicó una reflexión sobre la justificación curricular, sobre el conocimiento didáctico y sobre las concepciones en la formación inicial (De Pro y Serrano, 2017) como elementos

sustanciales que ofrecen orientaciones para la planificación docente en un sentido metacognitivo.

En función de la categoría anterior, se constituyó la categoría Oportunidad de debate, en la que se recogen las formas dialógicas acordes a las producciones que semanalmente fueron presentadas, esto permitió que los participantes discutieran sobre las problemáticas ambientales, manifestaran sus opiniones y aportaran ideas para posibles soluciones de acuerdo a los criterios trabajados en la asignatura, tal como se evidencia en la figura 4.

Al respecto algunas de las ideas expresadas por los informantes se presentan a continuación:

-I.8: *“...muchas de sus áreas (del campus universitario) carecen de mantenimiento, ya que sus alrededores se ven colapsados por la contaminación; pero cabe destacar que lo principal es la falta de conciencia de los estudiantes y demás personas que transitan en este centro”*

-I.10: *“Es increíble que la misma gente sea causante de los daños ambientales, como la quema de basura, que afectan su propia salud, más que nunca debemos ser conscientes de este tipo de problemas...”*

-I.24: *“Si no se tiene conciencia no se puede lograr el objetivo de que nuestra casa de estudios sea un lugar apto para nuestro desarrollo profesional y personal”.*

Ello reconoció dos aspectos importantes dentro del uso educativo de las redes sociales, el primero la



Figura 4.- Reportaje sobre condiciones ambientales del recinto universitario

interacción comunicativa (Araujo, 2013) que las situaciones de estudio permitieron desarrollar a partir de la contextualización de las temáticas; mientras que el segundo concierne al desarrollo de un pensamiento crítico (Páez y Arreaza, 2013), en este caso referido a tópicos ambientales, sobre el que los estudiantes expresan cuestionamientos ante el análisis de los diferentes escenarios y las situaciones ambientales evidenciadas.

Por otro lado, la categoría denominada El ambiente como sistema, se erigió como un punto sincrónico entre el pensamiento y la acción, esto en aras de fortalecer su formación inicial como docentes desde los elementos epistemológicos (Méndez y Arteaga, 2016) implicados en la mediación de la educación ambiental, tales como las interacciones, la complejidad de los sistemas, el azar y el caos. En tal sentido, se fortaleció

la comprensión sistémica del ambiente, desde el abordaje de las dimensiones conceptuales, valorativas, actitudinales y desde las diversas experiencias de los estudiantes.

Con la intención de incidir en las visiones reduccionistas acerca del ambiente, que suelen presentarse entre los estudiantes, se procuró integrar elementos de sus propios contextos, partir de reconocer sus ideas y experiencias en las comunidades. Ahora bien, más que presentar los testimonios, aquí interesó analizar las producciones de los informantes y los elementos que permitieran develar las perspectivas ambientales. Así se tienen como ejemplo los siguientes diagnósticos ambientales realizados por los estudiantes:

I.6: *“La presencia de basura inciden en la calidad de vida y el ambiente natural, las comunidades de la parroquia Cacique Mara del Municipio Maracaibo, no se han organizado para atender la demanda de este problema, al contrario suelen ser partidarios de la creciente intensificación de las consecuencias al arrojar desechos es espacios públicos que se convierten en focos para roedores que causan enfermedades.”*

I.13: *“...el primer paso sería la correspondiente organización y estructuración legal de un consejo comunal para ser este quien maneje una apropiada solución para la problemática. Una vez conformado el consejo comunal elaborar una carta pidiendo la dotación de contenedor para la basura donde estén plasmadas todas las firmas de los*

*habitantes de dicho sector...”*

Dentro de los aspectos interesantes que se ven reflejados en las producciones, aparecen el reconocimiento de que las condiciones ambientales son parte de la calidad de vida, las relaciones multicausales de problemáticas y de los factores que pasan a representar consecuencias, así como la relevancia del rol de los seres humanos como agentes generadores de daños ambientales, pero también como partícipes de formas de organización para solucionarlas. Este tipo de perspectiva se vincula más con la participación conjunta, característica de un enfoque de educación ambiental ciudadana contextualizada, como lo propone Tovar (2012).

Por último, se indagó sobre el escenario didáctico, de manera que los participantes evaluaran la experiencia desarrollada, desde una perspectiva metacognitiva. Para los estudiantes resultó una experiencia vanguardista la incorporación de herramientas digitales dentro de su formación, pues consideran que contribuyeron en la construcción de conocimiento, a la par de haber sido gestoras en los aspectos comunicaciones y didácticos, como lo proponen Bermúdez y De Longhi (2008), concernientes a situaciones características de sus espacios socio-comunitarios, por lo que se alcanzó a sobrepasar barreras temporales y espaciales, transfiriendo lo aprendido hacia los escenarios habituales.

De esta manera se exponen tres tipos de reflexiones: la primera estuvo



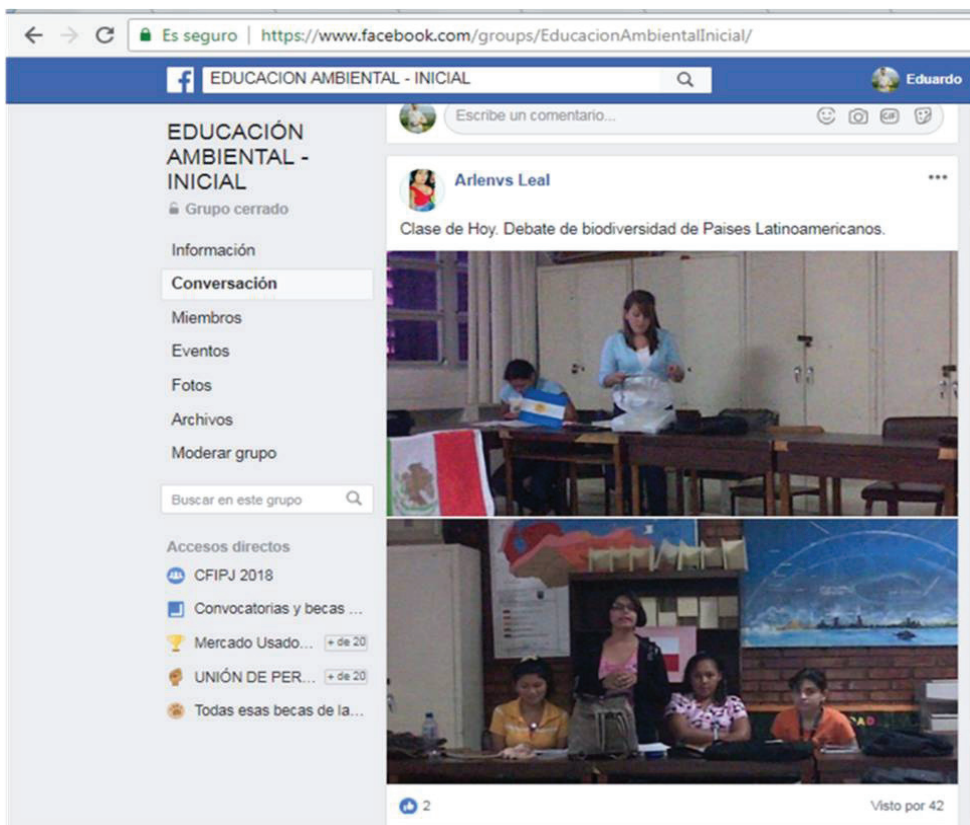


Imagen 5.- El Facebook como escenario didáctico en clases de educación ambiental

referida a la importancia de divulgar los saberes y experiencias ambientales a través de herramientas que ofrecen las redes sociales, como el caso de Facebook, que permiten compartir información con un número importante de personas. La segunda reflexión se refiere al reconocimiento de las problemáticas comunitarias de tipo ambiental como punto de partida, esto significa contextualizar la educación

ambiental. Mientras que la tercera reflexión se vincula a la responsabilidad, como futuros docentes, de hacer uso de los medios disponibles para educar en diversos escenarios y a diferentes actores.

### Conclusiones

Como conclusiones de este trabajo, señalamos que las redes sociales,

como Facebook, pueden ser articuladas con los contenidos curriculares de educación ambiental, pues desde la perspectiva didáctica representan una ruta que favorece en primera instancia la incorporación de aspectos contextuales a través de herramientas y formatos tecnológicos, al tiempo que se potencian debates sobre tópicos alusivos al ambiente, en los que se favoreció el desarrollo de un pensamiento crítico al respecto, siendo una clave del aprendizaje holístico.

Es rescatable recalcar que se trata de una experiencia didáctica en la formación de futuros docentes; es decir próximos profesionales que, desde su etapa estudiantil, han vivido la experiencia de aprender y debatir a través de las redes sociales, por lo que esperamos que esta familiarización sea un punto de partida para su usanza durante su ejercicio profesional. Se considera la sinopsis de una fundamental tarea docente, la gestión de conocimiento, en este caso sobre el ambiente, que representa un punto de partida hacia el análisis de situaciones naturales observadas en los escenarios contextuales. De tal manera que las redes sociales se convierten en procesos de alfabetización científica y tecnológica.

## Notas

(1)Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia). MSc. en Enseñanza de la Biología (Universidad del Zulia). Lcdo. en Educación mención Biología (Universidad del Zulia). Investigador en el área de Didáctica de las Ciencias Naturales (Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín – Fe y Alegría). Profesor Instructor del Departamento de Ciencias Naturales del Programa de Ingeniería, Núcleo Costa Oriental del Lago (Universidad del Zulia) Venezuela. edumendez24@gmail.com

(2)Dra. en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia). Magíster en Ciencias de la Educación

un escenario didáctico, cuyo alcance y vanguardia tecnológica permiten que puedan socializarse saberes científicos, académicos y cotidianos, una perspectiva que conduce a sobrepasar límites y conjuga una visión de docencia, ambiente y sociedad.

A partir de esta experiencia, es recomendable la paulatina incorporación de contenidos académicos bajo el formato de redes sociales; es decir se adopten criterios educativos que suscriban el rol que puede atribuirse a estas cuando se incorporan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; pues de esta forma se estaría creando un vínculo con estas herramientas tecnológicas, al tiempo que se estaría a la vanguardia del desarrollo social. Recordando el carácter social que la labor docente tiene por naturaleza, eso aunado a los llamados hacia una formación de una ciudadanía preparada para opinar sobre los temas que se encuentre en la palestra mundial y que produzcan una afectación de cualquier tipo. Por ello en las redes sociales se evidencia la oportunidad de generar espacios para la divulgación del conocimiento científico y para la gestión de información relacionada con los

(Universidad del Zulia). Lcda. en Educación mención Biología y Química (Universidad del Zulia). Profesora Titular (Universidad del Zulia). Venezuela. yarteagaq@yahoo.com.mx

## Bibliografía

ACOSTA, R., RINCÓN, N. Y RIVEROS, V. (2011). "Tecnología Informatizada como estrategia de enseñanza y el aprendizaje de la Biología y Geografía" en Revista Multiciencias, 11, (4), 362-369.

ALBERT, M. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. Madrid, España: McGraw-Hill.

ARAUJO, G. (2013). Competencias de escritura en la red social Facebook. Caso: jóvenes estudiantes. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación Educativa y IV Congreso Internacional. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: [saber.ucv.ve/bitstream/.../LIBRO%20DE%20RESUMENES%20REV%2022072015.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/.../LIBRO%20DE%20RESUMENES%20REV%2022072015.pdf)

BARROSO, E. Y VELANDIA, K. (2013). Redes sociales educativas como herramientas de capacitación. Memorias de las VII Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Investigación de la Universidad Rafael Bellosó Chacín. Disponible en: [www11.urbe.edu/jni/jornadasfinal.pdf](http://www11.urbe.edu/jni/jornadasfinal.pdf)

BAUTISTA, A. (2004). "Calidad de la educación en la sociedad de la información" en Revista Complutense de Educación, 15, (2), 509 - 520.

BERMÚDEZ, G. Y DE LONGHI, A. (2008). "La Educación Ambiental y la Ecología como ciencia. Una discusión necesaria para la enseñanza" en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 7, (2), 275-297.

CALLEJAS, M. CAMARGO, A.; ÁLVAREZ, M, Y CAÑAS, V. (2005). "La educación ambiental y la investigación acción: Implicaciones en el desarrollo profesional de Docentes de los niveles básica, secundaria y media" en Revista Enseñanza de las Ciencias. Número extra. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. España. Pp. 1-5.

CHÁVEZ, M. (2004). "La ética ambiental como reflexión en el marco de la educación en ciencias y en tecnología: hacia el desarrollo de la conciencia de la responsabilidad" en Revista EDUCERE, 8, (27), 483 - 488.

CISTERNA, F. (2005). "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa" en Revista Theoria, 14 (1), 61-71.

CLARES, J. (2000). "Telemática, enseñanza y ambiente virtuales colaborativos" en Comunicar, 14, (1), 191 - 199.

DE PRO, A. Y SERRANO, F. (2017). "¿Sabén los maestros en formación inicial qué subcompetencias están trabajando cuando diseñan una actividad de enseñanza?" en Enseñanza de las Ciencias, 35, (3), 7 - 28. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2205>

ECHEVERRÍA, J. (2000). "Educación y tecnologías telemáticas" en Revista Iberoamericana de Educación, 24, 1 – 28.

FLICK, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid, España. Ediciones Morata.

ITURRIAGO, V. (2011). Implementación de las tics en la enseñanza de los ácidos nucleicos en

los estudiantes de grado 10-3 de la Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta. Tesis de Maestría. Universidad nacional de Colombia. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/5869/1/37933390.2012.pdf>

MÉNDEZ, E. Y ARTEAGA, Y. (2013). "Perspectiva docencia, ambiente y sociedad en Educación Media General: un estudio de caso" en *Revista Académica*, 5, (9), 37 – 53.

MÉNDEZ, E. Y ARTEAGA, Y. (2016). "Formación del estudiante de educación desde el enfoque docencia, ambiente y sociedad" en *Revista Impacto Científico*, 11, (1), 134 - 138.

MÉNDEZ, E., URDANETA, W. Y ARTEAGA, Y. (2014). El campus universitario como escenario didáctico para el estudio de las interacciones ecológicas. Memorias del I Congreso de Ciencias Ambientales y V Jornadas del LIANCOL, Universidad del Zulia. Pp. 363 – 369. Disponible en: [http://www.col.luz.edu.ve/images/stories/descargas/Memorias\\_Eventos/memorias%20i%20congreso%20liancol%202014..pdf](http://www.col.luz.edu.ve/images/stories/descargas/Memorias_Eventos/memorias%20i%20congreso%20liancol%202014..pdf)

NOVO, M. (2009). "La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible" en *Revista de Educación*, extraordinario, 195-217.

PÁEZ, H. Y ARREAZA, E. (2013). La pregunta. Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico y gestionar conocimientos en ambientes de aprendizaje virtuales. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación Educativa y IV Congreso Internacional. Universidad Central de Venezuela. Disponible en: [www.ucv.ve/uploads/media/LIBRO\\_DE\\_PONENCIAS\\_2013\\_con\\_indice\\_automatizado.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ve](http://www.ucv.ve/uploads/media/LIBRO_DE_PONENCIAS_2013_con_indice_automatizado.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ve)

RIERA, L.; SANSEVERO, I. Y LÚQUEZ, P. (2009). "La educación ambiental: un reto pedagógico y científico del docente en la educación básica" en *Laurus Revista de Educación*, 15, (30), 392 - 406.

ROZO, A. Y FAGUA, A. (2011). "Aprendizaje en la educación virtual: análisis desde un contexto situado" en *Tesis psicológica*, 6 (1), 36 – 51.

TOVAR, J. (2012). "Hacia una educación ambiental ciudadana contextualizada: consideraciones teóricas y metodológicas". Desde el trabajo por proyectos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, (2), 1-11.

UNESCO. (2009). Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación - Manual del usuario. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>. Consultado en abril, 12 de 2018.

## ***El nexo entre diferentes ámbitos de aprendizaje: El impacto de determinadas prácticas no formales en las trayectorias escolares y educativas***

Mirta Elizabeth Pricoli Pla(1)

### **Resumen**

En este trabajo nos proponemos abordar la problemática educativa enfocada en el nexo entre los aprendizajes dentro y fuera de la escuela, analizar el impacto que pueden producir determinadas prácticas socioeducativas sobre el espacio escolar desde aquellos aspectos o cuestiones nodales que permitan redefinir nuevas miradas y que tiendan a mejorar la calidad educativa/pedagógica incursionando en nuevas prácticas.

Como ejes centrales para analizar el nexo y el impacto interesa visualizar en las prácticas de, en este caso, los Proyectos ONU, la generación de conocimientos; el concepto de inclusión; la revisión de la gramática escolar; el seguimiento de las trayectorias escolares; la redefinición de la actividad escolar y la ampliación del universo cultural.

Para ello, se han evaluado distintos perfiles del ámbito educativo a los fines de poder recabar información

### **Summary**

In this work we propose to address the educational problem focused on the nexus between learning inside and outside the school, analyze the impact that certain socio-educational practices on the school space can produce from those aspects or nodal issues that allow redefine new views and that tend to improve the educational / pedagogical quality by entering into new practices.

As central axes to analyze the nexus and impact, it is interesting to visualize in the practices of, in this case, the UN Projects, the generation of knowledge; the concept of inclusion; the review of school grammar; the tracking of school trajectories; the redefinition of school activity and the expansion of the cultural universe.

To this end, different profiles of the educational field have been evaluated in order to be able to collect information related to the socio-educational proposal and the problems described. It was

vinculada a la propuesta socioeducativa y a la problemática enunciadas. Se logró contactar y entrevistar al docente, coordinador de las actividades de los Proyectos ONU del establecimiento educativo seleccionado para la investigación, a los fines de elaborar un Informe de Trabajo de Campo mediante un listado de preguntas vinculado a la propuesta socioeducativa y de cuyos resultados se extrajeron los aportes más significativos, las fortalezas y debilidades de este tipo de prácticas y las necesidades de revisar ciertas cuestiones del ámbito escolar que dificultan el desarrollo íntegro y la articulación entre estas prácticas y la educación formal.

**Palabras clave:** nexo, impacto; aprendizajes; conocimiento; inclusión; gramática escolar; trayectorias escolares

possible to contact and interview the teacher, coordinator of the activities of the UN Projects of the educational establishment selected for the research, in order to prepare a Field Work Report through a list of questions linked to the socio-educational proposal and whose results they extracted the most significant contributions, the strengths and weaknesses of this type of practices and the needs to review certain school issues that hinder the full development and the articulation between these practices and formal education.

**Keywords:** nexus; impact; learning; knowledge; inclusion; school grammar; school trajectories

Fecha de Recepción: 20/10/2018
Primera Evaluación: 07/11/2018
Segunda Evaluación: 21/11/2018
Fecha de Aceptación: 11/12/2018

## Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar la problemática educativa enfocada en el *nexo entre los aprendizajes dentro y fuera de la escuela*, indagar en el *impacto* que pueden producir determinadas prácticas socioeducativas sobre el espacio escolar, entendido como el ámbito que rige el funcionamiento de sus saberes por una serie de reglas institucionales y por un régimen particular de trabajo y de ahí es que sostenemos su especificidad.

Analizar el impacto desde aquellos aspectos o cuestiones nodales que permitan redefinir nuevas miradas y que tiendan a mejorar la calidad educativa/pedagógica incursionando en nuevas prácticas.

En ese sentido, interesa conocer de qué manera las propuestas socioeducativas pueden fortalecer las trayectorias escolares formales. Para eso, resulta pertinente ahondar en aquellos tópicos impresos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo se articulan con este tipo de prácticas extracurriculares.

Como ejes centrales para analizar el nexo y el impacto interesa visualizar en las prácticas de, en este caso, los Proyectos ONU, la generación de conocimientos, su transmisión y adquisición por parte de los/as alumnos/as y su aplicación en las prácticas cotidianas escolares; el concepto de inclusión, desde la participación del alumnado en estas prácticas, los vínculos con sus pares, las relaciones intergeneracionales, los

vínculos con los/as ex alumnos/as; la revisión de la gramática escolar, desde el carácter positivo que generan estas prácticas, redefinir nuevas estructuras curriculares a partir de la incorporación de nuevos espacios de producción de conocimientos; el seguimiento de las trayectorias escolares desde la complementación con estas prácticas, favorecer una evaluación que no implique solamente el estado “*presencia*” del alumnado en el curso y cuestione el “*ausentismo*” como un déficit en el rendimiento; una redefinición de la actividad escolar, partiendo de los aportes de estas prácticas, sus fortalezas y debilidades, por último, en términos de ampliación del universo cultural, cuáles son sus implicancias en el espacio escolar, a partir de la generación de nuevas propuestas y nuevas formas de relacionarse con el saber.

Para ello, se han evaluado distintos perfiles del ámbito educativo a los fines de poder recabar información vinculada a la propuesta socioeducativa y a la problemática enunciadas.

En una primera instancia, se contactó a una alumna del Colegio N° 8, D.E. 10 “Julio A. Roca” (CABA), elegido para realizar la/as entrevista/as del ITC (Informe de Trabajo de Campo) y que actualmente participa de la actividad. Mediante una charla telefónica y de un intercambio de mails se logró obtener información parcial sobre la práctica de esta actividad y la alumna sugirió entrevistar al docente que actualmente coordina las actividades de los Proyectos ONU.

En una segunda instancia se logró contactar al docente, quien dicta la asignatura de Historia, de 1° a 5° año, y cuyo rol se centra en la coordinación de las actividades de los Modelos ONU, junto a otros/as docentes, preceptores/as, ex alumnos/as, padres, personal jerárquico y personal de la entidades privadas que organizan estas prácticas.

Mediante un listado de preguntas y temas vinculados a la propuesta socioeducativa y a la problemática educativa seleccionadas se realizó la entrevista al docente. Las preguntas giraron en torno a la organización, coordinación, desarrollo y alcance de la actividad educativa “Proyecto ONU”, tanto para los/as que participan como para el Colegio.

De los resultados de la entrevista se extrajeron los aportes más significativos para analizar la problemática educativa, las fortalezas y las debilidades de este tipo de prácticas y las necesidades de “revisar” ciertas cuestiones del ámbito escolar que dificultan el desarrollo íntegro y la articulación entre las prácticas socioeducativas y la educación formal.

### Marco Conceptual

Teniendo en cuenta que la escuela rige el funcionamiento de sus saberes por un conjunto de reglas institucionales, resulta necesario profundizar en el impacto de determinadas prácticas socioeducativas sobre el ámbito escolar formal.

*La gramática escolar* se define por un conjunto de reglas, normas y estructuras

académicas y relacionadas con la forma en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican y califican a los estudiantes, fragmentan el conocimiento, formulan pautas de convivencia y disciplina, entre otras (Tyack y Cuban, 2000) lo que nos permite asumir su especificidad. Pero esa especificidad no implica que los procesos cognitivos sean diferentes a los que operan fuera de la escuela sino que las operaciones propias del contexto escolar son las que establecen determinadas formas de relación con los contenidos y demás actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La escuela contextualiza unos saberes que son apropiados de otros contextos lo cual implica descontextualizarlos y “recontextualizarlos” sobre ciertas formas de uso de esos conocimientos.

Ahora bien, en general coincidimos (pero no categóricamente) en que no se aprende de la misma manera en la escuela como fuera de ella.

Al respecto, el Prof. Ricardo Baquero (2014) nos dice que “*la escuela genera sus propios objetos a ser conocidos*” y lo ejemplifica con la enseñanza de las matemáticas. Los cálculos, cuentas, aplicadas en la cotidianidad no responden de la misma manera al aplicarlos en la escuela. Las matemáticas enseñadas en la escuela cuentan con un rigor académico que imprime el aprendizaje escolar y por lo tanto se produce una ruptura con los mecanismos de aprendizaje cotidiano.

El desafío consiste en poder establecer los nexos entre ámbitos de



aprendizaje diferentes teniendo en cuenta la forma descontextualizada que propone la escuela, frente a otras propuestas de aprendizaje ( como los Modelos ONU) donde las condiciones y los espacios para la presentación de los objetos de conocimiento son diferentes, entonces, el proceso de aprendizaje se desarrolla mediante acciones colaborativas y fuera de ciertos requerimientos que imprime la estructura institucional escolar y dando lugar a la creación de nuevos significados.

Teniendo en cuenta que la *gramática escolar* constituye una estructura institucional, con formas de organización académica y de representación y transmisión del conocimiento, resulta pertinente profundizar la perspectiva de una revisión. Aportes como el de Adriana Puiggrós cobran fuerza ya que pone énfasis en la necesidad de una reforma institucional, incursionar en nuevas estrategias pedagógicas sin anular o descartar por completo las tradicionales, un trabajo combinado: “*Qué conservamos y que debemos descartar*” (Puiggrós, 2003)

Y en este proceso de enseñanza-aprendizaje se produce y se transforma el conocimiento, variando la forma en que se potencia el encuentro intergeneracional con los saberes, con las formas de hacer, con los objetos culturales. La escuela, en un sentido más amplio, como el lugar donde interactúan unos sujetos, “*unos que saben y otros que esperan acceder a esos saberes*” (Rockwell, 2000)

De esta manera, el desarrollo de talleres y actividades extracurriculares

como los Proyectos ONU, se convierten en herramientas que estrechan vínculos entre los sujetos de la educación, con experiencias culturales y participativas y en una *transmisión de conocimientos* con nuevas relaciones entre lo escolar y lo social.

En línea con el aprendizaje dentro y fuera de la escuela interesa analizar el *sentido de la actividad escolar*, que nos lleva, en general, a ligaciones con la motivación y la participación de los sujetos en el proyecto escolar: “*El sujeto humano no procesa por procesar... sino que procesa actuando.... de modo que el trabajo cognitivo no se justifica sino inserto en una actividad con sentido*” (Del Río y Álvarez, 1992) Estos mismos autores sostienen que la organización de los contenidos escolares y su clasificación en niveles favorecen la abstracción de los aprendizajes. Pero el sentido, también, puede que no sea el mismo para el docente y para los alumnos/as y la tarea consistirá en trabajar con ellos sobre el sentido de la actividad escolar: “*¿Se estudia para aprobar y no para aprender, qué significa aprender para un estudiante?*” Estos planteos resultan interesantes para Lerner quien a partir de algunas investigaciones recupera datos relevantes sobre las expectativas de los/as alumnos/as respecto de los aprendizajes, estos es, hacerle caso al docente, estudiar y recibir a cambio una buena nota: “*aprender en la escuela es escuchar y repetir... aprender en la vida es tener experiencias y reflexionar sobre ellas*” (Lerner, 2007)

Para las propuestas como los Modelos

ONU, las actividades, como parte del proceso aprendizaje, constituyen espacios de “*encuentro*”, ese encuentro con el otro, con el que da apoyo, que lo estimula, que lo contagia, ese *otro* que es más capaz y le transmite ese saber a ese *otro* que requiere de un estímulo y que también tiene dudas. Entonces, en esa relación intersubjetiva, en esa relación con los *otros* se pueden dar procesos de desarrollo reales en competencias internalizadas por el sujeto y a medida que vaya resolviendo esas dudas y que se apropie de esos saberes dará paso al desarrollo autónomo. De esta manera “*la posibilidad de que se produzcan aprendizajes no radica en los sujetos y sus características sino que es una propiedad de las situaciones en las que participan los sujetos*” (Baquero, 2003)

Desde la dimensión de *la inclusión* resulta destacable la participación, integración e interacción de todo el alumnado del Colegio, incluyendo ex alumnos/as, en estas actividades. Desde esta perspectiva, las propuestas socioeducativas favorecen esas acciones entre sujetos, espacios, culturas, conocimientos y experiencias.

De esta manera, *la inclusión* se fortalece con los ejes institucionales del Colegio (inclusión, retención, promoción y egreso) y el *acompañamiento en las trayectorias escolares y calidad de los aprendizajes*. Estas propuestas estimulan la participación y el desarrollo colectivo del alumnado y con una mejora institucional.

Y *la inclusión* también es *ampliar el*

*universo cultural*. La escuela adquiere aquí un gran desafío haciendo lugar a nuevas propuestas educativas, ampliando los horizontes culturales a través de la distribución de los saberes y del enriquecimiento tanto de las trayectorias educativas como escolares. *Inclusión y calidad educativa* como parte de un mismo proceso.

Indagar en el impacto de los/as proyectos/propuestas socioeducativas sobre las trayectorias escolares y educativas nos conduce a preguntarnos: *¿Pueden generarse nexos entre ámbitos de aprendizaje diferentes?* Este y otros interrogantes serán analizados en el apartado siguiente a partir del relevamiento de datos y de una entrevista realizada a un docente, coordinador de las actividades de los Proyectos ONU, propuesta seleccionada para el desarrollo de este trabajo, en este caso, del Colegio N° 8, D.E. 10 “Julio A. Roca” (CABA)

### Marco Metodológico

Luego de profundizar en el análisis de los ejes conceptuales en relación al nexo y al impacto de determinadas propuestas socioeducativas sobre el espacio escolar, se abordaron las siguientes etapas:

#### **Selección del espacio institucional:**

Para el abordaje de la problemática educativa se ha elegido el Colegio N° 8, D.E. 10, “Julio A. Roca”, ubicado en la calle Zuberbulher 1800 (1426), barrio de Belgrano (CABA).

#### **• Rasgos institucionales y aspectos socioeducativos:** En el

año 2016 el establecimiento inicia el desarrollo del Ciclo Orientado, optando por las orientaciones en Ciencias Sociales y Humanidades y en Artes Visuales. La matrícula está compuesta, en su mayoría, por hermanos de alumnos/as y por repetidores provenientes de escuelas de la zona y, en los últimos años, el colegio intensificó una articulación con escuelas primarias del barrio, absorbiendo a gran parte de sus egresados. Desde el 2006 comienza a incorporar alumnos/as del conurbano, alumnos inmigrantes (procedentes de Bolivia y Perú) y alumnos/as de otros barrios como Villa Lugano, Mataderos y Floresta. Sus ejes institucionales se centran en: inclusión, retención, promoción y egreso.

**La Escuela y las Propuestas Socioeducativas:** Para analizar el nexo y el impacto de las propuestas socioeducativas sobre el espacio escolar se han seleccionado los Proyectos ONU.

• **Rasgos generales del Modelo ONU<sup>(2)</sup>:** El Proyecto se desarrolla en el Colegio desde el año 2013. En estas actividades participan alumnos/as de 1º a 5º año (en algunas ocasiones participan alumnos/as de 7º grado, en el caso de los llamados “Modelos Iniciales”), docentes (como coordinadores y/u organizadores), preceptores, ex alumnos y padres (acompañando a sus hijos/as). Las actividades las llevan a cabo entidades privadas, como ONG, asociaciones civiles (ANU-AR, MiNU), entre otras y son implementadas, en general,

en establecimientos educativos de gestión privada (Colegios y Universidades), con excepciones como la UBA y la Universidad de Quilmes. La participación de colegios/escuelas públicos/as es muy reducida. Participan entre 20 y 30 alumnos y los temas a debatir son elegidos por las organizaciones. La participación es en forma libre y la convocatoria se realiza a principios de año. Las actividades duran prácticamente todo el año y se desarrollan varios Modelos.

**Selección del/los perfil/es para la entrevista:** Entre los potenciales perfiles se puso énfasis en aquellos que pudieran aportar la información necesaria para la problemática estudiada, arrojando como resultado definitivo el perfil de un docente.

**Registro de la observación del contexto:** La entrevista se llevó a cabo el día 29 de Junio de 2018 en las instalaciones del Colegio, puntualmente en el zum, ubicado en la planta baja del edificio frente al patio central, desde el cual también se podía acceder a la Rectoría, Sala de Profesores, Biblioteca, varias aulas y los ascensores, ya que el edificio cuenta con tres pisos más.

**Rasgos generales del entrevistado:** El docente dicta la asignatura de Historia, de 1º a 5º Año. Su rol en la propuesta educativa se centra en la coordinación de las actividades suministro de materiales, cuestiones administrativas relacionadas con la matrícula para la participación en los Modelos ONU, acompañamiento y seguimiento del alumnado participante,

estimulación para los/as nuevos/as participantes con acompañamiento de los “viejos” integrantes y de los padres.

**Presentación guía de entrevista:** las preguntas seleccionadas para la entrevista giraron en torno a la organización, coordinación, desarrollo y alcance de la actividad educativa “Proyecto ONU”, tanto para los/as que participan como para el Colegio. A continuación, el listado:

• **En cuanto al “Proyecto ONU”:**

¿Cuál es el rol que desempeña en el desarrollo de esta actividad educativa?, ¿Desde hace cuánto tiempo se desarrolla esta actividad en el Colegio?, ¿Quiénes participan en esta actividad?, ¿Participan instituciones externas al Colegio?, ¿La participación de los/as alumnos/as es libre, voluntaria?, ¿Participan alumnos/as de todos los cursos?, ¿Participan ex alumnos/as?, ¿Cuántos alumnos/as participan?, ¿Con qué frecuencia se realiza esta actividad?, ¿Dónde se desarrollan estas actividades?, ¿Cuánto tiempo duran las actividades?, ¿Cómo y quienes eligen los temas para los debates?, ¿Los/as alumnos/as deben llevar algún registro de las actividades?

• **En cuanto a la problemática a analizar:** ¿Pueden los proyectos socioeducativos convertirse en canales de transmisión de conocimientos que sirvan para fortalecer las trayectorias escolares?, ¿Es posible realizar una revisión de la gramática escolar que apunte a reelaborar las prácticas educativas/pedagógicas?, ¿Es

posible considerar la incorporación de este tipo de propuestas al espacio curricular escolar?, ¿Cómo considera la articulación de la actividad entre las distintas escuelas e instituciones no escolares?, ¿Es posible que este dispositivo cultural actúe como estímulo y genere nuevos aprendizajes?, ¿Cómo calificaría el aporte de las entidades no escolares?, ¿Considera que la propuesta educativa merece alguna modificación?, ¿Por qué?, ¿Qué balance podría realizar sobre su experiencia participativa en esta propuesta educativa?

**Síntesis de los principales hallazgos y cuestiones que surgen de la entrevista**

Partiendo de la temática/problemática seleccionada resulta interesante resaltar el carácter positivo de esta práctica socioeducativa (Modelos ONU) que le otorga el docente. En este sentido, el tono positivo se refleja en aquellos tópicos que forman parte y articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Para el entrevistado, los Modelos ONU representan espacios donde se combinan y articulan:

• **El acceso a la educación a través de la inclusión:** Resulta interesante la integración de alumnos/as no solo de los cursos pre-establecidos ( de 3° a 5° año) sino que también brinda la posibilidad de participación de alumnos/as de otros cursos (1°, 2° año) y de 7° grado de primaria.

• **Un Proyecto socioeducativo**

**integral:** Porque atraviesa todas las áreas de las Ciencias Sociales y además permite la integración y participación de alumnos/as de otras áreas como la de Artes. Integral desde el conocimiento y las relaciones interpersonales que se generan trabajando en conjunto.

• **Una articulación entre gestión estatal y gestión privada:** Si bien la organización de estos Modelos está a cargo de entidades privadas resulta positiva la articulación, destacándose el alto porcentaje de escuelas privadas (90%) que desarrollan estas prácticas y resaltando la participación de escuelas públicas.

• **Construcción colectiva:** Interesa destacar la colaboración, ayuda, respeto, admiración, la no competitividad, así como también, el restarle importancia a la diferenciación social asociada a esa cuestión de “público” o “privado”.

• **Iniciativa, autonomía, crítica y respeto:** El entrevistado resalta los objetivos alcanzados por los/as alumnos/as con estas prácticas. La búsqueda y el deseo de aprender nuevas cosas a través de nuevas experiencias. Autonomía para la toma de decisiones, para organizar, para experimentar, para interpelar, para criticar, para mejorar, para manejarse sin depender de la autoridad docente. Respeto a sus pares, sin competir, sin violencia y reconociendo las virtudes y las flaquezas en el otro.

• **La transmisión de conocimientos:** Desde la búsqueda y el deseo de aprender nuevas cosas y poder transmitir las.

• **La necesidad de cambios internos en la escuela:** El entrevistado apunta a la burocracia administrativa de algunas escuelas en torno a cuestiones relacionadas con los/as ex alumnos/as. Puntualmente, en la participación de estos/as en los Modelos ONU y que muchas veces son desautorizados a participar.

• **Una revisión de la gramática escolar:** El entrevistado parte de la necesidad de “construir algo distinto” a partir de la renovación de la escuela pública. Incorporar nuevos espacios de transmisión de conocimientos y de experiencias nuevas, abrir la escuela, romper con la monotonía de la estructura formal escolar. En palabras del entrevistado: “La articulación entre distintos espacios sirve para romper con esto tan esquemático de horarios, materias, tan automáticamente y que no deja nada positivo” (D. Gómez, comunicación personal, 29 de junio de 2018) A fin de sostener y continuar con estas prácticas, propone incorporar un espacio físico para las actividades, un espacio donde los/as alumnos/as puedan sentirse cómodos y tener un lugar propio para su desarrollo cognitivo.

## Análisis y Notas Finales

En términos de aportes a la problemática educativa seleccionada, se

observa que el entrevistado procura una descripción rica en detalles resaltando cualidades, valores, destrezas, deseos y el compromiso de todos/as los/as involucrados/as en la propuesta socioeducativa, a la vez que remarca necesidades y falencias en el ámbito escolar para un desarrollo de excelencia de la propuesta. El nexo entre diferentes espacios educativos es posible y en general, positivo (como lo expresa el entrevistado) pero ese concepto de “positivo” lo centra más en las relaciones interpersonales y generacionales de los/as alumnos/as participantes así como también, procura exponer su propia visión sobre la escuela pública, sobre la estructura curricular vigente y que, según lo expresa, es una estructura “cerrada” y “tradicionalista”. Estas propuestas tienden a romper con ese esquema escolar, “salen” e interactúan con otros espacios, interpelan, estimulan la participación de otros/as alumnos/as, docentes, padres. También, resulta interesante remarcar su interés por una participación “abierta” en estas propuestas, es decir, no “cerrarse” solo a miembros de la comunidad educativa sino favorecer la participación de otros como el personal de maestranza, ya que considera que todos/as pueden aportar.

Del contacto con el entrevistado interesa rescatar sus inicios al frente de estas actividades, su formación docente en un Profesorado de gestión pública y el ejercicio de la docencia en este mismo establecimiento y que coincidieron con el desarrollo y las experiencias de los Modelos ONU.

Desde su proyección personal, resulta enriquecedora esta experiencia ya que le despertó el interés por iniciar el estudio de una nueva carrera sobre Relaciones Internacionales.

El interés en la participación de charlas en otros ámbitos académicos y con otras temáticas, charlas y actividades que se desarrollan por fuera de los Modelos ONU pero que estimulan la participación y las relaciones, permitiendo así mantener y generar nuevos contactos y, como lo manifiesta el entrevistado “ayuda más al conocimiento de los chicos para no cerrarse solamente en algo que no sea rutinario como los ONU, que tienen ciertas particularidades y que puede ser monótono” (D. Gómez, comunicación personal, 29 de junio de 2018)

Si bien la participación en estas actividades recae, principalmente, en alumnos/as de 3° a 5° año, la convocatoria está abierta al alumnado de todos los cursos y, en este sentido, el entrevistado destaca la incursión de alumnos/as de 1° año. Esta diferenciación parte de ciertas dificultades y problemáticas que se visualizan en ciertos/as alumnos/as de los cursos superiores, en términos de conducta y de desempeño escolar dentro de la institución, considerando estas “fallas” como negativas, entonces, nos dice: “Comenzamos a buscar a los chicos de primero, arriesgándonos a que eran muy chiquitos y a llevarlos a los Modelos...porque quieren participar y nos trajo resultados, como que esos chicos le pusieron más ganas, fuerza y deseos de aprender, también, de tener un buen desarrollo en el colegio y

*hasta ahora eso nos está dando muchos resultados...los chicos que, por así decirlo, son más positivos, son los de primer año” (D. Gómez, comunicación personal, 29 de junio de 2018)*

La variedad de Modelos ONU estimula la participación y en este sentido la práctica escolar se imprime dentro de una estructura institucional específica. Por eso, estas actividades que se desarrollan en espacios fuera de la escuela requieren de tiempo que, en muchas ocasiones, absorbe parte del tiempo escolar, al respecto, el entrevistado nos dice: *“Modelos hay durante todo el año y muchísimos, a nosotros nos gustaría participar en todos los modelos pero a veces nos es imposible por un poco la práctica de la escuela, o sea, que nos impide, a veces, tener un poco más de libertad para irnos a participar de estos Modelos...”*

El rol de ex alumnos/as, aportando experiencia y compartiendo con aquellos/as que se inician en estas actividades favorece una construcción en conjunto: los “nuevos” y los “viejos”, es decir, una construcción a futuro, *“y lo quieren hacer porque están dispuestos a venir a ayudar... los que se van a ir el año que viene, los que se van en dos años y ellos están dispuestos a colaborar porque esto también está integrado por ex alumnos”* (D. Gómez, comunicación personal, 29 de junio de 2018)

Como cuestión pendiente a debatir, sería propicio abordar los mecanismos para el seguimiento de las trayectorias escolares de aquellos/as alumnos/

as participantes de estas propuestas ya que las actividades insumen un tiempo significativo, dentro del horario escolar y fuera de él, y muchas veces el ausentismo en las aulas genera malestar en otros/as docentes y problemas a la hora de evaluar el desarrollo escolar; indagar en aquellas dificultades que hacen que estas propuestas, en algunos casos, no cumplan con el propósito de fortalecer/complementar/acompañar las trayectorias escolares y como parte de los ejes institucionales del Colegio, dificultades expuestas como “fallas” por el entrevistado.

Entonces, *¿Pueden los proyectos socioeducativos convertirse en canales de transmisión de conocimientos que sirvan para fortalecer las trayectorias escolares?*,

Si, es posible, porque el entrevistado nos dice: *“La articulación entre distintos espacios sirve para romper con esto tan esquemático de horarios, materias, tan automáticamente y no deja nada positivo”* (D. Gómez, comunicación personal, 29 de junio de 2018)

Y si la articulación es posible, *¿De qué manera estas propuestas pueden acompañar las trayectorias escolares sin condicionar los mecanismos de evaluación escolar?*

Concluimos en que habrá que profundizar una revisión de la gramática escolar, que rompa con ciertos esquemas y que facilite un aprendizaje escolar/ educativo combinando espacios dentro y fuera de la escuela. A fin de sostener y continuar con estas prácticas el docente

propone incorporar un espacio donde el un lugar propio, que le pertenezca, para  
 alumnado pueda sentirse cómodo, tener facilitar su desarrollo cognitivo.

## Notas

(1) Profesora en Historia. Especialista en Historia Contemporánea (Universidad Torcuato Di Tella) y de Nivel Superior en Programas y Políticas Socioeducativas. [mirta.pricoli@bue.edu.ar](mailto:mirta.pricoli@bue.edu.ar)

(2) También, existen los denominados “*simulacros ONU*”. El objetivo del simulacro es ofrecer a los/las nuevos/as integrantes del proyecto -principalmente estudiantes de primer año- una oportunidad para que vean de qué se trata la actividad y evalúen si desean permanecer. Los/las participantes permanentes del proyecto -los más viejos- cumplieron la función de tutores de estudiantes de primer año: dando orientación con respecto a la investigación, búsqueda de información en las redes y preparación de los discursos. Existen distintos modelos de Naciones Unidas y los mismos se caracterizan por ser un “simulacro” de la Asamblea General y de otros órganos multilaterales integrantes de la ONU. Estas simulaciones se pueden realizar en un aula, en todo el colegio o en distintas instituciones generalmente de gestión privada. Su organización está a cargo de diferentes asociaciones civiles como ANU-AR (Asociación para Las Naciones Unidas de la República Argentina) y, en el caso del Colegio de referencia, la entidad vinculada es MiNU, una de las más reconocidas por su contribución a la formación de jóvenes de todo el mundo<sup>1</sup>. Los participantes (de diferentes edades y dependiendo del modelo ONU) actúan como representantes de los 193 países miembros de la ONU elegidos de forma aleatoria la mayoría de las veces. Cada participante asume el papel de embajador de un país y participa en los debates relacionados con temas internacionales de la actualidad y lo hace en representación de ese país ante la ONU. La simulación se puede realizar en varios comités, dependiendo del número de participantes (Consejo de Seguridad, Asamblea general, Corte Internacional de Justicia, etc.). Los delegados (participantes) toman la total postura de su delegación, cualquiera sea la simulación, su objetivo es representar los más altos intereses del país asignado. Lo destacable de este modelo es que pueden participar alumnos/as de 7º grado de primaria junto con alumnos/as de primero y segundo año de secundaria y sin la necesidad de contar con experiencia previa. La asociación MiNU como organizadora de los distintos modelos, realiza jornadas de capacitación para que conozcan los Reglamentos y las explicaciones de los tópicos a debatir. Estas Jornadas son tanto para los participantes como para los profesores a cargo de los distintos grupos, una instancia para adquirir más conocimientos y poder llegar al Modelo con una mejor preparación para presentar las ideas, conocer al resto de los participantes e introducirse en las discusiones de los tópicos. Por último, las inscripciones a los distintos Modelos ONU se realizan a través de un Colegio (en el Departamento de Inscripciones de MiNU) y en algunos casos se posibilita la inscripción de forma particular para algunos Modelos.

## Bibliografía

BAQUERO, R. (2014): Fragmento del video “¿Por qué no aprenden los que no aprenden?”, Conferencia desarrollada en Chile. Disponible en <https://youtu.be/GysMT8FaQEw>. Colegio8de10. <http://colegio8de10.blogspot.com/search/label/ONU>



DEL RIO, P. y ÁLVAREZ, A. (1992). "Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación". *Infancia y Aprendizaje*, números 59-60, pp. 43-61.

LERNER, D. (2007). "Enseñar en la diversidad". *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, 28 (4), 6- 17. Recuperado de:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Lerner.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf)

PUIGGROS, A., (2003) "El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política", Buenos Aires, Galerna.

ROCKWELL, E. (2000) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural", en *Intercoes*, Jan-jun, año/vol V, número 9. Universidade Sao Paulo, pp. 11-25, 2000. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>



## ***Los diversos sentidos acerca de la formación para el trabajo El caso de una Escuela Técnica Nocturna del interior del Chaco***

Federico Butti(1), Melisa Anabel Florez(2)

### **Resumen**

El presente artículo propone una reflexión en torno a diversos sentidos que se construyen acerca de la formación para el trabajo. Se considera el caso de una Escuela Técnica Nocturna ubicada en la localidad de Machagai, provincia del Chaco, la cual ofrece una formación orientada hacia la industria de la madera (sector de producción que es característico de dicha localidad). En el análisis, se recuperan las voces de jóvenes estudiantes, docentes, directivo y algunas personas de la comunidad que representan al sector (dueños de carpinterías y pequeños aserraderos). A partir de un trabajo de campo, en el que se entrevistan a estos diferentes actores, se identifican conjuntos de significados que muestran un cierto desencuentro entre las perspectivas que adopta cada uno de ellos. En esta suerte de entrecruzamiento de sentidos, se destaca como incide la condición social de los jóvenes en su trayectoria y proyecciones a futuro, y como desde

### **Summary**

This article proposes a reflection on the diverse meanings built around the concept of training for work. The case of a Night Technical School located in Machagai, Chaco, which offers training for the wood industry (typical of that place), is studied. In the analysis, the views of young students, teachers, school authorities and some people related to the wood sector like carpentry and small sawmill owners, are examined.

Based on the fieldwork, which consisted of interviews with different actors, several sets of meanings are identified that show differing perspectives among the participants. In this crossing of senses, the incidence of young people's social status in their educational path and projections for the future is remarkable, while the school emphasises the good quality of training provided which cannot be capitalized by the students. On the other hand, the production sector claims that craft and family practices are privileged training forms to work in the

el lugar de la institución educativa se enfatiza el buen nivel de la formación que se brinda, el cual no llega a ser capitalizado por estos jóvenes. Desde el sector de producción, por su parte, se esgrime una defensa de las prácticas artesanales y familiares como modo privilegiado de trabajar en la industria de la localidad.

**Palabras claves:** Escuela Secundaria Técnica; Jóvenes; Formación para el trabajo

local industries.

**Keywords:** Night Technical School; Youth; Training for work

Fecha de Recepción: 17/09/2018
Primera Evaluación: 27/09/2018
Segunda Evaluación: 21/10/2018
Fecha de Aceptación: 01/11/2018

## **Introducción**

El objetivo del presente trabajo es reflexionar acerca de los diversos sentidos que se construyen acerca de la formación, considerando el caso de una Escuela Técnica Nocturna de la localidad de Machagai, provincia del Chaco. La propuesta formativa de la institución se orienta hacia el trabajo en la industria de la madera, sector de producción que es característico de la localidad. En el análisis, se recuperan las voces de jóvenes estudiantes, docentes, directivo y algunas personas de la comunidad que representan al sector (dueños de carpinterías y pequeños aserraderos), caracterizando, así, diversos sentidos que se construyen acerca de la formación para el trabajo.

Haciendo una breve recapitulación histórica, cabe decir que la educación técnica en la Argentina tiene un origen muy temprano dentro del modelo de país que se estableció a fines del siglo XIX y previéndose, dentro de ella, el lugar de la educación tecnológica secundaria con el objetivo de contribuir con mano de obra calificada al mercado laboral.

De este modo, desde su inicio, la educación técnica estuvo destinada a la formación para el trabajo, principalmente de aquellos que necesitaban insertarse rápidamente al mercado laboral; teniendo una fuerte demanda de los sectores medios bajos y, en las épocas de auge de la industrialización, de los hijos de obreros calificados que llegaban a la enseñanza secundaria (Gallart, Oyarzún, Peirano y Sevilla, 2003).

En Argentina, la educación técnico-profesional es la modalidad de la educación secundaria y educación superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional.

En el caso de las instituciones de educación técnico-profesional de nivel secundario, que se conocen como “escuelas técnicas”, ofrecen una formación que permite abrir caminos en áreas ocupacionales amplias presentando características diferentes de las demás escuelas comunes. Su propósito fundamental se orienta a ofrecer a los estudiantes una base de capacidades profesionales que posibiliten su inserción en el mundo del trabajo (Do Pico, 2013). Mientras la escuela común privilegia la formación para el ingreso a la Universidad, la escuela técnica lo haría para el mundo laboral. No obstante, esta última, tiene un carácter propedéutico ya que además de otorgar el título técnico, habilita a sus egresados a cursar estudios superiores universitarios y no universitarios de cualquier tipo (Jacinto, 2013).

Ahora bien, lo interesante de señalar es que más allá de esta suerte de mandato fundacional de la escuela técnica en su relación con el mundo del trabajo, los significados que los estudiantes pueden otorgar a la formación (así como otros actores sociales), pueden no necesariamente coincidir con dicha tradición. Esos sentidos contruidos, estarán en función de las propias trayectorias vitales de los sujetos, así como de los diferentes momentos

históricos y las configuraciones del contexto socio-productivo (marco en el que, a su vez, se inscribe la institución educativa y su propuesta de formación).

Considerando este conjunto de cuestiones, nos resulta interesante analizar su entrecruzamiento en el caso de una Escuela Técnica Nocturna de una localidad del interior del Chaco y a la que asisten jóvenes de sectores populares. Un dato no menor es que la escuela funciona en un turno nocturno y donde tienen que considerarse, además, algunas características particulares de la población de jóvenes estudiantes que asisten en estas franjas horarias.

La presentación que sigue toma como base para el análisis información producida en un trabajo de campo realizado en la localidad de referencia, a fines del año 2016, y en el marco de un estudio más amplio acerca de la formación para el trabajo y trayectorias socioeducativas y laborales de jóvenes<sup>(3)</sup>

## **La investigación: el caso de una Escuela Técnica Nocturna**

### **a-Descripción del contexto y aspectos metodológicos.**

En la localidad de Machagai se concentra el polo foresto industrial más importante de la Provincia del Chaco, encontrándose ubicada a 125 km de la ciudad de Resistencia (capital provincial) y con una población, según el último censo, de aproximadamente 22.000 habitantes.

Fue desde la década de 1980 que se viene observando, en la localidad, un desarrollo importante de emprendimientos vinculados al trabajo en el sector de la madera; identificándose, en estos últimos años, unos 250 emprendimientos (pequeños y medianos) y 20 fábricas del tipo grandes empresas (Cuadra, 2009). De este modo, se fue consolidando una actividad que ofrece un conjunto de posibilidades laborales a las personas de esta comunidad y dentro de un sistema productivo que posee una interesante dinámica.

Dadas las características de este contexto social y productivo, para desarrollar nuestro estudio, se seleccionó una de las ofertas de formación existentes en la localidad.

Se adoptó un diseño de tipo cuantitativo centrado en un estudio de caso, considerando a tal fin una escuela secundaria de educación técnica nocturna, cuya especialidad u orientación es “Madera y Mueble”. Cabe mencionar que entre los años 1991-1992, comenzó a implementarse esta oferta educativa, en función de ciertas demandas y necesidades de formación de mano de obra calificada en las diferentes actividades que corresponden al sector de la industria maderera, el cual tenía un gran auge en aquel momento.

Considerando el diseño curricular del sector Madera y Mueble (del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco), se establece que:

*“El Técnico en Industrialización de la*

*Madera y el Mueble estará capacitado, de acuerdo a las actividades que se desarrollan en el perfil profesional, para: proyectar y diseñar; realizar la preparación, puesta a punto y operación o conducción de las máquinas en las fases de mecanizado, montaje, acabado, embalaje, almacenamiento y expedición de productos.*

*A partir de definir soluciones constructivas a requerimiento del cliente o aplicando órdenes de trabajo en producción en serie, aplicando las condiciones de seguridad establecidas y con la calidad requerida; efectuar e interpretar pruebas y ensayos básicos de materia prima, insumos y productos; comercializar, seleccionar, asesorar, proyectar, generar y/o participar en emprendimientos vinculados con áreas de su profesionalidad”.*

También hay una mención explícita, en la misma normativa, acerca de que la escuela secundaria tendría “... un rol decisivo en la formación integral de los jóvenes, preparando ciudadanos activos en la vida profesional, política, social y cultural, construyendo su propio proyecto de vida. Con lo cual, no sólo adquieren capacidades para aprender a aprender y aprender a hacer, sino también para aprender a ser, logrando el desarrollo pleno de sus potencialidades”.

Durante el trabajo de campo, y para la producción de información, se recurrió a entrevistas semi-estructuradas, las cuales fueron realizadas a jóvenes estudiantes (que se encontraban cursando los dos últimos años), a

docentes y al directivo de la institución. Con las entrevistas a los estudiantes se pudieron indagar principalmente: las experiencias educativas, las experiencias laborales y las expectativas que construyen a futuro sobre la educación y el trabajo. Los docentes y el directivo, por su parte, nos aportaron su visión de la formación en la escuela y su relación con el contexto regional, así como una imagen de los jóvenes estudiantes. También se entrevistaron a algunas personas de la comunidad vinculadas al sector de producción.

### **b-Los jóvenes: experiencias educativas, laborales y expectativas a futuro**

Los jóvenes que asisten a la escuela técnica, en horario nocturno, muestran trayectorias educativas y laborales signadas por situaciones de vulnerabilidad social.

Primeramente, hay que decir que pertenecen a hogares de bajos recursos económicos y donde sus padres y familiares alcanzan bajos niveles educativos (en su gran mayoría solo con estudios primarios completos). Dentro de estos hogares, las principales actividades laborales de sus integrantes se relacionan con ocupaciones no calificadas y bajas remuneraciones (como por ejemplo: jornalero en carpinterías, ayudante de albañilería, empleada doméstica), una pequeña parte trabaja por cuenta propia (gestionar un negocio tipo almacén) y otros son empleados municipales.

En cuanto a las experiencias

educativas, los jóvenes no presentaban la edad esperada en relación al nivel que cursaban (las edades estaban en el rango entre 18 y 25 años) y la mayoría dio cuenta que alguna o varias veces repitieron de curso. Asimismo, prácticamente la mitad de esos repitentes, refirieron que en algún momento abandonaron por un tiempo sus estudios.

Los motivos esgrimidos por los jóvenes por los cuales tuvieron estas dificultades académicas (repetencia y abandono), remiten a cuestiones como: problemas familiares y personales, crianza de hijos, razones laborales. Pero también hay menciones a “*no querer estudiar*”, “*falta de ganas*” o “*por vagar*”. En menor medida hay referencias a tener problemas con sus profesores y quedar libres en las materias, así como por las exigencias de estudiar en el turno nocturno para quienes trabajan durante el día. Es notable, más allá de la diversidad de motivos argumentados, como los jóvenes se atribuyen mayormente la responsabilidad de sus situaciones académicas (bajo rendimiento, repetencia, abandono) y en menor medida se alude a la institución educativa.

En cuanto a la opción de estudiar en una escuela técnica se entrelazan dos cuestiones. Por un lado, aparece la idea (históricamente arraigada) de que en la escuela técnica “*se aprende más*” -que en una escuela común- en términos de habilidades vinculadas a cuestiones prácticas; y, por otro, se presenta como la única posibilidad de

estudiar, dado que la escuela funciona en horario nocturno, resultando conveniente para quienes trabajan o tienen otras obligaciones durante la jornada. También hay referencias a que esta oferta de formación facilitaría una próxima inserción laboral y, en algunos casos, a un gusto por la orientación y el modo en que se enfoca la enseñanza.

Es interesante señalar que prácticamente todos los jóvenes refieren haber tenido experiencias laborales previas y más de la mitad de ellos, al momento, estaban realizando algún tipo de actividad laboral (terminación de muebles, ayudante de pintura y albañilería, empleada doméstica y niñera, atención al público en un bar).

Un punto fundamental para analizar son las expectativas que los jóvenes tienen acerca de su futuro. La gran mayoría expresaba la intención, al egresar, de seguir estudiando y al mismo tiempo trabajar; en cambio, pocos refirieron solo pretender trabajar o solo estudiar.

Llama la atención la casi nula relación entre la formación recibida en la escuela técnica y las opciones que los jóvenes se plantean en términos de continuidad de estudios. En este sentido, la gran mayoría respondió que pensaba seguir algún profesorado en áreas como Matemática, Biología, Química, Inglés, Geografía, Educación Física, Educación Especial y Educación Primaria. Otro grupo de opciones se vinculaban al ingreso a alguna fuerza de seguridad: Gendarmería, Ejército o Policía. Sólo cabe



citar el caso de un joven que pensaba estudiar la Tecnicatura de Seguridad e Higiene, carrera que tiene algún tipo de vinculación con la especialidad u orientación que posee la escuela.

### **c- El discurso institucional: “no valoran la formación que brindamos”**

Desde el discurso institucional (docentes y directivo), el turno nocturno es considerado como aquel en el que asisten jóvenes que en su mayoría trabajan durante la jornada diurna y que poseen un bajo nivel socioeconómico. Destacan los altos índices de inasistencias y la poca dedicación a las tareas educativas, explicado por su misma condición social y familiar.

Lo interesante de notar es que los docentes y el directivo, si bien reconocen las características sociales de los jóvenes estudiantes, ponen el énfasis en las fortalezas de la propuesta educativa, el equipamiento que se posee (maquinarias) y el muy buen nivel de formación de los docentes (ingenieros, profesores universitarios). De esta manera, la escuela tendría un gran potencial para aportar mano de obra calificada al sector productivo de la localidad.

Con respecto al equipamiento, es muy interesante lo que un docente nos decía:

*“En el 2008 hubo un aporte importante a la escuela técnica... se equiparon bien las escuelas. Por lo menos en lo que es mi materia se equipó bien la escuela, con máquinas traídas de China, se trajo*

*un torno y dos fresadoras y ahora lo último el pantógrafo” (...)* “se compró un pantógrafo router computarizado para madereros, o sea una máquina específica para la madera”.

Al explicar el funcionamiento de estas maquinarias llama la atención la automatización de procesos y el alto nivel de desarrollo tecnológico:

*“Es una máquina que pones la madera, por ejemplo, y te hace una puerta de bajo mesada. Con la madera puesta en la máquina ya depende del alumno y del profesor de lo que se puede hacer, desde una flor hasta una puerta. Es toda una tecnología, o sea básicamente son máquinas que se programan y el ser humano no acciona nada para hacer el producto. Realmente el programa maneja los motores y mueve solo la máquina”.*

Estas referencias al equipamiento se vuelven muy significativas, ya que debemos notar que en el contexto productivo de la localidad no se alcanzan a poseer este tipo de maquinarias de alta tecnología.

Ahora bien, con respecto a los estudiantes, el reclamo de la institución es acerca de que estos jóvenes, dada sus características sociales y sus expectativas, no visualizan las posibilidades que brinda la escuela como formación para el trabajo en la industria forestal.

El directivo nos comentaba al respecto:

*“... la mayoría de los que egresan en esta orientación no se dedican a lo que estudiaron después de que egresan, sino que se dedican a otras cosas. Si vos me*

*preguntas, a qué se debe, y yo te diría que al ser estudiantes de bajos recursos socioeconómicos, ellos no tienen la posibilidad de implementar y montar algo de acuerdo a su profesión, porque no cuentan con los recursos eso por un lado, y por el otro... porque hoy en día está muy difícil el mercado”.*

También, al respecto, un docente refería:

*“Y en la parte maderera generalmente no te siguen estudiando, ahí terminan de estudiar y se insertan a trabajar, ya sea puliendo muebles, es decir... en el trabajo que venían haciendo”.*

Pero la queja institucional no queda solo en el joven estudiante sino que, además, alcanza a los potenciales empleadores/empresarios del sector maderero en la localidad, ya que estos no visualizarían la formación brindada a los jóvenes como una oferta válida que puedan incorporar a sus emprendimientos.

Un docente definía al empresariado en términos de *“rubros cerrados donde se hace siempre el mismo producto... no hay innovación”* (...) *“viven en su mundo industrial y de ahí no te quieren salir, o no ven la ventaja de salir de ahí”*. Compartiendo esta visión, otro docente agregaba que: *“la industria maderera en Machagai, es más artesanal que industrial.”*

Desde esta perspectiva, estos rasgos propios de la dinámica del sector en la localidad, a saber: rubros cerrados, artesanales y gestionados principalmente por grupos familiares;

parecerían funcionar como un obstáculo más, que se agrega, al complejo proceso de inserción laboral de los jóvenes graduados.

Por su parte, algunos trabajadores del sector que fueron entrevistados (en especial carpinteros y dueños de pequeños aserraderos), argumentaban que el oficio de trabajar con la madera *“se aprende observando y haciendo”*, que la formación en la escuela -si bien es buena- es siempre algo más teórico que práctico y que, además, las maquinarias con las que cuenta la institución educativa -y con las que aprenden a trabajar la madera los estudiantes- no se corresponde con la realidad de la industria local, en tanto no existen en los aserraderos y carpinterías del lugar maquinas con ese nivel de tecnología.

## Discusión

Según Bourdieu los individuos no se desplazan al azar en el espacio social ya que hay fuerzas que estructuran ese espacio y se imponen a ellos. Para estos jóvenes estudiantes, la pertenencia social y el grupo primario de referencia aparece como la posición de origen, lo que el autor indicaría como *“...el punto de partida de una trayectoria, el hito con respecto al cual se define la pendiente de la carrera social”* (Bourdieu, 2002:110).

Sin embargo, y más allá de estos condicionantes estructurales (y el determinismo que se deriva de ello), lo interesante es preguntarse acerca de la posibilidad de direccionar esa trayectoria y como la propuesta educativa puede

aportar a ello.

Claramente, estos jóvenes no muestran esa progresión lineal y estándar característica de una trayectoria teórica como la establece el sistema educativo, sino que evidencian esos “*modos heterogéneos, variables y contingentes*” de transitar la escolarización, que se denominan como “*trayectorias no encauzadas*” (Terigi, 2007:4). En los relatos aparece como esas trayectorias reales (con repitencias, inasistencias reiteradas, abandonos temporarios de la escuela) están signadas por situaciones de vulnerabilidad social.

Asimismo, ese modo diferente de transitar por la escolarización se acompaña de una auto-culpabilización, es decir, el sujeto asume la carga de la responsabilidad de su situación (como si se tratase exclusivamente de una decisión personal), impactando en términos de construcción de la identidad. En su percepción, la escuela y su propuesta pedagógica pareciera que tienen muy escasa incidencia en las dificultades generadas.

Hay autores que plantean la fuerza que poseen ciertas imágenes o representaciones hegemónicas que se construyen acerca de la juventud, en las que “*se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto)*” o “*se negativizan sus prácticas (juventud problema, ser rebelde)*” (Chaves, 2005:26). Negación y negativización, que pone en evidencia los estigmas o estereotipos que se asumen, en este caso, hacia los jóvenes como colectivo

social.

Lo interesante de destacar, es que estos estereotipos negativos no solo se adoptan desde una posición adultocéntrica, sino que también operan de modo interiorizado en muchos de estos jóvenes, incluso para explicar sus propios comportamientos (abandono escolar, bajo rendimiento, falta de ganas de estudiar).

Como un agregado a esta dinámica, y considerando la perspectiva de los docentes y el directivo, se observa que se reproduce algo de esta imagen de los jóvenes y sus escasas posibilidades condicionadas por su origen social.

Desde la mirada institucional, hay un énfasis puesto en que la población estudiantil (por sus características sociales) junto con los posibles empleadores del sector forestal de la localidad, no alcanzan a visualizar el potencial de formación de recursos humanos que puede brindar la escuela.

Por un lado, se piensa al joven egresado como capacitado para desempeñarse en el mercado laboral del sector maderero y, en especial, con capacidades (obtenidas en la formación) para montar y gestionar un emprendimiento (una pequeña empresa). No obstante, la dificultad estaría en su condición social en tanto no disponen de un capital para iniciar una actividad o, también, por cuestiones actitudinales.

Desde esta visión institucionalizada, se reproducen esas nuevas formas de pensar el trabajo en las sociedades contemporáneas dominadas por lógicas y

expresiones como management, gestión y liderazgo, emprendimiento, entre otras. En esta línea, “*ser empresario de sí mismo*” pasa a ser un valor cultural relevante en la actualidad (Galende, 1997); sin embargo, estos jóvenes parecen estar bastante alejados de ello.

Ahora bien, hay tesis que plantean el “fin del trabajo” o, por lo menos, de ciertos modos de entender el mismo. En su análisis del tema, De La Garza Toledo señala que la sociedad industrial tenía como paradigma al trabajo, lo que significó que se instalara como un valor cultural. Actualmente, hay quienes sostienen que la sociedad posmoderna y su fragmentación, produjo una pérdida de esa centralidad del trabajo en la vida de las personas. Sin embargo, más que una pérdida, se trata de una sustitución por otra centralidad, a saber: “*la del capital y la del empresario como sujeto*” (De La Garza Toledo, 2001).

Para este autor, no se trata del fin del trabajo, sino de una crisis del trabajo en términos de una transformación del significado de lo que es trabajar; y, agrega que, “... *como lo demuestran muchas investigaciones (...), la declinación simbólica del trabajo es en lo público, pero no en lo privado; el trabajo sigue ocupando un segundo lugar entre los aspectos de la vida más importantes de la gente común después de la familia.*” (De La Garza Toledo, 2001:27)

En el caso de nuestros jóvenes estudiantes, cabe destacar la centralidad que mantiene el trabajo en sus proyectos de vida y un cierto sentido que otorgan al

mismo. Asimismo, frente a estas nociones de “emprendimiento” o la tendencia cultural que sugiere “ser empresario (responsable) de uno mismo”, contrasta lo que estos jóvenes proyectan a futuro estudiar y/o trabajar.

Efectivamente, en cuanto a sus aspiraciones, aparece muy marcada la idea de un trabajo en relación de dependencia con los beneficios sociales y la seguridad que supone recibir un salario fijo y mensual; asumiendo, así, la representación del trabajo entendido como un empleo asalariado. Este podría ser un rasgo común que poseen las profesiones a las que aspiran mayoritariamente, es decir: la docencia y las fuerzas de seguridad.

De este modo, desde su sistema representacional, se proyectan en ámbitos no relacionados a la formación recibida en la escuela y que, a su vez, podría evidenciar un intento de romper con una trayectoria de clase ya que muchas de sus familias de origen realizan actividades vinculadas al sector maderero.

Por otro lado, según la perspectiva de los actores de la institución educativa, algunas características del sector foresto-industrial en la localidad funcionarían como un obstáculo para la inserción laboral de los jóvenes. Concretamente, los potenciales empleadores del sector (aserraderos y carpinterías) seguirían con sus emprendimientos cuasi-artesanales y familiares, sin considerar la incorporación de egresados de la escuela con cierto grado de calificación para mejorar los

procesos de trabajo al interior de sus emprendimientos. Habría una rigidez para aceptar cambios, incorporar la innovación y, por añadidura, el desarrollo tecnológico.

En este punto, podría hipotetizarse, que esa resistencia a cambiar, no es otra cosa que una forma de defender sus propias prácticas al modo de una resistencia cultural. Tensión que se vuelve más notable cuando aparecen en escena las maquinarias de alta tecnología y la formación teórica (escolarizada), las cuales se presentan como símbolos de un capitalismo tecnológico que contrasta con las prácticas cuasi-artesanales del trabajador maderero y que amenazan, de algún modo, con desplazarlas.

### **Reflexiones finales**

Un aspecto que pone en evidencia esta investigación, es como las trayectorias reales de los jóvenes estudiantes (condicionadas por un conjunto de factores sociales, históricos y familiares), así como el sentido que dan a la formación en la escuela y sus expectativas a futuro; contrastan, llamativamente, con el sentido que tiene la formación para los docentes y directivo desde el lugar de la institución educativa. Asimismo, la imagen que se construye de los estudiantes, desde el posicionamiento institucional, enfatiza una distancia social que abona a este “desencuentro”; asumiendo que el joven estudiante es el principal responsable de no aprovechar o

capitalizar la formación brindada por la escuela para insertarse en el mercado laboral de la industria forestal de la localidad.

Si bien pueden constatarse en las experiencias educativas y laborales de estos jóvenes ciertos determinantes estructurales (como diría Bourdieu: el efecto de trayectoria colectiva o su condición de clase), en sus expectativas aparecen otras cuestiones que es importante destacar. Es decir, reconociendo la existencia de ciertas fuerzas que condicionan la posición que un sujeto va tomando dentro de su trayectoria y que de algún modo se imponen a él (como es el caso del capital familiar heredado y la clase objetiva a la que pertenece junto a las posibilidades que el contexto ofrece); hay, a su vez, un margen de posibilidad de pensar a ese sujeto (en tanto agente) donde puede ofrecer resistencia, proyectar a futuro y/o adquirir diversas propiedades a través de diferentes prácticas, recuperando en ello un margen de autonomía. En este punto, es notable como los jóvenes proyectan emigrar a otras ciudades y estudiar profesiones que se alejan de las prácticas vinculadas al sector de la madera, y en el cual muchas de sus familias de origen tienen alguna participación.

Desde el punto de vista de la institución educativa, el desafío pasa por pensar la propuesta formativa como aportante de herramientas que ayuden a estos estudiantes en la construcción de sus proyectos e itinerarios vitales (en línea con lo propuesto por la normativa del Ministerio de Educación). No obstante, también es necesario problematizar ciertas imágenes

negativas que se asumen acerca de los jóvenes y en especial de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social.

Por último, es notable como las políticas públicas se orientan al desarrollo de ciertos sectores por considerarse estratégicos en una región (asignando recursos de capacitación y equipamiento a diversas instituciones);

pero, sin embargo, los intereses y proyecciones a futuro del colectivo juvenil (en tanto potencial destinatario de dichas políticas) parecieran ir en otra dirección. Por esto mismo, cabe una reflexión acerca de la gestación y diseño de las políticas públicas, y su vinculación con las idiosincrasias de las comunidades donde se implementan.

## Notas

(1)Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Adjunto, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNNE. Docente-investigador (Categoría III). Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste E-mail: fbutti@hotmail.com

(2)Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Maestranda en Educación, Universidad Nacional de Quilmes. Becaria de investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste E-mail: melu\_florez@hotmail.com

(3)Proyecto de investigación (2015-2018): "Formación para el trabajo para jóvenes y trayectorias socioeducativas y laborales. Análisis de la articulación entre el mundo laboral y educativo en sectores productivos específicos de Chaco y Corrientes". (PI: H009-014). Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste.

## Bibliografía

ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACION, CONSEJO FEDERAL de EDUCACION. (2011). Resolución CFE 157/11. Anexo II. Marco de referencia para procesos de homologación de títulos de nivel secundario. Sector Madera y Mueble.

ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGIA DE LA PROVINCIA DEL CHACO. Diseño Curricular Madera y Mueble.

BOURDIEU, P. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo.

BOURDIEU, P. (2002). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus.

CASAL, J., MERINO, R., y GARCIA, M. (2011). "Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes". En Papers: revista de sociología, 96(4), pp. 1139-1162.

CHAVES, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En: Revista Última Década, núm. 23,

pp. 9-29 Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile.

CUADRA, D. (2009). "Actividad industrial maderera en tres ciudades vecinas del norte argentino. Vulnerabilidades sociales y ambientales". En: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL). Montevideo, Universidad de la República.

DE LA GARZA TOLEDO, E. (2001). "Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo". En: El futuro del trabajo, el trabajo del futuro. De La GARZA TOLEDO, E., y NEFFA, J. C. (coord.). Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

DO PICO, M. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo.* Asociación Empresaria Argentina.

FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la Formación.* Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas.

GALENDE, E. (1997). *De un horizonte incierto: psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual.* Buenos Aires: Paidós.

GALLART, M. A., OYARZUN, M., PEIRANO, C., & SEVILLA, M. P. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina: estudios de caso en Argentina y Chile.* UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

JACINTO C. (2013). "La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso". En: *Revista Propuesta Educativa* Número 40, Año 22, Vol. 2, pp. 48 a 63.

TERIGI, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En: *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* Buenos Aires: Fundación Santillana.





# Aritmética y combinatoria: Su aporte en la enseñanza de la Matemática

María Susana Vecino(1), María I. Oliver(2), Guillermo Valdez(3)

## Resumen

La Aritmética y la Combinatoria son un importante aporte conceptual y metodológico en la formación de profesores y una fuente inagotable de material didáctico.

La Aritmética es una ciencia cotidiana capaz de atraer a cualquier persona desafiando su curiosidad, más allá de su formación matemática.

La Combinatoria conduce al desafío de resolver problemas aparentemente parecidos pero esencialmente diferentes, lo que conlleva a plantearse distintas estrategias para su resolución.

Los futuros docentes de Matemática deben desarrollar su competencia profesional por medio de la investigación, del conocimiento básico de la profesión y de sus propias experiencias. Como formadores de futuros profesores, entendemos que es nuestra responsabilidad prepararlos para aprender de su propia práctica, de sus alumnos, de los materiales curriculares, de sus compañeros, de sus docentes y de otros miembros de la comunidad educativa.

Atendiendo a estas cuestiones se

## Summary

Arithmetic and Combinatorics are an important contribution for teacher training and an inexhaustible source of didactic material. While Arithmetic is an everyday science, capable of attracting anyone's curiosity beyond education math. Combinatorics presents the challenge of solving apparently similar but essentially different problems considering diverse strategies on their resolution. The future teachers of Mathematics must develop their professional competences through research, basic knowledge and their own experiences. As trainers of future teachers, it is our responsibility to prepare them to learn from their own practice, from their students, from their classmates, from their teachers and from the educational community itself. Attending to these questions, we agreed to reissue the optional subject "Teaching the resolution of Arithmetic and Combinatorial problems" through the educational workshop modality.

In this paper we describe achievements

consensuó en la reedición de la asignatura optativa “Resolución de problemas de Aritmética y Combinatoria, su enseñanza”, mediante la modalidad de Taller.

En este trabajo se describen logros y dificultades sobre los problemas tratados y opiniones de los estudiantes acerca de esta experiencia.

**Palabras clave:** Resolución de problemas; Aritmética; Combinatoria; Formación de Profesores; Taller

and difficulties of the problem treated and student’s opinion of the experience.

**Keywords:** Problem resolution; Arithmetic; Combinatorial; Teacher Training; Workshop

Fecha de Recepción: 08/11/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 02/12/2018  
Fecha de Aceptación: 11/12/2018

## Introducción

Este trabajo describe el diseño y la implementación de la asignatura optativa “*Resolución de problemas de Aritmética y Combinatoria, su Enseñanza*” dirigida a alumnos del Profesorado de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. En consecuencia, tanto en el diseño como en la implementación de la misma, se prestó principal atención a ensamblar la formación matemática con la formación didáctica de los alumnos cursantes, futuros profesores.

## Fundamentación

“Resolviendo problemas que parecen difíciles, el alumno aprende a perseverar pese a los fracasos, a apreciar el menor de los progresos, a lograr la idea esencial, a hacer un llamado a toda su fuerza de concentración” (Polya, 1981: 81).

Los diseños curriculares de la Educación Secundaria incluyen la resolución de problemas en todos los contenidos propuestos. Aún cuando no se sepa cómo abordar un problema o no se llegue a resolverlo, el intento, el esfuerzo y hasta los errores cometidos en los intentos, dejarán frutos de gran valor en la formación matemática de quien enfrente el desafío de resolverlo.

A pesar de su fama de difícil y misteriosa, la Teoría de Números es tan valiosa en cuanto a experimentación de la imaginación como fundamental en el entrenamiento matemático para todo nivel educativo. Asimismo, la resolución de problemas de Aritmética es un excelente

recurso para mejorar la enseñanza de la Matemática.

La Combinatoria no requiere de grandes conocimientos matemáticos más que sumar y multiplicar. Ella presenta el desafío de resolver problemas aparentemente parecidos pero esencialmente diferentes, que conducen a la búsqueda de distintas estrategias de resolución. En los problemas combinatorios aparece la función ordenadora del pensamiento matemático, la necesidad de abstraer, generalizar y desarrollar métodos y estrategias innovadoras para resolverlos. Pero más allá de lo específicamente matemático, su rol más importante, es la contribución al aprendizaje de la lectura comprensiva y la precisión en la forma de expresarse para comprender el verdadero alcance de los enunciados, lo que resalta la importancia del uso de las palabras.

La historia de la Matemática tiene el rol fundamental de mostrar a las matemáticas como una ciencia cambiante, en permanente desarrollo que resuelve los problemas de su tiempo. Un saber desarrollado por personas brillantes que resolvieron problemas importantes desde muy jóvenes, en algunos casos, a la edad de un estudiante de secundaria, como Galois, por ejemplo. Es un importante auxiliar en el momento de enmarcar temporalmente y espacialmente las grandes ideas, los problemas y su motivación, de ubicar los problemas abiertos en cada época y su evolución en el tiempo y de relacionar la matemática

con otras ciencias y con el arte, interacción de la que han surgido tradicionalmente significativas ideas.

**Contexto**

Los alumnos del profesorado de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP, futuros docentes, deberían desarrollar su competencia profesional por medio de la investigación, del conocimiento básico de la profesión y de sus propias experiencias. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad prepararlos para aprender de su propia práctica, de sus alumnos, de los materiales curriculares, de sus compañeros, de sus docentes y de otros miembros de la comunidad educativa. El actual plan de estudios del Profesorado de Matemática, que

mostramos abreviado en el siguiente cuadro, está implementado de modo que la mayoría de las asignaturas son cursadas en común con la Licenciatura en Matemática, por lo que el mismo fue confeccionado con una visión muy especializada en lo disciplinar.

Esta situación por un lado garantiza una muy buena formación matemática del futuro profesor y por otro deja en un segundo plano y subordinados muchos aspectos concernientes exclusivamente al Profesorado, provocando falencias en éste. Algunas de ellas, muy evidentes como por ejemplo que las materias del ciclo de formación docente recién comiencen una vez que se han transitado los dos primeros años de la Carrera y que las prácticas docentes comiencen en cuarto año. En consecuencia, un alumno de tercer año

Año	Asignaturas					
1	Cálculo I	Algebra Lineal I	Lógica	Cálculo II	Introducción al Algebra	
2	Calculo III	Algebra Lineal II	Física I	Probabilidades y Estadística	Psicología del Aprendizaje	Geometría
3	Geometría Diferencial I	Métodos Numéricos I	Modelización	Teoría de la Educación	Variable Compleja	Didáctica de la Matemática
4	Prácticas Docentes I de Matemática	Prácticas Docentes II de Matemática	Fundamentos de la Matemática	Política, Organización y Gestión Educativa		
Optativa I, Optativa II y Optativa III						

Tabla 1: Plan de estudios del profesorado en matemática 2014 (abreviado)

del profesorado está tan acostumbrado a acercarse formalmente a los objetos matemáticos, que es casi “normal” que desestime la importancia de la base empírica, incluyendo el conocimiento intuitivo e informal acerca de los objetos reales del mundo.

Hasta tanto entre en vigencia la modificación del plan de estudios propuesta por la CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) para la acreditación de los Profesorados Universitarios en Matemática, las razones expuestas hacen imperioso generar espacios de acercamiento a las futuras prácticas docentes, no contemplados actualmente, en los que se favorezca, entre otros aspectos, la posibilidad de llevar a cabo la idea del Dr. Santaló (1993) en cuanto a que:

- El futuro profesor debe pensar continuamente en la posibilidad de adaptar a la enseñanza media sus conocimientos, adquiridos con un nivel superior y con mayor amplitud e intensidad en la Universidad.

- Los profesores tienden a enseñar como ellos fueron enseñados, por lo que recomienda no dejar el aprendizaje de la metodología para los cursos de didáctica especial, sino que en todas las materias de su carrera se aplique la metodología que los futuros profesores deberán aplicar en ejercicio de su profesión.

Como docentes del profesorado de Matemática a cargo del dictado de asignaturas tanto de formación disciplinar (Álgebra, Análisis Matemático,

Geometría...) como del área Enseñanza de la Matemática (Didáctica, Prácticas docentes...) y como integrantes del Proyecto de Investigación “*Las organizaciones matemáticas y las organizaciones didácticas en profesores de Matemática formados y en formación. Descripción, análisis y propuestas*” nos planteamos la necesidad de acercar lo antes posible a nuestros alumnos, futuros docentes, a experiencias que los vinculen a su futura actividad profesional, generando un ámbito que les proporcione una matemática rigurosa, profunda y actual sin descuidar la que deben conocer como futuros profesores de enseñanza secundaria.

Por los motivos expuestos y revisando la oferta de asignaturas optativas del plan de estudios del Profesorado en Matemática, se consensuó en la reedición de la asignatura “*Resolución de problemas de Aritmética y Combinatoria. Su enseñanza*”, que solo tenía establecidos los contenidos mínimos y que hacía varios años que no se dictaba.

**Contenidos Mínimos de la asignatura:** Estrategias para la resolución de problemas de Aritmética: Divisibilidad. Algoritmo de Euclides. Funciones Aritméticas. Congruencias. Ecuaciones de Congruencia. Ecuaciones Diofantinas. Desarrollos de Números Enteros en distintas bases. Desarrollos de Números Reales en distintas bases. Fracciones Continuas. Estrategias para la resolución de problemas de Combinatoria. Elaborar

propuestas para llevar al aula en los distintos cursos de nivel medio, adaptando los temas a los bloques de los contenidos básicos comunes.

A partir de los contenidos mínimos se diseñó el programa de la asignatura:

### Unidad I

Divisibilidad en  $\mathbb{Z}$ . Algoritmo de División en  $\mathbb{Z}$ . Máximo Común Divisor. Algoritmo de Euclides para hallar el máximo común divisor. Mínimo común múltiplo. Teorema Fundamental de la Aritmética (TFA). Ecuaciones diofantinas. Criterios de divisibilidad. Desarrollos de Números Reales en distintas bases-Fracciones Continuas. Aspectos históricos. Ubicación en los diseños curriculares.

### Unidad II

Congruencia módulo  $n$ . Aritmética en Elementos inversibles en Pequeño Teorema de Fermat. Teorema de Wilson. Ecuaciones Lineales de Congruencia. Sistemas de Ecuaciones Lineales de Congruencia. Teorema chino del resto. Aspectos históricos. Ubicación en los diseños curriculares.

### Unidad III

Análisis combinatorio simple y con repetición. Variaciones, combinaciones y permutaciones simples y con repetición. Definiciones y fórmulas correspondientes. Permutaciones con grupos de elementos iguales. Número combinatorio. Definición y propiedades. Triángulo de Tartaglia (o de Pascal). Fórmula del Binomio de Newton. Su demostración por inducción. Aspectos

históricos. Ubicación en los diseños curriculares.

### Requisitos

De acuerdo con las correlativas exigidas, puede ser cursada por los estudiantes del Profesorado en Matemática a partir del segundo año de su carrera.

En esa etapa de sus estudios, los estudiantes han cursado las asignaturas disciplinares Álgebra Lineal I, Cálculo I y II, Lógica e Introducción al Álgebra. Esta última tiene como contenidos mínimos: Números reales. Números naturales. Principio de inducción, principio de buena ordenación. Números enteros. Algoritmo de Euclides. Teorema fundamental de la aritmética. Congruencias, enteros módulo  $n$ . Números racionales. Estructuras.

### Modalidad

Se utilizó la dinámica de *seminario-taller*. La construcción del conocimiento se realizó a través de la resolución de problemas.

Teniendo en cuenta que los alumnos han tenido una fuerte formación en los temas de Aritmética que involucra esta asignatura y que los temas de Combinatoria que se abordaron no requieren de conocimientos matemáticos previos, más allá de las cuatro operaciones básicas, se procuró un espacio para experimentar, descubrir, crear, conjeturar, establecer propiedades, demostrarlas deductivamente, construir síntesis teóricas, contrastarlas con los conocimientos adquiridos anteriormente, enlazando y profundizando su formación disciplinar. En la primera parte de la

materia, para el tratamiento de cada tema de Aritmética, se presentó un problema disparador, muchos de ellos extraídos del Archivo de problemas de las Olimpíadas Matemáticas OMA y Ñandú, y una secuencia de problemas y actividades con la intención de que los estudiantes abordaran los conceptos que se pretendían trabajar, como también, las relaciones y propiedades más importantes. En las sesiones se trabajó, tal como sugiere Schöenfeld (1985), en forma individual o en pequeños grupos de discusión, realizando exposiciones donde los estudiantes mostraron sus producciones.

En la segunda parte, se distribuyeron los temas de Combinatoria por grupos que tuvieron la tarea de preparar el tema asignado para exponerlo ante sus pares que oficiaron como alumnos. Estas actividades apuntaron a que los estudiantes desarrollaran e incorporaran habilidades, reflexionaran sobre las estrategias utilizadas, logrando un aprendizaje significativo y vinculando sus conocimientos académicos disciplinares con su futura labor docente. Los expositores tuvieron libertad de proponer actividades tales como juegos, videos, etc. Las intervenciones del docente a cargo tuvieron lugar para organizar el trabajo, aclarar dudas, realizar sugerencias, guiar discusiones, sintetizar los resultados obtenidos o los necesarios para poder avanzar. En ningún caso el docente fue protagonista del saber, ni centro exclusivo de las actividades.

En los encuentros se promovieron el desarrollo de la intuición, los procedimientos

heurísticos y la perspectiva analítica deductiva a través de problemas.

Por otro lado, según Miguel de Guzmán (1992), la historia de la Matemática es un importante auxiliar en el momento de enmarcar temporalmente y espacialmente las grandes ideas, los problemas y su motivación, de ubicar los problemas abiertos en cada época y su evolución en el tiempo y de relacionar la matemática con otras ciencias y con el arte, interacción de la que han surgido tradicionalmente significativas ideas. En este contexto, como trabajo final, se pidió a los estudiantes que, organizados en grupos, seleccionaran un tema entre algunos propuestos por el docente, elaboraran un trabajo contemplando aspectos históricos del tema abordado, diseñaran actividades para ser desarrolladas por estudiantes de nivel secundario y generaran material didáctico.

Los temas abordados por los diferentes grupos fueron:

- Criptografía
- Azar y probabilidad
- Números primos
- Aritmética: mcd, mcm, números amigos, gemelos...
- Ecuación lineal de congruencia
- Desarrollos s-ádicos

Cada grupo tuvo asignado el tiempo correspondiente a una clase, dos horas, para exponer su trabajo frente a sus compañeros, que

tomaron el rol de estudiantes de nivel secundario. Todos los grupos tuvieron la libertad de elegir las actividades que consideraran adecuadas al momento de planificar su clase.

Se evidenció un gran entusiasmo y una nutrida variedad de ideas, se usaron filminas, se organizaron juegos, se trabajó con material concreto y se presentaron guías de actividades muy ingeniosas.

Entre las actividades propuestas mencionamos algunas como:

- **Grupo 1:** Confeccionó un Juego: “El Bingo Matemático”, cuyas bolillas son números en distintas bases, es decir que el que canta los números dice, por ejemplo 444 en base 8.

*El participante debe resolver esta cuenta para saber si su cartón contiene el número sorteado.*

Tabla 2: Ejemplo de cartón

<b>BINGO</b>			
<b>4542</b>	<b>4555</b>	<b>282</b>	<b>1667</b>
<b>11223</b>			<b>9303</b>
<b>1333</b>	<b>102</b>	<b>13540</b>	<b>4AE</b>

*Algunas de las bolillas cantadas favorables a este cartón son, por ejemplo:*

**951 en base 8 que corresponde a  $1667 = 1 \cdot 8^3 + 6 \cdot 8^2 + 6 \cdot 8 + 7$**

**1002 en base 9 que corresponde**

**a 1333**

**444 en base 13 que corresponde a 282**

- **Grupo 2:** Organizó una búsqueda del tesoro. Para encontrarlo, los participantes debían descifrar un mensaje utilizando una palabra clave:

*Descifrar el siguiente mensaje: QRLPVANKDOVN utilizando la clave ENIGMA*

*Según el sistema de Julio César, que había sido trabajado previamente, asignando un número natural a cada letra de nuestro alfabeto y uno al espacio en blanco, según la siguiente tabla, en la que (–) simboliza el espacio en blanco (Tabla 3).*

*Solución: El tesoro estaba en la mesa de la profesora*

Observación: Los sistemas de numeración en distintas bases, no están detallados puntualmente en el currículum de Enseñanza Media, pero resultan muy enriquecedores a la hora de enseñar el sistema de numeración decimal y la descomposición en potencias de 10 de un

número natural. El tema se puede vincular con los distintos sistemas de numeración utilizados en la antigüedad y analizar el por qué de la elección del actual, destacar el sistema de numeración binario muy utilizado en programación, en fin, es una herramienta muy rica para el docente y sus alumnos.

La criptografía, es una aplicación muy



Tabla 3: Sistema criptográfico

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>	<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>T</b>	<b>U</b>	<b>V</b>	<b>W</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>	-			
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			

Tabla 4: Mensaje

<b>Mensaje cifrado</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>-</b>	<b>G</b>	<b>L</b>	<b>P</b>	<b>V</b>	<b>A</b>	<b>N</b>	<b>K</b>	<b>D</b>	<b>O</b>	<b>V</b>	<b>N</b>
	16	17	26	6	11	15	21	0	13	10	3	14	21	13
<b>clave</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>I</b>	<b>G</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>I</b>	<b>G</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>N</b>
	4	13	8	6	12	0	4	13	8	6	12	0	4	13
<b>Resta módulo 27</b>	12	4	18	0	26	15	17	14	5	4	18	14	17	0
<b>Texto llano</b>	<b>M</b>	<b>E</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>-</b>	<b>P</b>	<b>R</b>	<b>O</b>	<b>F</b>	<b>E</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	<b>R</b>	<b>A</b>

atractiva del tema divisibilidad. Si bien en ella se utiliza congruencia módulo  $n$ , este es un tema que se puede trabajar en clase sin necesidad de llamarlo así, sino hablando de los restos en la división por  $n$ . Además, en el caso  $n=12$ , se puede mencionar la “aritmética del reloj” y para  $n=7$  la “aritmética de la semana”, que resultarán amenos y familiares para los alumnos.

- **Grupo 3:** Este grupo eligió el tema “máximo común divisor”, recreando el planteo de Euclides en el libro VII de los Elementos:

En el libro VII de los Elementos de Euclides (330 a.C. - 275 a.C.) aparece explícitamente el algoritmo de la división y la obtención del máximo común divisor a partir del mismo. Allí describe un método para hallar la mayor medida común posible de dos segmentos

conmensurables, de acuerdo a la época tal método se explica en términos geométricos:

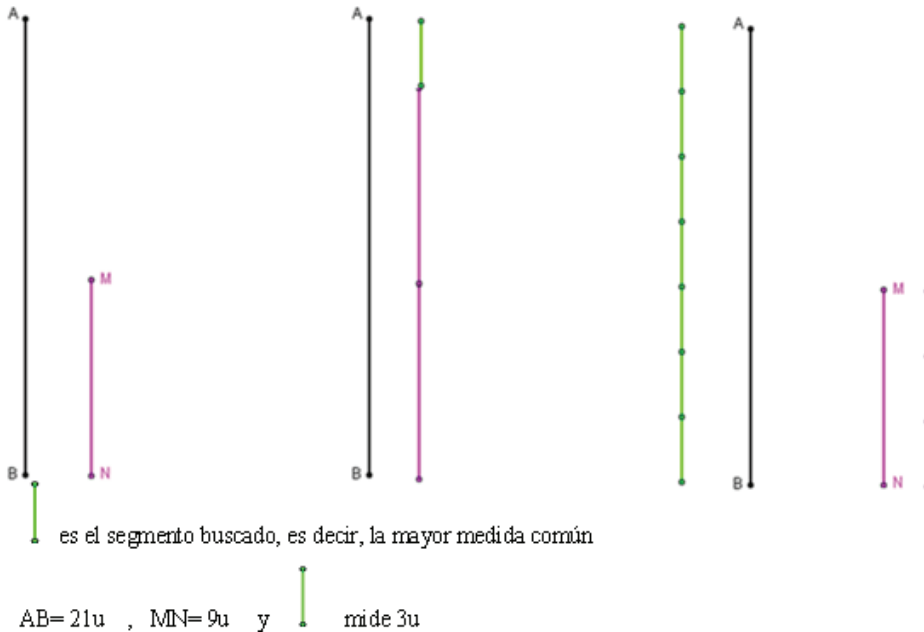
En la siguiente ilustración (que realizaron mediante una presentación animada, en la que los segmentos iban apareciendo durante la explicación) vemos la idea de Euclides (Ilustración 1).

Como actividad para la clase, llevaron varillas de diferentes tamaños y organizaron la búsqueda del máximo común divisor aplicando la idea de Euclides.

Tanto estos temas como los otros del programa de esta asignatura optativa fueron tratados en todos los casos, considerando su adaptación a la enseñanza secundaria.

#### Los estudiantes opinan:

Al culminar la cursada de la materia,



*Ilustración 1: El algoritmo de la división, la idea de Euclides*

el docente pidió a los alumnos que escribieran su opinión acerca de la experiencia en el transcurso de los encuentros, expresando tanto los aspectos positivos como los negativos y aquello que les resultara interesante destacar:

**A1** “Con respecto a la segunda parte de la materia, considero que fue muy positiva e interesante. Las clases y exposiciones de los distintos grupos nos permitieron crecer y nos brindaron una gran cantidad de material didáctico que podremos utilizar en el futuro próximo. Se notó una gran evolución de la primera clase a la exposición final

de parte de todos los grupos. [...]

**A2** [...] “Bajo mi criterio, me resultó más entretenida la segunda parte de la materia, ya que, al realizar las exposiciones, buscar información y adentrarse en el tema en cuestión, se asemejaba a la práctica docente, salvando las distancias. Pero también entiendo, que la primera parte era necesaria para poder refrescar los temas que luego íbamos a utilizar. [...]

**A3** [...] “la última parte de la materia me pareció muy positiva: se encararon los temas de otra manera poniendo en juego nuestra creatividad e ingenio. Los contenidos eran muy interesantes y muy poco tratados en la carrera. Además,

al presenciar las presentaciones de nuestros compañeros nos nutrimos de ideas y de experiencias. En cuarto y último lugar, la materia permitió el trabajo grupal y generó espacios de críticas, ya sean positivas o negativas, tan necesarias para nuestra formación.” [...]

**A4** [...] “Disfruté mucho tanto la primer parte de la materia como la segunda. Creo que tuvo el equilibrio justo entre la parte teórica y resolución de guías y la parte de producción y exposición nuestra. Otro aspecto que me resultó interesante fue el de tratar de adaptar todos los temas abordados para poder ser dados en la secundaria que es donde la mayoría de nosotros vamos a comenzar dando clases.

Lo único que podría ver como negativo fue la cantidad de alumnos que éramos, creo que algunas actividades las podríamos haber aprovechado más siendo menos y teniendo más tiempo para cada grupo. Igualmente entiendo que no es algo de se pueda manejar si son muchos los que se anotan a la cursada. [...]

**A5** [...] “Negativo: Hubo algunas actividades como simular clases personales que estuvieron limitadas por la gran cantidad de estudiantes que cursaban la materia.

Interesante: Me resulto interesante preparar clase grupal porque estimula el cambio de opiniones y a consensuar entre las distintas concepciones de enseñanza que tiene cada integrante del grupo.

Positivo: Se generó un ambiente de clase muy saludable y de completa retroalimentación en cuanto a conceptos, concepciones de enseñanza y recursos didácticos. Otro aspecto importante a destacar es la variedad de actividades que surgieron de los diferentes grupos. Y por ultimo rescato como muy positivo el acercamiento de alguno de nosotros al hecho de presentar una clase. [...]

**A6** “La verdad que la materia me gustó mucho y la recomendaría a quien quiera hacerla, no solo porque no es muy compleja en temas y tiene poca carga horaria, sino que también es muy entretenida e interesante y ayuda a los que nunca preparamos una clase o pasamos al frente a exponer un tema.”

## **Conclusiones**

El dictado de esta asignatura dejó varios aspectos positivos al propiciar una participación activa de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y al proponer experiencias significativas que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje de la aritmética y la combinatoria.

Desde la mirada del docente a cargo de la asignatura, se destaca el entusiasmo, la dedicación y el esfuerzo de los alumnos en la elaboración del material expuesto y el cumplimiento en tiempo y forma de las entregas. Asimismo se pudo apreciar cómo valoraron el trabajo en equipos, el retomar temas vistos formalmente para reelaborarlos y adaptarlos a la enseñanza secundaria. Durante la segunda etapa de la asignatura, los estudiantes profundizaron el objeto de estudio y reflexionaron sobre

su futuro rol docente.

Como docentes de la asignatura Prácticas Docentes I, hemos tenido la oportunidad de observar que, en general, los alumnos que cursaron esta materia optativa se diferenciaron en las simulaciones de clase de los que no lo hicieron, en aspectos como secuenciación de contenidos, utilización de estrategias, empleo de diferentes recursos didácticos.

De la lectura de las opiniones surge que la mayoría de los estudiantes valoran positivamente esta metodología de trabajo.

## Notas

**(1)** Profesora en Matemática y Especialista en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Profesora adjunta del Dpto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP e integrante del Grupo de Investigación “Investigación Educativa”. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes de nivel secundario y superior. susana@mdp.edu.ar

**(2)** Profesora en Matemática. Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Profesora adjunta del Dpto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP e integrante del Grupo de Investigación “Investigación Educativa”. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes de nivel secundario y superior. moliver@mdp.edu.ar

**(3)** Profesor en Matemática y Especialista en Investigación Educativa. Universidad Nacional de Mar del Plata – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Profesora adjunta del Dpto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP e integrante del Grupo de Investigación “Investigación Educativa”. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes de nivel secundario y superior. gvaldez@mdp.edu.ar

## Bibliografía

ALVAREZ, E.; OLIVER, M.I.; VECINO, S. (2001). Los Números. Su Representación en distintas bases. Mar del Plata: Ediciones Suarez

ALVAREZ, E.; OLIVER, M.I.; VECINO, S. (2012). Temas de Álgebra. Primera parte: R,N,Z,Q. Buenos Aires: Red Olímpica

ALVAREZ, E.; OLIVER, M.I.; VECINO, S. (2015). Temas de Álgebra. Mar del Plata: EUEM  
BECKER, M.; PIETROCOLA, N. SANCHEZ, C. (1996). Notas de Combinatoria. Buenos Aires: Red Olímpica.

BECKER, M.; PIETROCOLA, N. SANCHEZ, C. (2001). Aritmética. Buenos Aires: Red Olímpica.  
CIN. Anexo IV. Resolución 856/13. Propuesta de Estándares para la acreditación de las carreras de Profesorado Universitario en Matemática.

DE GUZMÁN, M. (1992). Tendencias innovadoras en Educación Matemática. Bs. As.: Talleres Gráficos EDIPUBLI S.A.

DGCyE. (2012) Diseño Curricular para la Educación Secundaria. La Plata: DGCyE. Recuperado en 10 de noviembre de 2013, de [http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenos\\_curricular.html](http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenos_curricular.html)

N.C.T.M. (2004). Principios y Estándares para la Educación Matemática. Sevilla: S.A.E.M. THALES.

POLYA, G. (1981) *Mathematical Discovery: On Understanding, Learning and Teaching Problem Solving* (combined edition). New York: Wiley

POLYA, G. (1981). *Como plantear y resolver problemas*. México: Editorial Trillas.

REY PASTOR, J. Y BABINI, J. (2000). *Historia de la Matemática*, vol 2. Barcelona: Gedisa

SANTALÓ, L.(1993). *La Geometría en la formación de profesores*, Bs. As.: Red. Olímpica

SCHÖENFELD, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.



# Revista E ducación



## ***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA







## Contra las expulsiones y las anacronías: movimientos vivos para la recuperación de los sentidos de la educación. entrevista a Mariana Maggio<sup>(1)</sup>

Maria Marta Yedaide<sup>(2)</sup>

### Resumen

Esta conversación con Mariana Maggio— en la que el diálogo via correo electrónico supuso una suerte de “hacking del tiempo y el espacio” sin detrimento para el acercamiento, el saboreo y el deleite propios de los encuentros esperados—recorre maravillosamente y con gran lucidez una opción pedagógica que asume intensidades revolucionarias. Identificándose como docente, investigadora y tecnóloga educativa, Mariana hilvana sus posicionamientos epistemológicos, inquietudes ético-políticas y miradas pedagógicas con un sano empeñamiento por tensionar todo aquello que expulsa y argumentar a favor de una educación que valga la pena. En el surco que van dejando sus convicciones en el relato es posible encontrarse con herencias vivas, personajes y episodios queridos y pregnantes, y un conjunto de vocaciones alrededor del trabajo colectivo, la exégesis descarnada de las condiciones sociales, y la producción de prácticas y dispositivos educativos (así como su

### Summary

This conversation with Mariana Maggio— in which e-mailing has meant “hacking time and space” without the loss of the intimacy and joy that characterize face-to-face intercourse—wonderfully presents a pedagogic option with revolutionary intensity. As she identifies herself as a teacher, researcher and educational technologist, Mariana matches her epistemological, ethical-political and pedagogic stances and concerns with a stubborn willingness to unsettle the expulsive tone of present societies and foster the pursuit of an education which is worthy. In her narrative we read about living legacies, the beloved and influential characters in her life, as well as her passion for collaborative work, the acute exegesis of social conditions and the production of educational practices and devices that are capable of transforming themselves and reality. Technology and politics are here intertwined, as the rejection to technocratic rationalities and applicationist bias lead to proposals that enhance civic autonomy and human

conceptualización y fundamentación) capaces de transformar y transformarse. Tecnología y política se entraman aquí en profunda intimidad mientras se resisten sesgos aplicativos y racionalidades tecnocráticas, avalando con prácticas (colectivas) muy concretas las pulsiones creativas de los sujetos y su soberanía. Sobrevuela el diálogo la confianza en la educación pública como posibilidad real—una a la medida del mundo actual—. Esta posibilidad, además, recupera el sentido primigenio de nuestra tarea; en palabras de Mariana, “En definitiva, se trata de volver a lo que nos distingue como educadores: la promoción del encuentro, el reconocimiento del otro, la profundización del diálogo, el tejido de redes y, por supuesto, la construcción del conocimiento”.

**Palabras clave:** Educación Superior, Pedagogía, Tecnología

creative power. Confidence in the political possibilities of a higher education that suits the actual contemporary world prevails in Mariana’s views as she exhorts us to recover the core meaning of our work as educators. As she says, “It is a matter of returning to what is proper of education: fostering encounters, recognizing the other, stimulating dialogues, constructing networks, and producing knowledge”.

**Keywords:** Higher Education; Pedagogy; Technology

Fecha de Recepción: 12/09/2018  
Primera Evaluación: 17/09/2018  
Segunda Evaluación: 20/10/2018  
Fecha de Aceptación: 01/11/2018

*María Marta Yedaide (MMY): Para comenzar, me gustaría proponerte que te presentarás ¿Cómo te gustaría hacerlo?*

Mariana Maggio (MM): Siempre digo en primer lugar “soy docente” e inmediatamente hago más las palabras de Phillip Jackson “creo que la enseñanza me mejoró”. Ser docente configura mi modo de mirar el mundo, mis ansias por transformar lo que veo, junto a otras y otros, y mi obsesión por tensionar las condiciones que sostienen prácticas arcaicas. Por supuesto inmediatamente viene la mirada de investigadora, que también me atraviesa, y que me lleva todo el tiempo a pensar que necesitamos tener una visión descarnada e interpretativa que nos permita actualizar los marcos para poder sostener perspectivas de transformación contemporáneas, que den cuenta del tiempo en el que nos toca vivir y educar. Docente, investigadora y, por supuesto, tecnóloga educativa. La marca del campo se expresa por lo menos en dos planos. La mirada creativa y la convicción de que todo está por inventarse marcan una posición que, lejos de la marca instrumental de origen, aborda la problematización —con espíritu freiriano— y diseña, construye y desarrolla desde un punto de vista crítico en una escena que es política y que requiere avanzar hacia lugares más justos, de más igualdad económica, social y de género en un mundo que, como bien dice Saskia Sassen, tiende a la expulsión. La otra marca es la de una alerta frente a todo lo que está

cambiando a medida que hablamos, tendencias que en muchos casos están entramadas con las tecnologías de la información y la comunicación, que se aceleran y que no siempre nos resulta sencillo identificar y comprender lo cual, además, debe hacerse con una cierta urgencia. En los últimos años me concentré especialmente en esta cuestión y esto me llevó, junto al equipo, a lugares que resultaron no solo muy prolíficos en términos de la creación sino también muy valorados por las y los jóvenes estudiantes, que se sienten interpelados por prácticas que conectan con sus modos de ser y hacer en el mundo.

*MMY: En tu libro Reinventar la clase en la universidad reconocés la influencia de Edith Litwin y las cátedras que has conformado en tu ser docente/profesional. ¿Qué otros actores y experiencias han sido decisivos en la definición de los rumbos pedagógicos que has tomado?*

MM: Una vez más diré que soy la docente que soy porque fui y sigo siendo discípula de Edith Litwin, en un diálogo que perdura y que se actualiza cada vez que preparo una clase. Como escribí en más de una ocasión, de los inmensos aprendizajes que tuve con Edith, la categoría de metaanálisis estructura el conjunto. La idea de distanciarse de la clase que acabamos de dar para explicitar lo que allí sucedió desde una perspectiva didáctica es de por sí

revolucionaria. Pero si eso se convierte en una suerte de “ojo ilustrado”, en el modo en que lo plantea Elliot Eisner, se vuelve una revolución en nuestra vida. Cuando doy clase, en el acto de dar clase, imagino todas otras las alternativas que estoy dejando de lado y eso me lleva a construir argumentos muy sofisticados que sostienen cada una de las decisiones que tomo. Cuando entro a una clase como investigadora, tengo una conexión bastante lábil con lo que allí se dice, porque todo el tiempo la pienso en términos de su configuración didáctica y en todas sus alternativas.

Hace ya tiempo advertí una conexión entre esta mirada y la pasión que Edith tenía por el arte. De su profesor memorable de Historia General del Arte, Julio E. Payró, me dijo “te atrapaba su mirada” y nosotros, sus discípulos, quedamos en cierta forma atrapados, para bien, en su mirada didáctica. Acá es donde mi historia como discípula de Edith se junta con la de haber sido alumna del artista quilmeño Aldo Severi, que me enseñó a mirar las huellas de los pinceles impresionistas y a recrearlas. Todo se cruza, en modos que no fueron sistemáticamente planeados pero que sí son las influencias articuladas de los maestros en nuestras vidas, que emergen de formas sorprendentes e inspiradoras.

Además, tuve el privilegio de hacer mi formación universitaria en la segunda parte de la década de 1980, con la democracia recuperada. Además de Edith, fui estudiante de la mejor generación de pedagogos y

pedagogos que uno pueda imaginar. Cecilia Braslavsky, Norma Paviglianiti, Regina Gibaja, María Saleme, Ángel Diego Márquez, Alicia W. de Camilloni y Marta Souto fueron solo algunos de mis docentes de grado. La creación de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1993, completó el ciclo con docentes como Cristina Davini, Lidia Fernández, José Antonio Castorina, Gloria Edelstein, Susana Barco, Clotilde Yapur, Ángel Rivière y Mario Carretero, entre otros.

Aquí reconozco tres marcas decisivas. Una es la mirada epistemológica: mi deuda con Alicia W. de Camilloni sobre la que escribí hace poco, a raíz de otra invitación de la Universidad de Mar del Plata. Alicia trabajó sistemáticamente la epistemología de la didáctica en un seminario de posgrado que cursé al poco tiempo de recibirme y que luego integró el curriculum de la Maestría. En cierta forma me pasa lo mismo que con la noción de metaanálisis: el modo de pensar epistemológico marca, desde entonces, mis construcciones y especialmente la reflexión acerca de la compleja relación entre tecnología educativa y didáctica. La segunda marca, que recuerdo casi con dolor, viene de la mano de María Teresa Sirvent. María Teresa dictaba el taller de Metodología de la Investigación en la Maestría, una de las experiencias pedagógicas más intensas de mi vida. En el ejercicio de revisar mi plan de tesis advirtió, con su mirada sin igual, un claro sesgo hipotético deductivo, derivado de nuestra fascinación por los

debates cognitivos de la época. Esa intervención no solo me llevó a cambiar el plan de modo rotundo, sino que fue un golpe de gracia dado a tiempo para toda la investigación sobre configuraciones didácticas que Edith dirigía. Nuestra deuda con María Teresa es inmensa. La tercera marca deviene del paso de Alicia de Alba por la Maestría. Allá por la década de 1990, la aproximación a Wittgenstein y los juegos del lenguaje fue de una fuerza inusitada. Prácticamente corrí atrás de Alicia hasta México y me quedé junto a ella haciendo una pasantía en la UNAM. Y allí aprendí mucho más cuando la acompañé a la ciudad de Xalapa y asistí a sus sesiones de trabajo con tesis. Aprendí escuchándola y aún sin saber que en mucho de eso se iba a convertir mi vida.

*MMY: Enseñanza poderosa, inclusión genuina, reinención, inmersión, alteración, hackeo del tiempo y el espacio, vitalidad y riesgo parecen ser algunos de los pilares de tu postura pedagógica. ¿Cómo se enlazan en ella, y a propósito de estos pilares, lo tecnológico y lo político?*

MM: Lo político y lo tecnológico están enlazados en la economía, en la sociedad, en la cultura y en nuestra vida de modos que se vuelven cada vez más explícitos. En tiempos de inteligencia artificial y posverdad, donde las democracias son interpeladas y en los que las formas del capitalismo post industrial expulsan, necesitamos

comprender de modo cada vez más crítico los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación. Pero además necesitamos reconocer cómo nos atraviesan, generar nuestras propias experimentaciones, tensionarlas, comprender sus límites y alcances y crear otras nuevas. Mi punto de vista es que esto tiene que ocurrir en las clases de cualquier campo, reconociendo las particularidades que tienen las expresiones tecnológicas en él y desde una mirada que alcanza lo epistemológico.

En parte por eso en los últimos tiempos hice el ejercicio de rearticular las categorías que mencionas, que son construcciones de distintos momentos, en una especie de marco que definí como didáctica en vivo. La didáctica en vivo lee las tendencias culturales que hoy están profundamente entramadas con las tecnologías de la información y la comunicación y las incluye en construcciones originales, invenciones, en el plano de las prácticas de la enseñanza. Esto de ningún modo vuelve a lo artefactual o lo instrumental. Al contrario, parte de un reconocimiento crítico, pero pone en juego alterando y explorando. A partir de allí podemos crear construcciones de nuevo tipo que están orientadas por el sentido político que nosotros otorgamos. Doy un ejemplo para ponerlo en términos muy concretos. Si nuestros estudiantes viven en Instagram, incluso cuando están en clase, hay dos caminos. Uno es hacer de cuenta que esto no sucede y profundizar el vacío que se interpone entre nosotros y ellos como

sujetos culturales diferentes. El otro es reconocerlo y trabajarlo en la propuesta pedagógica. En nuestro caso desde hace años hacíamos reconstrucciones narrativas de las clases que nos daban mucho trabajo y también nos parecían muy bellas y que publicábamos en Facebook. Este ejercicio abrió las puertas a un diálogo amoroso con nuestros colegas de otras facultades y universidades. Pero la realidad es que nuestros estudiantes, prácticamente, las ignoraban. Desde que empezamos a publicar historias (“*stories*”) de las clases en Instagram a medida que la clase tiene lugar, lo cual también altera la dimensión temporal, el estudiantado sigue las historias con pasión. Incluso si llegan tarde a clase, saben lo que está sucediendo a través las historias. Esto contribuyó a generar un movimiento a través del cual tanto docentes como estudiantes empezamos a analizar muy seriamente la fuerza de estas y otras historias para instalar temas en la opinión pública, por ejemplo, haciendo que las invenciones que suceden en clase y su fuerza transformadora se expandan a muchas otras y otros como expresión política. En estos términos todo está por construir, si dejamos de pensar y hacer la clase como un lugar de repetición del saber construido y la empezamos a reinventar como un motor de construcción de conocimiento original propio de su tiempo y con la capacidad de generar desde su espacio transformaciones en el más allá. En el fondo es un tema de didáctica, pensada, diseñada, actuada y reconstruida analíticamente en vivo.

*MMY: ¿Cómo se expresa este abordaje en el trabajo sostenido del colectivo #MovimientoTecnEdu?*

MM: De un modo bastante simple, al encarar estas búsquedas fuimos advirtiendo que no son trabajos que se puedan hacer en soledad. Y no pasa tampoco por la grupalidad de la cátedra, que es una idea que valoramos mucho pero que en cierta medida quedó atrapada en roles estáticos que, además, están claramente asociados a distinciones entre clases teóricas y prácticas, seminarios y talleres, y semejantes que cada vez nos resultan más anacrónicas. Nuestra experiencia nos llevó a construir esta idea de movimiento que tiene el centro en el co-diseño y la co-creación desde una perspectiva mucho más horizontal que incluye al estudiantado. Esto no implica que desplazemos nuestra responsabilidad por la enseñanza. Al contrario, implica hacernos cargo de la complejidad que conlleva en la sociedad contemporánea en las que las formas de construir y difundir el saber mutan aceleradamente hacia expresiones de la inteligencia colectiva. Diría que así se expresa en el plano de nuestro espacio en la carrera de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Filosofía y Letras, sabiendo que esas expresiones también pueden mutar.

Por otro lado, están los emergentes que van más allá y que plantean articulaciones con colectivos mucho más amplios, en otras facultades y

universidades, en institutos superiores de formación docente, en escuelas de todos los niveles, en otras organizaciones y en la comunidad en general. Allí vemos un diálogo que se profundiza y se amplía con muchas otras y otros que están en búsquedas semejantes. La didáctica de sesgo clásico es hegemónica y no alcanza con que haya ciertos *clusters* donde se generan disrupciones. Tampoco con que empujemos innovaciones de autor, las que por otro lado han existido desde siempre. Si queremos escapar a las racionalidades técnicas que se generan desde los lugares de poder y que, muchas veces, a la hora de empujar la innovación acuden a perspectivas del siglo pasado que ya sabemos que no funcionan tales como la visión mágica de la tecnología, la sustitución del profesor y la evaluación punitiva, entonces debemos tener construcciones hechas con largo alcance. Y los entornos tecnológicos, especialmente las redes sociales, nos permiten generar encuentros muy convocantes entre quienes generamos transformaciones, las documentamos, las reconstruimos teóricamente y trabajamos para que cada vez seamos más. Esto tanto en el plano de los sujetos como en el de las instituciones y las organizaciones gremiales y siempre con inscripciones locales fuertes. En definitiva, se trata de volver a lo que nos distingue como educadores: la promoción del encuentro, el reconocimiento del otro, la profundización del diálogo, el tejido de redes y, por supuesto, la construcción del conocimiento, todo pensado y hecho como política y en articulación con las

políticas públicas.

*MMY: Hace muchos años, en una clase de posgrado Edith Litwin nos propuso pensar qué enseñaríamos si sólo dispusiéramos de cinco minutos. Si bien es posible que hayas respondido a esta consigna ya, y más de una vez, una didáctica en vivo-- tal como la concebís y proponés-- invita a una renovación permanente. ¿Podrías, entonces, contarnos qué enseñarías hoy si tuvieras sólo 5 minutos?*

MM: Si solo dispusiera de cinco minutos trabajaría para desarticular el sesgo aplicativo que atraviesa el modo clásico de hacer la enseñanza. Pondría en acto una situación donde a partir del análisis se explicitara el lugar que juega la teoría como lugar acabado, más allá de que digamos lo contrario. Y haría un ejercicio donde como contracara se abordara una situación compleja que reflejara la necesidad de construir conocimiento original para interpretar y cambiar la realidad. Creo que si somos capaces de enseñar eso en cinco minutos el efecto es explosivo en el buen sentido. Muestra la capacidad que tiene la universidad para construir conocimiento original, no solamente en el ámbito de la investigación sino también en el de la docencia y en el de la extensión, y la obligación que emerge asociada a ello. No podemos seguir haciendo en clase lo mismo que hicimos en los últimos siglos porque las formas en que se construye el conocimiento

cambiaron y lo harán en los próximos años mucho más aceleradamente.

Ahora si me quedara otro minuto, lo dedicaría al sesgo evaluativo. Para que recordáramos, cada vez que estemos en clase, que lo que enseñamos no puede estar encorsetado por la idea que tengamos acerca de lo que vamos a evaluar. Ojalá seamos capaces de generar algo tan original y transformador que todos hayan aprendido mucho más allá de lo previsto, profundamente, y que cuando llegue la hora de evaluar ni siquiera sea necesario hacerlo.

*MMY: ¿Qué soñás para la educación en general y la educación universitaria en particular en este tiempo-espacio que habitamos?*

MM: Desde hace un tiempo vengo trabajando las series de televisión como objetos culturales contemporáneos y la experimentación de sus formatos me llevó a la construcción de la idea de formas alteradas para la clase, como aquellas que escapan de modo sistemático a lo que Edith denominó la secuencia progresiva lineal. En ese momento dije que, estando la categoría construida, ya era momento de dejar este objeto cultural en busca de otros que configuraran nuevas tendencias. Sin embargo, en 2018 decidí que iba a volver a las series para enfocarme en las distópicas, que nos recuerdan a esas grandes distopías que antes nos trajeron la literatura y el cine. Así decidí trabajar con *Handmaids' Tale*,

*Mr. Robot*, *Westworld* y *The Expanse*. Cada una, a su manera, nos lleva a reflexionar sobre futuros muy oscuros, marcados por la vuelta de formas de autoritarismo religioso, la expansión de las megacorporaciones, las formas de control asociadas a la inteligencia artificial y las nuevas formas de discriminación y exclusión a escala interplanetaria. La clase, a diferencia de casi cualquier otra, no dejaba lugar a la esperanza, en coincidencia con el momento en que Jair Bolsonaro ganaba la presidencia en Brasil. Al hablar de esta clase, el equipo me señaló su oscuridad, más allá de la propia de las series, rasgo del cual me hice y hago cargo. Mis sueños utópicos donde alcanzamos la justicia social, donde cada joven tiene la posibilidad de ir a la universidad —porque terminó los demás niveles del sistema educativo y las condiciones acompañan para que la finalice—, donde se alcanza la igualdad de género en la sociedad y se elimina la pobreza, entre otras cuestiones, siguen siendo los mismos. Pero el mundo cambió y tiende a la expulsión de la sociedad. Entonces creo que tenemos que ser muy claros y concretos: tenemos que trabajar denodadamente en todos los niveles del sistema educativo por una educación que resista la expulsión en todas sus formas.

En la universidad ello implica que todos puedan acceder pero, lo subrayo, que creemos condiciones para que todos la terminen. Desde mi punto de vista eso se juega en cosas que parecen mínimas, por ejemplo, en cómo recibimos al estudiante en clase, hasta en las múltiples



alternativas que tenemos que crear para que aprendan y aprueben cada una de las materias. Y, por supuesto, en que se gradúen con una formación actualizada que les permita acceder a las mejores oportunidades en el mundo del trabajo. Parecen cuestiones básicas, pero no lo son si miramos la cantidad de estudiantes que abandonan la universidad. Por supuesto, la construcción de mejores propuestas requiere condiciones, institucionales y laborales incluyendo las salariales, que las garanticen y un apoyo sostenido a todas las funciones

de la universidad, tanto en el grado como en el posgrado. Son tiempos muy complejos y esas condiciones están lejos de ser garantizadas, en nuestro país y en la región. Pero recupero la esperanza cada vez pienso que sí somos capaces de reinventar una universidad que con perspectiva política, conocimiento original y prácticas coherentes sea capaz de concebir y ayudar a que se pongan en juego futuros inclusivos en los que los sueños de cada uno y todos sean realizables.

## Notas

(1) Doctora en Educación, Magister y Especialista en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular. Área de Tecnología Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto: “El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones”. Programación Científica UBACyT 2018. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Publicó recientemente *Reinventar la clase en la universidad* (2018) Buenos Aires: Paidós.

(2) Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMDP). Docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), y Co-directora de Proyecto en el Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (FAUD). Directora Asociada de la Revista Entramados-Educación y sociedad. [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)



# Revista Educación



## **RESEÑAS** **Tesis** **doctorales**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## ***Educación Sexual y Géneros en el profesorado en Inglés de la UNLPam***

Tesista: Silvia Siderac(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.

Directora: Dra. Diana Maffia

Co Directora: Dra. Graciela Morgade

Jurado Evaluador: Dr. Luis Porta (UNMdP); Dra Lilita Sanjurjo (UNR); Dra. Laura Cantore (UNC)

Fecha de la defensa: 28 de septiembre de 2018

La tesis titulada “Educación Sexual y Géneros en el profesorado en Inglés de la UNLPam”, dirigida por las Dras. Diana Maffia y Graciela Morgade, corresponde al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario. La defensa pública y oral de la mencionada Tesis de Doctorado se llevó a cabo el 28 de septiembre de 2018, ante el jurado conformado por el Dr. Luis Porta (UNMdP); la Dra Lilita Sanjurjo (UNR) y la Dra. Laura Cantore (UNC), quienes la calificaron con 10, con recomendación de publicación.

El sentido de búsqueda de este texto estuvo puesto en intentar comprender la formación en sexualidades y géneros que ofrece el Profesorado en Inglés de la UNLPam a partir de las múltiples voces

y textos que lo conforman; en poder cohabitar desde la interpretación esos discursos y contribuir a acercarlos, a ponerlos en diálogo; en dejar hablar a lo pensado, a lo sentido, a lo temido, a lo vivenciado por quienes eran lxs artífices de esa trama.

Por ese motivo el objetivo general propuso:

- Interpretar desde la multiplicidad de voces que conforman el Profesorado en Inglés de la UNLPam la formación en relación con la Educación Sexual Integral.

Y a partir de allí los objetivos particulares se centraron en:

- Explorar las bases documentales del Profesorado en Inglés: Leyes de Educación, Programa ESI,

Programas institucionales, Plan de Estudios 2009, Programas de las asignaturas.

- Identificar en las voces de lxs docentes y estudiantes del Profesorado las concepciones de conocimiento y las estereotipias en relación con la ESI.

- Analizar actividades curriculares vinculadas al tema: materiales de enseñanza, textos, temáticas, prácticos, bibliografías.

- Interpelar los discursos implícitos relacionados con géneros, sexualidades y heteronormatividad en las fuentes recabadas: documentos, encuestas, entrevistas, grupos focales, materiales de enseñanza.

Respecto a la organización del texto, el recorrido se inicia con un grupo de preguntas que fueron enunciadas en el proyecto de tesis y resignificadas durante la construcción de la misma. Éstas se tornaron lentes que acompañaron todo el proceso de escritura y se cuestionaron: qué formación prescribe el profesorado y qué miradas subyacen o se ocultan en los programas, en las actividades curriculares y en lxs sujetxs; con qué herramientas o posibilidades cuentan los docentes respecto a interpelar sus propias sexualidades y representaciones en relación con el tema; qué características tiene concretamente la formación sexual recibida por lxs estudiantes que se están formando con el Plan de Estudios vigente; cuáles son los patrones o estereotipos desde los que interpretan la Educación Sexual Integral lxs sujetxs del Profesorado en Inglés; qué características tienen las

relaciones vinculares que circulan en el Profesorado; qué construcciones identitarias promueve la carrera.

Fue precisamente intentar responder a estos interrogantes lo que dio lugar a la organización de todo el texto de la tesis, el cual está estructurado en cinco tramos. En la Parte I se incluye el resumen y una introducción general; en la Parte II se desarrollan los capítulos 1 y 2 de Marco Teórico y Marco Metodológico respectivamente. La Parte III es la que aborda el análisis y a su interior se encuentran: el capítulo 3 que indaga las voces de lxs docentes a partir de entrevistas realizadas a las cátedras del profesorado; el capítulo 4 que presenta las voces de lxs estudiantes desde la interpretación de las encuestas y grupos focales realizados; y el capítulo 5 donde se analizan materiales de enseñanza vinculados a la temática de estudio. La Parte IV incluye el capítulo 6 de conclusiones y el capítulo 7 con un texto autoetnográfico, que describe el recorrido que le permitió a la investigadora aproximarse al problema de investigación. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas. La Parte V está compuesta por los anexos digitalizados.

El marco teórico en el que se apoyó esta investigación se conformó por dos grandes líneas teóricas o grupos de autorxs: por un lado las provenientes de las pedagogías críticas, y por otro, las que se corresponden con miradas descoloniales y feministas. Ambas fueron cruciales a la hora de ofrecer herramientas analíticas para indagar qué

saberes priorizaba la formación y a favor de quiénes se desarrollaba la enseñanza en relación con el tema de sexualidades y géneros que abordó esta investigación.

La metodología escogida fue interpretativa, cualitativa, holística y situada. Se pensó a partir del paradigma constructivista con aportes del feminismo post-estructural, el cual permitió abordar las diferencias materiales y simbólicas en torno a género y clase e interpelar el conocimiento de tipo sexista y patriarcal. La etnografía fue el abordaje que permitió interpretar a este grupo en su contexto.

El análisis buscó la comprensión del currículum real del Profesorado en inglés desde sus tres elementos constitutivos: currículum prescripto, cultura pedagógica y currículum editado. El análisis de documentos se hizo desde unidades socio-discursivas; y el análisis de las voces participantes no se centró en las formas lingüísticas o contenidos formales sino en el contenido proposicional, lectura de presupuestos, elementos contextuales y ausencias.

Al no tener esta investigación un carácter participante directo, y ser de índole cualitativo, fue imprescindible para la comprensión la triangulación de todos los elementos del currículum real; esto habilitó una mirada integrada del Profesorado en relación con las construcciones de sexualidades y géneros que atravesaban la carrera.

Si bien cada capítulo tuvo dinámicas de construcción propias, todos ellos están atravesados por ejes comunes, son los ejes que significan la tarea y la

profesión de enseñar y aprender. Éstos contemplan:

- lo epistemológico: tanto por la construcción de saberes que se prescriben, como los que se investigan, los que se vivencian, o los que se editan;

- lo vincular: los vínculos y las relaciones de poder que en el devenir de enseñar y aprender se promueven y se transitan;

- lo identitario: las construcciones de identidad, que esas interacciones y búsquedas de saber habilitan;

- lo sexual: las construcciones de sexualidad: que -en la mirada de esta tesis- atraviesan consciente o inconscientemente a todos los vínculos y saberes.

Algunas de los aprendizajes a los que se arribó indican que: el marco normativo institucional ofrece adecuación a las prescripciones nacionales; no obstante, en la práctica, la adquisición del código lingüístico concentra el principal interés de la formación y relega a un plano secundario a los aspectos que involucran el futuro desempeño profesional. Se percibe también una marcada subestimación en relación con los significados de la cultura local; mínima presencia de problemáticas sociales que conflictúan la enseñanza; prácticas centradas en las perspectivas técnicas; casi total ausencia de voces que interpeleen la heteronormatividad, las jerarquías de género y el valor performativo de la lengua hegemónica; naturalización de las relaciones de poder;

marcada fragmentación en los diferentes planos curriculares; y construcciones de ciudadanía con fuerte apego a lo instituido y a las participaciones formales.

Las comprensiones o aprendizajes obtenidos, a partir de las interseccionalidades mencionadas, dan cuenta de construcciones fuertemente influenciadas por epistemologías eurocéntricas y patriarcales que caracterizarían a este currículum real

como a un territorio colonizado.

Es preciso explicitar que estas construcciones de saber, las relaciones que en torno a él se desarrollan y el modo en que las sexualidades permean y significan ese proceso, han generado este texto, que expresa sólo una de las múltiples y diversas posibles comprensiones de realidad a que da lugar el poder performativo de estos discursos.

### **Notas**

(1) Profesora en Inglés; Magíster en Evaluación; JTP Exclusiva Regular en Práctica Educativa I-Práctica Curricular Facultad de Ciencias Humanas UNLPam; Coordinadora del Programa Académico Institucional de acompañamiento y formación para Trayectorias Educativas Diversas; Directora del Proyecto de Investigación Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública"; Secretaria Revista Praxis educativa del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria).



# Revista Educación



## **RESEÑAS** *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## ***Cecilia Colombani; una profesora memorable “desmesuradamente apasionada”(1). Narrativas que entran vida, profesión, viajes y enseñanza***

Jonathan Aguirre<sup>(1)</sup>  
)

PORTA, L. y ÁLVAREZ, Z. (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM

La obra *Pasiones; Cecilia Colombani* es el tercer libro de una colección que recupera y destaca “la urdimbre ética que conjuga intelecto y afectos” (Flores y Porta 2013:31) poniendo en el centro de la escena, la percepción, el amor, el deseo y, centralmente las pasiones que habitan las aulas universitarias a partir de la indagación de las biografías de profesores que han sido designados como memorables por sus propios estudiantes. El texto que se presenta es también el resultado del trabajo de investigación que ha realizado el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (CIMED-FH-UNMdP) en el campo de la didáctica de la Educación Superior por más de quince años. Dicho volumen se centra, exclusivamente, en la figura de Cecilia Colombani, profesora de Filosofía Antigua en el Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, quien como en todos los casos recuperados en la colección, fue seleccionada como “memorable” por estudiantes avanzados de la carrera.

Esta producción escrita por Luis Porta y Zelmira Álvarez se zambulle narrativamente en la historia de vida de Cecilia en torno a la enseñanza y su pasión puesta en juego en el acto mismo de enseñar. El escrito está organizado a partir de tres entrevistas centrales y diversos relatos entramados que dan cuenta de una vida *desmesuradamente apasionada*, que encontró en la filosofía y en la educación universitaria aquellos archipiélagos de sentidos y de significaciones que posibilitaron su despliegue en su máxima expresión.



Entre las potentes y variadas definiciones que convida Cecilia Colombani en el devenir del tercer libro de la colección *Pasiones*, la profesora sostiene que, para ella, “enseñar es un modo de viajar por uno mismo y en dirección al otro” (Colombani en Porta y Álvarez, 2018:9). Así, la metáfora del viaje emerge desde las primeras páginas del libro marcando no solo la vida y la profesión de la profesora memorable, sino, principalmente, su propia concepción de enseñanza. Una enseñanza en donde el docente y el estudiante se encuentran en una paridad antropológica capaz de producir un acontecer de subjetividades; un viaje subjetivante que posibilita construir juntos el conocimiento, en este caso, el conocimiento filosófico.

Este libro es un ejercicio narrativo en múltiples facetas que se va construyendo paulatinamente a medida avanza la lectura. Está constituido por gestos y acciones mínimas que manifiestan una vida compartida entre los autores desde el año 2008 hasta la actualidad. Esa vida, argumentan Porta y Álvarez “nos ha permitido conocerla y reconocerla [a Cecilia Colombani] en los vínculos: con la disciplina enseñada, con los estudiantes y con la enseñanza” (2018:15).

Antes de comenzar a describir la estructura interna del libro, quisiéramos subrayar la potencia que asume la multiplicidad de instrumentos metodológicos que los autores utilizan en la obra. Dicha polifonía de instrumentos y registros, tales como las entrevistas, los escritos de la profesora, las fotografías, incluso los mismos relatos biográficos, acompañan el transcurrir del texto y lo visten de una coherencia narrativa sumamente destacable.

En cuanto a su organización, el tercer volumen de *Pasiones* recorre, en un primer apartado, un relato de Cecilia Colombani alrededor del viaje que significó, para ella el encuentro con los investigadores. Allí la docente memorable, con una narración excelsa, recupera sus viajes de la infancia entre Morón y Capital Federal, caminos recorridos con su familia en donde lo personal



y lo académico encuentran sus puntos de contacto, hasta alcanzar el viaje hacia Mar del Plata inaugurado un “frío lunes de marzo del 2002” (Colombani en Porta y Álvarez, 2018: 22).

En el segundo apartado, los autores recuperan categorías de análisis que se desprenden de la narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos. La primera categoría es habitada en términos de lo que la narrativa biográfica aporta a la comprensión de las prácticas de los sujetos, en este caso, la profesora memorable. La segunda categoría referida a los sentidos, indaga sobre las formas que adopta el relato biográfico para permitirnos dar cuenta de cómo se cristalizan esos sentidos, las emociones y los afectos que, finalmente hablan de cómo Cecilia Colombani habita el aula universitaria y su vida.

El siguiente apartado que vertebra la obra de Luis Porta y Zelmira Álvarez está centrado, como advertimos anteriormente, en las tres entrevistas biográficas de Cecilia. Las mismas se realizaron en diferentes etapas. Esto permite al lector comprender aún más no solo el trabajo de indagación que realizan los investigadores narrativos a lo largo del tiempo, sino la creciente complejidad que la propia Cecilia va tejiendo en su relato biográfico cuando se refiere a las categorías analíticas en torno a la enseñanza.

El cuarto apartado de la obra posee el carácter de archivo fotográfico de la protagonista. En él se observan fotografías de diversos viajes y momentos de la propia Cecilia acompañada por colegas, amigos, sus hijas, su nieta y Juan, “eterno camarada de ruta” (Colombani en Porta y Álvarez, 2018: 24). Finalmente, el quinto y último apartado titulado “Coda: Cecilia y la enseñanza. Compromisos e insondables viajes existenciales” da cuenta del viaje transcurrido. A partir de su propia metáfora del viaje y a través de registros de relatos cruzados el capítulo, escrito por Zelmira Álvarez, Graciela Flores y Luis Porta, recupera la idea del viaje en la enseñanza –lo que dicen otrxs- y los sentidos de



la propia Cecilia en sus viajes de aula, a partir del trabajo etnográfico en sus propias clases.

Consideramos que los autores no se equivocaron al colocar las entrevistas biográficas en el centro del escenario narrativo. Al igual que un film, los relatos de Cecilia se configuran en nudos categoriales que dan sentido a la trama de su vida en relación con la enseñanza. Categorías tales como: el estudiante como par antropológico, la urdimbre ética entre intelecto y afecto, la hospitalidad en el acto de educar, la práctica docente como un modelo de instalación, son tan solo algunas pinceladas de la potencialidad teórica, intelectual, afectiva y afectante que los relatos otorgan al lector.

En definitiva, la colección *Pasiones* construida a partir de sus cuatro volúmenes- Roberto Kuri, Cristina Piña, Cecilia Colombani y Juan Manuel Escudero- sin dudas se constituye en aporte significativo para la agenda de la didáctica del nivel superior. Su contenido, su rigurosidad y su estética dan cuenta de las pasiones y afecciones que los grandes maestros memorables asumen en su vida y en su práctica profesional trascendiendo el mero escenario académico y habilitando huellas que se tornan indelebles en la biografía de sus estudiantes.

Para quienes aún transitan los primeros pasos en la docencia, así como para quienes ya han transcurrido diversos avatares en la profesión, la colección *Pasiones*, y en especial el presente volumen, se transforma en un encuentro hospitalario con la vida de Cecilia, con nuestras vidas y con la de los otros, dando lugar a cuestiones ligadas a los afectos, las emociones y los sentimientos que se amalgaman constantemente en el acto de educar.

El libro, en definitiva, es una saludable y necesaria parada en el viaje de la enseñanza emprendido por todos nosotros ya que como argumenta la propia Cecilia, “La docencia [en tanto viaje], es un encuentro con otros, el espacio de subjetivación queda expuesto, abierto al cambio y por ende a la re-subjetivación permanente.



Porque uno se encuentra a uno mismo en tanto se encuentra con los otros” (Colombani en Porta y Álvarez, 2018: 162).

## Notas

(1) La expresión se desprende de la propia narrativa de los entrevistadores al describir a Cecilia Colombani en el contexto de una entrevista realizada en el año 2017. “Es que no sólo el relato era interesante sino que la narradora [Cecilia Colombani] era *desmesuradamente apasionada*. Y era esa pasión y esa desmesura la que mantenía la tensión constante y el interés atento de querer saber qué acontecía” (Porta y Álvarez, 2018: 50)

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

## Bibliografía

FLORES, G. y PORTA, L. (2013) “Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables”. *Revista de Educación de Extramadura*. 5(1), pp. 29-49.

Fecha de recepción: 20/12/2018  
Primera Evaluación: 17/01/2019  
Segunda Evaluación: 21/01/2019  
Fecha de aceptación: 02/02/2019







**Martínez, C. y Yedaide, M. (2018) Pasiones; Juan Manuel Escudero  
Mar del Plata: EUDEM.**

María Eugenia Torres Lastra(1)

Este libro viene a habitar el espacio de la colección *Pasiones*, siguiendo la estela ontológica y metodológica de la indagación biográfico-narrativa en sentido lato.

El título integra, junto a otros que lo preceden, una obra centrada en los relatos de experiencias individuales y colectivas de profesores emblemáticos de la UNMDP que los estudiantes naturalmente reconocen como “memorables” por la potente luminosidad de sus formas de ser, estar y pertenecer, desplegadas en las comunidades de realización personal y profesional, nutridas esencialmente de la pluridimensionalidad desarrollada para mirar el mundo.

Mediante la narrativa como modo de transmisión cultural, esta Colección habilita un singular espacio para escuchar la voz de estos maestros, quienes imbuidos de la construcción de sentidos y experiencias vitales, traducen en sus comunidades de práctica otras formas de enseñar. Desde una perspectiva constructiva, logran entramar el trazo singular que les es propio, la impronta de cada disciplina y aquello que es común a todas: la sensibilidad social para pensar los problemas y estar más cerca de las verdaderas necesidades de las personas, cultivando en sus comunidades de práctica la emergencia de la potencialidad intrínseca de los estudiantes. Tales reconocimientos, cimentados en la investigación que alumbró esta Colección, han quedado cristalizados en la implicación fuertemente comprometida que estos docentes han sostenido en sus trayectorias de vida y, en particular, con una enseñanza abonada por la mirada enlazada desde el “otro”, con el



“otro” y para el “otro”.

La obra reseñada prelude esa pertenencia y se significa, toda vez que las autoras reflejan que los paisajes existen dentro y fuera de nosotros, a partir de los relatos conversacionales evocados y hondamente sentidos en la sabiduría replegada en el individualismo y grupalmente generosa de Juan Manuel Escudero: ante todo, un genuino maestro.

El valor de la escucha, ponderada por esta línea de investigación, ha permitido visualizar en la trayectoria del entrevistado la participación consustanciada en la transformación del entorno para el buen vivir, siempre junto a otros, interviniendo, sin disonancias, como un co-constructor apasionado que ha gestado condiciones de posibilidad para la formación integral de los estudiantes y de sus pares.

La conjugación de recordar retrospectivamente los itinerarios vivenciales de Juan Manuel Escudero mediante conversaciones amparadas por la calidez humana y el arte de recrear de las autoras connota belleza. Con exquisita sensibilidad poética y la hondura en el análisis, asistimos a la confección de sus propias configuraciones, transmitiéndonos la intensidad de su trabajo de investigación.

La lectura de la obra cautiva por el mutuo enriquecimiento y la propensión de sus hacedoras a coincidir con las palabras de Litwin (1996) de “...estar fuertemente atraídas en buscar en las narrativas que co-producimos claves respecto de la enseñanza y el aprendizaje” ( p.136).

Las autoras logran, mediante la re-creación del relato apasionado de Juan Manuel Escudero, un convite y una valiosa contribución a la transformación de escenarios tradicionalmente pre-configurados, proporcionado sólidas herramientas para iluminar la línea de fuga hacia el horizonte de nóveles docentes, y de aquellos que —aún con experticia en sus campos—no claudican en la necesaria resignificación de la docencia como una profesión siempre en construcción y adyacente al otro.



La obra se distribuye mediante la organización de seis apartados, en los cuales se visualiza una arquitectura sustentada sobre el territorio de la Colección que la cobija: la omnipresente auto-interrogación y la “inevitable y nítida implicación subjetiva” de las autoras mediante la confesa “peculiar, novedosa y radical” manera de ejercer la investigación en el campo de la educación. En tanto, la voz propia del maestro narra –modestamente—el entramado intuitivo de la construcción de su subjetividad, la apertura íntima de espacios atesorados a través de la imagen, la hoja de ruta de otras travesías artísticamente narradas en primera persona y el cierre consistente y emotivo de esta composición hermenéutica.

A través de un distintivo posicionamiento revelado: “Investigamos porque deseamos transformarnos”, las autoras han propiciado un espacio fértil para que la persona de Juan Manuel Escudero pudiera verse, narrarse, expresarse, afectar, y afectarse, y que esta forma de investigar “(...) pudiera abrazarlo en los universos de sus vida y sentires”. Así es que sus relatos “(...) se constituyen en un modo de existir, de crear mundos y de conocerlos” (p.11). La obra nos permite comprender cómo el entrevistado ha sido autor de su vida y consecuentemente, ha “pensado” con “entusiasmo” la arquitectura de su modo de enseñar.

Finalmente, en este texto Juan Manuel Escudero nos regala el don de saber mirar; como la tela blanca se convirtió en un diseño de autor, de igual modo su vida se ha entremezclado con la vida de los otros, dejando una marca indeleble, creando sentidos, y proyectando geoméricamente en el horizonte la posibilidad de generar otros nuevos.

## Notas

(1) Abogada - Docente Facultad de Derecho UNMDP. Especializanda en Docencia Universitaria. Integrante del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (CESDIP) FAUD-



UNMDP. Coordinadora del Equipo de acompañamiento y seguimiento continuo a las Trayectorias de los Estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNMDP. Miembro Asociada al Observatorio de Enseñanza del Derecho de la U.N.L.P. eugeniatorreslastra@gmail.com

### **Bibliografía**

Camilloni, A.; Davini, M.C; Eldestein, G; Litwin, E; Souto, M; Barco, S. (2008): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós

Fecha de recepción: 23/12/2018  
Primera Evaluación: 27/12/2018  
Segunda Evaluación: 20/01/2019  
Fecha de aceptación: 01/02/2019



## “Viviendo la hora americana”. Exploraciones hacia el corazón de la Reforma Universitaria

Juana Fortezzini(1)

PORTA, L. (Dir) (2018): *Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918*. Mar del Plata: EUEDEM

En el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, la obra dirigida por Luis Porta *Despegar la imagen del espejo; exploraciones sensibles de la Reforma Universitaria de 1918* convoca, como el autor menciona en una introductoria sección denominada “Exploraciones: Pequeña guía de viaje”, a la revelación de un mundo (Lispector, 2016). Su lectura nos interpela a habitar las memorias, a reconocer(nos) en las dimensiones sensibles que, desde el hito histórico gestado en Córdoba, operan en el entramado identitario de la universidad argentina y latinoamericana.

El libro se compone por cinco exploraciones, donde cada instancia propone un camino para la resemantización de la Reforma. Los autores se replican modificando el orden; así se pone de manifiesto un compromiso con la escritura polifónica y colectiva, en concordancia con las argumentaciones conceptuales del texto.

“Exploraciones al corazón del manifiesto y la reforma: Sentidos y afectaciones de una epifanía centenaria”, escrito por Jonathan Aguirre, Luis Porta, María Marta Yedaide y Francisco Ramallo, inaugura el volumen explorando el Manifiesto Liminar. La Reforma, entendida como una *epifanía centenaria*, se re-significa como un espacio a habitar en el presente, y una posibilidad de pensar el futuro. Así, a través del enfoque biográfico-narrativo, se propone interpretar las memorias desde la narrativa de Deodoro Roca en representación de los estudiantes reformistas, y desde testimonios de sujetos que viven, en el presente, nuestra Universidad, dando



cuenta de la permanencia de las convicciones y las luchas que signaron el proceso reformista. La lectura de la(s) memoria(s) en clave narrativa habilita, dentro de una exploración sensible, tanto la implicancia de quienes viven la Universidad, como la interpretación de identidades (como sostienen los autores, a través de las emociones, como construcciones culturales silenciadas por las epistemologías modernas) atravesadas por una multiplicidad de sentidos; la Reforma se presenta así como parte de un proceso a largo plazo, que los autores identifican con la teoría freireana, la pedagogía afectiva, entre otros.

María Marta Yedaide, Jonathan Aguirre, Francisco Ramallo y Luis Porta, en una segunda exploración, “Exploraciones con vocación performativa: viajes al sentido vivo de la reforma”, profundizan lo planteado en el capítulo anterior, en torno a las nociones y sentidos que adquiere la Reforma en la vida universitaria. El capítulo se ordena a partir de cinco exploraciones fundamentales: el sentido actual de la reforma, las continuidades y rupturas desde 1918 hasta hoy, la relación entre Universidad, Estado y Sociedad, la Universidad inserta en las trayectorias vitales de los entrevistados y, finalmente, las proyecciones a futuro que el Centenario ha impulsado. Cada apartado incorpora una multiplicidad de testimonios, sin traducción ni parafraseo de los autores; se trata de reconocer un capital performativo, donde los discursos aportados por los entrevistados operan, simultáneamente, como la reproducción narrativa, propia, de la vida universitaria y su entramado con la memoria colectiva, y con la posibilidad de pensar, re-significar, criticar y transformar. Tal intersección entre las interpretaciones de los autores y las voces de actores universitarios aporta una renovada vitalidad al proceso histórico estudiado, objetivo que se enfatiza en las secciones introductorias a partir de la importancia de recuperar y reivindicar la dimensión sensible de la Historia, y de la pedagogía.

Al igual que el capítulo anterior, Sonia Bazán, Braian Marchetti y Luis Porta escriben “Cinco posibles



exploraciones a los núcleos de sentidos del manifiesto hoy: Autonomía, democratización, libertad de cátedra y extensión”, esta vez centrándose en los puntos nodales del proyecto reformista de 1918 y en las tensiones que perviven, en la actualidad, en torno a ellas. De esta manera, articulando nuevamente el Manifiesto Liminar con testimonios actuales, los autores ponen de manifiesto tanto la vigencia y efecto de los cambios introducidos por la Reforma, como su vinculación con el contexto nacional e internacional. Paralelamente, y a pesar de la consideración de la Reforma como una “creación”, contraria al modelo tradicional imperante, característico de la Universidad cordobesa del siglo XIX y principios del siglo XX, el enfoque biográfico-narrativo permite dilucidar las tensiones que los elementos de la Reforma, con ya un siglo de presencia, continúan generando en la vida universitaria; se trata de discusiones fundamentales para las Universidades argentinas, tales como la autonomía y la extensión. El capítulo concluye, así, con una proyección a futuro signada por los desafíos que la Reforma continúa presentando, cien años después, a quienes piensan las Universidades, entendiéndola como una “*contrapedagogía polifónica, que tensionó los elementos configuradores de la constelación colonial*” (Segato, 2018:63), y continúa haciéndolo en nuevos contextos.

“Exploraciones para (re)imaginar la reforma universitaria: vidas, utopías, memorias y pedagogías”, escrito por Francisco Ramallo, María Marta Yedaide, Jonathan Aguirre y Luis Porta, es un cuarto capítulo que opera a modo de conclusión de las etapas anteriores. Habiendo atravesado una serie de exploraciones desde distintas ópticas, se propone, en una dinámica de síntesis, entender a la historia como “*transformación del significado de lo vivido*” (Ramallo, Yedaide, Aguirre y Porta, 2018:133). Así, los autores desarrollan cómo el enfoque narrativo ha permitido perturbar el relato histórico de la Reforma; esta renovada lectura de la Historia, pautada por la afectación sensible y las trayectorias vitales, se presenta como una oportunidad



para re-escribir nuestras historias, desde el Sur. De esta manera, los testimonios expuestos en los capítulos anteriores adquieren mayor fuerza en esta instancia de análisis. Desde una perspectiva crítica y descolonial, se transforman en un espacio común de sentidos, donde la Reforma opera como una identidad colectiva.

Finalmente, Pablo Coronel, Juan José Escujuri y Alfonsina Guardia concluyen el volumen con “Exploraciones por los caminos institucionales y sociales de la Reforma Universitaria: Un recorrido normativo entre vergüenzas y libertades”. Con un estilo distinto de los capítulos anteriores, esta sección aporta la dimensión política y normativa que acompañó a la Reforma, desde sus antecedentes jurídicos en torno a la administración universitaria hasta los efectos de la relación entre el Estado y la Universidad, signada por los sucesivos golpes de Estado del siglo XX argentino. De esta manera, el volumen concluye con una exhaustiva descripción del proceso desde un nuevo enfoque, poniendo de manifiesto un compromiso con la polifonía metodológica y argumentativa. Así, la complementariedad de las secciones del volumen da por resultado un relato polisémico que, además de aportar una compleja mirada sobre la Reforma, genera un entramado entre conocimiento, ficción y análisis que, como se menciona en el apartado introductorio, conmueve.

A modo de conclusión, *Despegar la imagen del espejo* se consolida como un aporte que excede las dimensiones académicas para posicionarse como una apuesta por la re-construcción de identidades y subjetividades complejas, donde la insurgencia cordobesa, los golpes de Estado y las profundas discusiones sobre la autonomía, la libertad de cátedra y el sentido social de la Universidad adquieren, en el terreno de lo sensible, la forma de un imperativo desafío por una sociedad (y una pedagogía) que nos permita ser-estar en un mundo más amable, inclusivo y democrático. Como sostienen Porta y Yedaide, *“la experiencia social no sería posible por fuera del terreno compartido el significado, que de alguna manera habilita la traducción de los sentidos en un*





*constructo social público*” (Porta y Yedaide, 2017:120); en su Centenario, la Reforma se presenta como un espacio común de significado, donde los universitarios de 1918 y de 2018 nos re-encontramos para re-escribir nuestras historias, desde y para el Sur.

### Notas

(1) Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, UNMDP. Becaria de investigación en CIN. Miembro del grupo de investigación “La trayectoria del partido socialista en Mar del Plata (Fase II): ideas, discursos, planes y proyectos urbanos territoriales de las gestiones municipales socialistas 1916-1966”. Miembro del proyecto de extensión “Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”. Adscripta en la asignatura Sociología, Diseño Industrial, FAUD, UNMDP. Adscripta en la materia Problemática Educativa, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Fecha de recepción: 28/12/2018  
Primera Evaluación: 07/01/2018  
Segunda Evaluación: 21/01/2019  
Fecha de aceptación: 25/01/2019





# Revista Educación



## ***RESEÑAS encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





### IV Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación Ciudad de Buenos Aires, 26 al 28 de noviembre de 2018

A partir de una iniciativa de los investigadores en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, desde el año 2008 se organizan las Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación con el objetivo de crear un espacio de intercambio, reflexión y debate en torno del quehacer de los investigadores en temáticas educativas. El IICE es sede de trabajo de tesis y becarios de la Universidad de Buenos Aires, del CONICET y de la ANPCyT, así como de investigadores en formación en el marco de proyectos que cuentan con diferentes fuentes de financiamiento y reconocimiento académico.

Conformando un espacio de intercambio, comunicación, producción, debate y reflexión entre investigadores en formación y generando un espacio de diálogo con especialistas que enriquecieron a partir de sus comentarios los distintos proyectos de investigación presentados durante los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2018 en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) se realizó la sexta edición de estas Jornadas. El perfil académico y político construido por los investigadores en formación se ubica consecuentemente en la defensa de la democratización del conocimiento y la educación pública por lo que para garantizar la accesibilidad de todos los interesados las Jornadas tuvieron carácter gratuito tanto para asistentes como para expositores.

En este marco, la realización del evento contó

con la presentación de casi cientocincuenta trabajos y alrededor de trescientos expositores organizados en treinta y tres mesas temáticas constituidas por los ponentes investigadores en formación, un comentarista, un coordinador y el público asistente que funcionaron a lo largo de los tres días de duración del encuentro. Siete fueron los ejes que se constituyeron para agrupar las distintas presentaciones de los ponentes: problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación, problemáticas socio-culturales en las instituciones educativas, educación en movimientos y organizaciones sociales, formación y trabajo docente, construcción de conocimientos y saberes, estudios sobre educación de jóvenes y adultos, y educación, Estado y políticas públicas. Al mismo tiempo, tuvieron lugar la presentación de tres paneles conformados por autoridades institucionales y referencias académicas, un foro de debate sobre políticas científicas y cuatro clínicas temáticas que funcionaron en simultáneo.

Las jornadas comenzaron el día lunes 26 con la puesta en marcha del espacio de las comisiones temáticas de trabajo las cuales contaron con la participación de los ponentes, los comentarios de especialistas y lecturas cruzadas entre los participantes. Luego del almuerzo, tuvo lugar el acto de bienvenida junto a autoridades institucionales del IICE y la Facultad de Filosofía y Letras y el panel inaugural "Condiciones actuales de la producción del conocimiento en la universidad" integrado por Daniela Perrota (UBA-FFyL-IICE), Diego Hurtado (UNSAM/CONICET), Carlos Giroti (CTA), y Graciela Morgade (Decana, FFyL-UBA). La primera jornada de trabajo tuvo su cierre con la realización del foro de debate "Luchas y resistencias de trabajadores de la ciencia en el contexto actual de ajuste" en donde se abordaron distintas experiencias de resistencia ante el avasallamiento sobre las políticas de ciencia y técnica y las consecuencias que las políticas neoliberales han provocado en la región y su posible impacto en el ámbito de la investigación.

Las jornadas continuaron el día martes 27

dando inicio nuevamente con el funcionamiento de las comisiones de trabajo para continuar con la exposición del segundo panel “Docencia, investigación y extensión: hacia la integralidad de las prácticas universitarias” conformado por Norma Michi (UNLU), Paula Ramirez (UNCo), Amanda Toubes (UBA), Ivanna Petz (UBA) donde se compartieron experiencias de trabajo articulando los distintos espacios de investigación universitarios con problemáticas de distintas comunidades. Luego del receso para almorzar, las actividades continuaron en el desarrollo de dos bloques de comisiones de trabajo para posteriormente, a modo de cierre, llevar adelante una actividad homenaje por el aniversario de los diez años de realización de las primeras jornadas.

Por último, el miércoles 28 la jornada comenzó con la sesión de dos bloques de comisiones de trabajo para dar lugar luego del receso del mediodía a las clínicas temáticas. Esta quizá fue uno de los aportes más interesantes de las Jornadas ya que permitió a los jóvenes investigadores, además de presentar sus trabajos e intercambiar apreciaciones, participar de instancias de formación con especialistas que profundizaban en temáticas determinadas del proceso de investigación. Organizadas en formato taller y con una inscripción previa se desarrollaron cinco clínicas simultáneas. La clínica “Procesos participativos en la investigación educativa” coordinada por Sandra Llosa se orientó hacia las preocupaciones, interrogantes e inquietudes de los investigadores en formación en torno a la inclusión de procesos participativos y sus respectivas estrategias metodológicas, mientras que en “Las fuentes estadísticas en la investigación educativa. Uso de las bases de datos de los Relevamientos Anuales” Leandro Bottinelli realizó una presentación y análisis sobre la principal fuente de información estadística sobre educación a nivel nacional, los Relevamientos Anuales.

La tercer clínica, “Recorriendo caminos en el análisis cualitativo: estrategias para la sistematización y la interpretación de datos” coordinada por Valeria Dabenigno y Alejandra Navarro buscó ofrecer a les

participantes herramientas para sistematizar, analizar e interpretar diferentes variedades de “textos” cualitativos y desarrollar colectivamente una práctica de codificación y análisis de materiales de lectura común. Graciela Morgade estuvo a cargo de la cuarta clínica denominada “Investigación educativa con perspectiva de género” buscando rescatar los aportes de las epistemologías feministas y los estudios de género y como atraviesan la construcción de los objetos de investigación. Por último, la clínica coordinada por Luis Porta, “El enfoque biográfico narrativo en investigación educativa. Sus potencialidades para pensar el marco metodológico de nuestras investigaciones” abordó los rasgos más sobresalientes de la metodología narrativa.

En suma, a lo largo de sus tres jornadas de intensa actividad en comisiones de trabajo, paneles y clínicas, las IV Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación se constituyeron en un espacio fecundo de socialización de proyectos, discusión teórica y metodológica e intercambio y debate de perspectivas y abordajes de investigación entre investigadores en formación. Las Jornadas permitieron además profundizar en distintos aspectos del proceso de investigación con especialistas conformando un espacio de estudio y aprendizaje en líneas consolidadas. De esta manera, el IICE, enmarcado en un fuerte compromiso en la defensa de la educación pública y el sistema nacional de ciencia y técnica, sigue apostando a construir espacios donde les investigadores en formación puedan compartir los avances y desafíos que la investigación en educación suscita.

### **Notas**

(1) Profesor y Licenciado en Historia. Becario de investigación CONICET. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la UNMdP. Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación de la UNR.  
bmarchetti89@gmail.com.



Fecha de recepción: 20/12/2018  
Primera Evaluación: 27/12/2018  
Segunda Evaluación: 30/01/2019  
Fecha de aceptación: 01/02/2019



# Revista Educación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## **EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS**

VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. 28, 28 y 30 de noviembre de 2018 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Jornadas “Memorias, legados, disputas y prospectivas en Historia de la Educación. A 100 años de la Reforma Universitaria”. 17 y 18 de septiembre de 2018. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

“XV Encuentro de Universidades Nacionales 2018” que se realizará en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, el próximo 14, 15 y 16 de noviembre de 2018.

El XV Encuentro de Universidades Nacionales, tiene como temática este año “El rol de la comunidad Universitaria de cara a los nuevos desafíos: la reforma continua”. El objetivo es propiciar un espacio de encuentro para el análisis, la reflexión y debate de ideas sobre Educación, Gobierno, Gestión y Políticas de Recursos Humanos en el ámbito universitario.

II Encuentro Nacional de Formadores de Profesores de Educación Primaria y Educación Inicial de Universidades Nacionales- Fac. De Cs Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. 4,5 y 6 de abril de 2019. General Pico, La Pampa.

Primer Encuentro Regional de Universidades Nacionales. Con la expectativa de abrir un espacio colectivo de reflexión, debate y elaboración de propuestas de políticas pedagógicas, científicas y extensionistas para la Universidad Pública por venir es que se realiza este encuentro Regional. Universidad Nacional de San Juan. Abril 2019

XX Encuentro Internacional Virtual Educa- Educando el presente, conectando al futuro. IX Foro Multilateral de Educación e Innovación. 10 al 14 de septiembre de 2018. Virtual Educa.

ELE 2018 Encuentro latinoamericano de Educación- del 10 al 12 de octubre de 2018. Medellín- Colombia.

XIX Jornadas Latinoamericanas de Educación - Faela 2018. Federación de Asociaciones Educativas de América Latina y el Caribe "Educación inclusiva, equitativa y de calidad" 12 y 13 de octubre 2018 Universidad Autónoma de Encarnación - Encarnación, Itapúa, República del Paraguay.

VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación. 26/11/2018 al 28/11/2018. Filosofía y Letras-UBA

V Jornadas de Psicoanálisis y Educación APA – Filosofía y Letras - UBA 2018-07/11/2018

"Pensar la Educación" el día viernes 30 de septiembre de 2018. Filosofía y Letras-UBA  
1er Congreso Internacional "Educación e Inclusión desde el Sur".18, 19 y 20 de octubre 2018. Municipio de Río Grande- Tierra del Fuego







## Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

### Rubros y Formato

**a) Investigación:** Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**b) Temas de Actualidad y/o Debate:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos:** Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

**d) Recensiones de libros de reciente edición:** Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

**e) Experiencias:** Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

**f) Comentarios de eventos:** Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

**g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo:** Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica [reveduc@mdp.edu.ar](mailto:reveduc@mdp.edu.ar); con copia a los siguientes correos: [smcorder@mdp.edu.ar](mailto:smcorder@mdp.edu.ar) y [luporta@mdp.edu.ar](mailto:luporta@mdp.edu.ar).

### Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

### **Evaluación**

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de octubre de 2018.