

# Revista de Educación



# 16

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 10 - Número 16  
Enero - Abril 2019



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES  
EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS  
SOCIALES



# Revista de Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

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

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Pablo Coronel

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

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

AÑO X – N° 16

Enero – Abril 2019

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

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

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

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

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

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

**SECRETARIA:** Laura Proasi (UNMDP)

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

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

### **COMITÉ EDITORIAL**

Ma. Graciela Di Franco – Universidad Nacional de La Pampa

Marcelo Vittarelli – Universidad Nacional de San Luis

Sonia Bazán – Universidad Nacional de Mar del Plata

Silvia Branda – Universidad Nacional de Mar del Plata

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

María Cristina Martínez (UNMDP)

Emilia Garmendia (UNMDP)

Cristina Sarasa (UNMDP)

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentin Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

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

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

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

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

Edith Litwin – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolivar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

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

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

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

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramírez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfi na Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

• EDITORIAL

**Editorial: Pedagogías, contingencia y atmósferas vitales**  
Luis Porta ..... 7

• ARTÍCULOS

**Los maestros se levantan para resistir los ataques neoliberales contra la educación**  
**Teachers are rising up to resist neoliberal attacks on education**  
Henry Giroux / Laura Proasi ..... 13

**La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud**  
**Social class and unequal digital literacies of youth**  
Ron Darvin / Salandro ..... 29

**Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina. Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015**  
**School retention and performance in sciences in Argentina. Multilevel study based on PISA 2015 data**  
Nora Liliana Dari, Ruben Alberto Cervini, Silvia Susana Quiroz .. 55

**La narrativa como puente con el saber de la experiencia**  
**Narrative as a bridge to knowledge gained from experience**  
Mónica Clavijo, Lucía Juárez, Susana Villagra ..... 81

**Narrar y narrarse: un camino para aprender en la evaluación**  
**Narrate and narrate yourself: a way to learn in the evaluation**  
Celina Giorgio..... 97

**Imágenes de lo futuro. Una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes estudiantes de la ciudad de Armenia**  
**Images of the future. A comprehensive approach to the imaginative contents of adolescents students of the city of Armenia**  
Ricardo Pardo Ruiz, Claudia Vélez de la Calle ..... 107

**Nativos Digitales: Aportes para problematizar el concepto**  
**Digital Natives: Contributions to problematize the concept**  
Daniel Antonio Vásquez ..... 127

**Caracterización para la elección profesional pedagógica en adolescentes**  
**Characterization for the professional pedagogical choice in adolescents**  
Jesús Cuéllar Álvarez, Maira Quintana Ugando, Juan Virgilio López Palacio, Félix Arley Díaz Rosell, Maydell Pérez Inerarity..... 137

**Rediseño Curricular de la Carrera de Imagenología Radiología de la Universidad Central del Ecuador para su proceso de Acreditación**  
**Curriculum Redesign of the Radiology Career of the Central University of Ecuador for its Accreditation**  
Sandra Patricia Pazmiño Moscoso, Marcelo Hernán Chiriboga Urquizo..... 147

**La modelización matemática. Análisis de entrevistas a docentes y su material de clase**  
**The mathematical modeling. Analysis of teacher interviews and their class material**  
María Cuenca, Lucía Palauro, Mercedes Astiz, Carolina Vivera..... 161

# Sumario

	<i>Repercusión del aprendizaje cooperativo en la formación musical entre el alumnado universitario de educación primaria</i>	
	<i>Repercussion of the cooperative learning in the musical training among undergraduates of primary education</i>	
	Gustau Olcina-Sempere, Marco Ferreira, María José Artiaga.....	173
	<i>Registro etnográfico y narración en la observación de clases de Geografía. Búsqueda de la Buena Enseñanza</i>	
	<i>Ethnographic record and narration in the observation of geography classes. Search for Good Teaching</i>	
	María Inés Blanc .....	193
	<i>Consumo de sustancias psicodélicas en adolescentes de bachillerato general unificado</i>	
	<i>Consumption of psychedelic substances in adolescents of unified general baccalaureate</i>	
	Jhoana Fernanda Pulla Merchán .....	211
• ENTREVISTA	<i>De huellas biográficas, resistencias narradas, y otredades visibilizadas. Las teorías de la educación y las pedagogías descoloniales en la voz de José Tranier: "uno vuelve siempre a aquellos lugares donde amó la vida".</i>	
	<i>Of biographical footprints, narrated resistances, and visible othernesses. The theories of education and the decolonial pedagogies in the voice of José Tranier: "one always returns to those places where he loved life</i>	
	Luis Porta y Jonathan Aguirre .....	233
• RESEÑAS tesis	<i>La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001).</i>	
	Jonathan Aguirre .....	257
	<i>Complejidades grupales en la toma de decisiones estratégicas del área académica universitaria</i>	
	Romina Barbisan .....	263
• RESEÑAS libros	<i>Pedagogías, afectos y artes en la restitución de otros modos de conocer, ser y saber.</i>	
	Francisco Ramallo.....	271
	<i>Reseña crítica de Arte, Filosofía y Educación</i>	
	Graciela Flores.....	275
• RESEÑAS encuentros	<i>Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales: intercambio, experiencias y reflexiones en torno a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos</i>	
	David Lynch Mellberg.....	285
• EVENTOS	<i>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2019</i> .....	293





## Pedagogías, contingencia y atmósferas vitales

Luis Porta<sup>1</sup>

El número 16/2019 de la Revista de Educación que publica el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata lo publicamos en medio de una apuesta ética, política y estética por la educación pública y sus posibles condiciones de resistencia. La reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación en nuestra universidad luego de su cierre por parte de la última dictadura, re-compone, re-instala y re-significa los vitales sentidos que nos permiten recuperar un campo de formación para la reflexión, la acción y la transformación del campo de lo social a través de la Educación. En la Editorial del número anterior hablamos de tiempos inaugurales, tiempos que nos permitirán, seguramente, generar lazos que sigan fortaleciendo los vínculos entre la universidad pública y la sociedad.

En esta oportunidad hablamos de la potencia generadora de dinámicas alternativas en el campo de la Pedagogía que generará esta oferta académica, pensada desde una mirada cultural, situada y compleja de los procesos de enseñar y aprender: ya no será la pedagogía recuperada desde una dimensionalidad lineal, sino multiforme, multidisciplinar y con sentidos repuestos en la condición del otrx como territorio en el que adquiere importancia; será en términos de lo que Sara Ahmed (2019:62) denomina “el drama de la contingencia”, es decir la manera en que nos afecta algo que aparece a nuestro alrededor. En este punto, es necesario dar cuenta de la re-aparición de esta carrera. Reaparece en otros contextos, otros territorios, otras dinámicas y muchos otros posibles. Esta buena fortuna de reaparecer en el marco de una atmósfera vital nos permite recuperar las profundas condiciones vitales de la educación, los sentidos que subvierten, las condiciones complejas de acción y las apuestas por la transformación. De ahí que, este carácter performativo nos permite ingresar en una esfera de lo cotidiano de nuestras vidas, nos da la posibilidad de conmovernos y, cuando nos conmovemos hacemos cosas. Es precisamente en las expectativas que ponemos, lo que hace que algunas cosas resulten prometedoras. Esta reapertura es, en todas las formas de los mundos posibles, prometedora: por la condición de posibilidad de la contingencia, por su vitalidad y por la apuesta que nos permitirá pensar a través de la educación otros mundos posibles.

Este número de la Revista se estructura con sus secciones: traducciones, artículos, entrevista, comentarios de tesis, libros y eventos. En primer lugar, la sección **Traducciones** se conforma con dos trabajos. El primero, corresponde al artículo de

**Henry Giroux** “*Los maestros se levantan para resistir a los ataques neoliberales contra la educación*”, realizada por Laura Proasi, el autor discute sobre las políticas e ideología neoliberales que promueven las dinámicas instrumentales que transforman a la educación en un negocio, a los docentes en cuerpos de empleados devaluados y a los estudiantes en consumidores. El segundo artículo, es la traducción del trabajo de **Ron Darvin** realizada por Luciana Salandro “*La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud*”, donde el autor reconoce la importancia de la tecnología para alcanzar la participación agentiva en la economía del conocimiento. A partir de dos casos de análisis, indaga en las desigualdades en el uso digital y la manera en que puede conducir a la acumulación desigual del capital social y cultural.

La sección **artículos** está conformada por once trabajos. El primero de **Nora Dari y otros** autores, denominado “*Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina. Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015*” en el que, a través de un estudio que aplica modelos de regresión multinivel, concluyen que los alumnos que han repetido algún grado, muestran desempeños significativamente inferiores en relación con el resto de los alumnos. Sin embargo, la intensidad de esta asociación varía según el grado o nivel donde se produjo la repetición de grado, siendo la más extrema cuando el alumno repitió en ambos niveles (primaria y secundaria). Los resultados se discuten y se indican las limitaciones del estudio.

El artículo de **Mónica Clavijo** “*La narrativa como puente con el saber de la experiencia*” se inscribe en el contexto de su tarea como docente e investigadora en espacios de formación en la práctica. Saber y ser constituye la dinámica de análisis y reflexión que le permiten poner en valor los relatos de experiencias como la herramienta narrativa sensible y potente que propicia procesos de reflexión y la construcción de sentidos respecto de la propia práctica. En “*Narrar y narrarse: un camino para aprender en la evaluación*”, **Celina Gioglio** discurre, a partir de un artículo de reflexión en los sentidos y “mundos posibles” por donde transita la narrativa en términos de lo que denomina “la manifestación de un anhelo, mas que la exposición rigurosa y precisa de un hecho científico”, constituyendo entonces un poderoso instrumento pedagógico para pensar en el aula y fuera de ella.

El artículo de **Ricardo Pardo Ruiz**, denominado “*Imágenes de lo futuro. Una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes y estudiantes de la ciudad de Armenia*”, recupera el trabajo de investigación doctoral llevado a cabo en Colombia. El eje interpretativo puesto en cómo las visiones de futuro se desanclan de los escenarios locales y declinan ante las estéticas foráneas, le permite al autor una mirada profunda sobre la narración, la representación y la presentificación en dibujos de jóvenes realizados en el salón de clases a partir de la palabra futuro. En “*Nativos digitales: aportes para problematizar el concepto*”, **Daniel Vasquez**, reordena el marco conceptual y redefine lo que se entiende por

nativo digital a partir de un proceso reflexivo-intepretativo que se presenta desde el análisis de dos categorías de mucho uso en el campo de la pedagogía y la didáctica: nativo e inmigrante digital desde la ya clásica publicación del texto de Marc Prensky.

El artículo de **Jesús Cuéllar Alvarez** “*Caracterización para la elección profesional pedagógica en adolescentes*”, recupera una investigación de corte descriptiva transversal en la que se identificaron algunas insuficiencias en la elección profesional hacia los perfiles pedagógico por parte de estudiantes y la necesidad de desarrollar una orientación educativa sistemática, continua y dinámica. En “*Rediseño curricular de la carrera de Radiología de la Universidad Central del Ecuador para su acreditación*”, **Sandra Pazmiño** presenta el proceso de planificación y ejecución del rediseño curricular que puso énfasis, a partir de la concreción de talleres multidisciplinares en aspectos que caracterizan esta propuesta: la innovación tecnológica y el desarrollo del sistema de salud en Ecuador.

El octavo artículo de esta sección de **María Cuenca y otros autores**, denominado “*La modelización matemática. Análisis de entrevistas a docentes y su material de clase*”, presenta parte de los resultados obtenidos a través de un plan de trabajo de una beca de investigación que permitió analizar la utilización de la modelización matemática en la práctica docente de profesores de educación secundaria y estudiantes universitarios de profesorado. Por su parte, en “*Repercusión del aprendizaje cooperativo en la formación musical entre el alumnado universitario de Educación Primaria*” de **Gustau Olcina Sempere**, pone énfasis en las condiciones que brinda el aprendizaje cooperativo en la educación universitaria. Repensar las acciones que están vinculadas a la mejora de la enseñanza implica desarrollar nuevas formas de motivar e implicar a todos los estudiantes en una educación integral y de calidad.

El artículo de **María Inés Blanc**, denominado “*Registro etnográfico y narración en la observación de clases de Geografía. Búsqueda de la Buena Enseñanza*”, propone a partir de registros etnográficos, un recorrido narrativo por la clase, buscando reflejar las interacciones que se producen a partir de las intervenciones del docente y el feedback de los estudiantes. Este ejercicio interpretativo es realizado por la autora a partir de los modelos teóricos de la Buena Enseñanza. Finalmente, el texto de **Jhoana Pulla Merchán** “*Consumo de sustancias psicodélicas en adolescentes de Bachillerato General Unificado*” problematiza sobre el consumo de sustancias psicodélicas en estudiantes del bachillerato en Cuenca, Ecuador a partir de los datos aportados por los propios estudiantes, los documentos escolares.

En la sección **Entrevistas**, se presenta la realizada por **Luis Porta y Jonathan Aguirre a José Tranier**, docente e investigador, profesor titular de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Sentidos vitales, apuestas teóricas y sustentos epistemológicos definen el

carácter complejo y profundo sobre el que la narrativa vital de Pepe Tranier pone de manifiesto las constelaciones que hacen de esa vida, una vida que merece ser vivida...y narrada.

En la sección **Reseñas de Tesis**, se presenta la Tesis Doctoral de Jonathan Aguirre (Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario) y la Tesis de Maestría de Romina Barbisan (MBA de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Mar del Plata). Mientras que, en **reseña de libros** Graciela Flores y Francisco Ramallo presentan dos textos de reciente aparición vinculados con el campo de la restitución de otros modos de conocer, ser y saber en educación y, por otro, los vínculos entre Arte, Filosofía y Educación. En **Comentario de Eventos** David Lynch Mellberg presenta el Encuentro de Enseñanza de las Ciencias Sociales, realizado en la ciudad de San Carlos de Bariloche en el año 2018.

En medio de una atmósfera vital generada por la re-apertura de la Carrera de Ciencias de la Educación, este número de la revista insufla un soplo que nos permite seguir generando otros espacios, otros recorridos y otros aportes que otorgan sentido a la contingencia de dejar afectarnos por lo que nos pasa alrededor.

En el Café Pasaporte de la ciudad de Rosario, en el mes de marzo de 2019.

### Notas

(1) Doctor 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

### Bibliografía

AHMED, S. (2019): *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires. Caja Negra.

# Revista Educa**E**ducación



## *ARTÍCULOS*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Los maestros se levantan para resistir los ataques neoliberales contra la educación

## Teachers are rising up to resist neoliberal attacks on education

Henry Giroux(1)

Traducción: Laura Proasi(2)

### Resumen

En el clima político actual, las instituciones que nutren al pensamiento crítico se perciben, de manera creciente, como peligrosas y amenazadoras del orden social autoritario. Estas instituciones incluyen a las escuelas públicas y a la educación superior conjuntamente con casi cualquier otra forma de medio progresista.

Como resultado, aquellos que promueven la política e ideología neoliberal han estado trabajando incansablemente para destruir la educación pública y así poder definirla en términos estrictamente económicos. Desde una aproximación instrumental obsesionada con la medición y la cuantificación, han atentado de manera agresiva para convertir a la educación en un negocio, al cuerpo docente en empleados devaluados y a los

### Summary

In the current political climate, institutions that nurture critical thinking are increasingly perceived as dangerous and threatening to the authoritarian social order. These institutions include public schools and higher education along with almost any other form of progressive media.

As a result, those who promote neoliberal politics and ideology have been working tirelessly to destroy public education and thus be able to define it in strictly economic terms. From an instrumental approach obsessed with medicine and quantification, they have aggressively attempted to turn education into a business, the faculty into devalued employees and students into consumers.

estudiantes en consumidores.

**Palabras clave:** educación pública; neoliberalismo; capitalismo; justicia social; democracia; orden social autoritario

**Key Words:** public education; neoliberalism; capitalism; social justice; democracy; authoritarian social order

Fecha de Recepción: 02/02/2019  
Primera Evaluación: 17/02/2019  
Segunda Evaluación: 20/02/2019  
Fecha de Aceptación: 15/03/2019



“La gente que cierra los ojos a la realidad invita simplemente a su propia destrucción, y aquel que insista en permanecer en un estado de inocencia una vez que esa inocencia ha muerto, se vuelve un monstruo”.

James Baldwin

## **Introducción**

Hannah Arendt dijo una vez: “El pensamiento en sí mismo es peligroso para todas las creencias, convicciones y opiniones”. En el clima político actual, las instituciones que nutren al pensamiento crítico se perciben, de manera creciente, como peligrosas y amenazadoras del orden social autoritario. Estas instituciones incluyen a las escuelas públicas y a la educación superior conjuntamente con casi cualquier otra forma de medio progresista.

Como resultado, aquellos que promueven la política e ideología neoliberal han estado trabajando incansablemente para destruir la educación pública y así poder definirla en términos estrictamente económicos. Desde una aproximación instrumental obsesionada con la medición y la cuantificación, han atentado de manera agresiva para convertir a la educación en un negocio, al cuerpo docente en empleados devaluados y a los estudiantes en consumidores.

Afortunadamente, los maestros y los estudiantes rechazan participar en la destrucción de la educación estadounidense. La huelga histórica que se inició el 14 de enero, llevada a cabo por 33.000 maestros, en Los Ángeles -el

segundo distrito escolar más grande de la nación-, es la evidencia más reciente de la tendencia -a nivel nacional- de que cada vez más maestros de escuelas públicas y sus estudiantes se sumen a la convocatoria de marchas y huelgas.

## **Una ola de resistencia contra las estrategias neoliberales para la educación**

Esta ola de resistencia emerge para dar cuenta de las estrategias guiadas por el mercado neoliberal para la educación, lo cual, históricamente, ha trascendido la corriente principal de las políticas partidarias. Las reformas llevadas a cabo por el mercado fueron sostenidas desde el gobierno de Reagan pasando por cada uno de los presidentes que se sucedieron y por cada facción política desde los años 70.

El rechazo a promover la relación entre educación y democracia, pensamiento crítico y ciudadanía activa, y el rechazar asimismo la conexión entre educación y cambio social y político, los defensores del neoliberalismo debilitaron el poder de los maestros, han atacado a los sindicatos docentes, han reducido las capacitaciones docentes, y han implementado un ataque, hecho y derecho, contra la imaginación a través de métodos como “enseñar para evaluar”, recortando los fondos para las necesidades más básicas como la escolaridad.

Las escuelas públicas se han transformado en escuelas subvencionadas o sitios que ayudan

a la criminalización de estudiantes negros pobres. No obstante, los líderes neoliberales, buscan quitarle a las escuelas sus potenciales antiautoritarios e igualitarios que les enseñan a sus estudiantes a vivir como ciudadanos críticos e informados en una democracia.

Los maestros huelguistas en Los Ángeles no están luchando sólo por tener clases más reducidas, sino por fondos, por la regulación de las escuelas subvencionadas y por salarios más altos. Incluso luchan por mejores servicios, menos evaluaciones, por enfermeras de jornada completa en cada escuela (el 80% de las escuelas en Los Ángeles no tiene enfermeras), por trabajadores sociales, por más consejeros, bibliotecarios y psicólogos.

En Los Ángeles, los maestros y los estudiantes rechazan la más cruda aseveración neoliberal de que la educación se trata estrictamente de lograr lo práctico, o que debería ser valorada como la mejor inversión económica. Incluso cuestionan cómo el poder político está concentrado en la parte superior de los sistemas educativos y luchan contra la educación formal influenciada por multimillonarios como Eli Broad y Reed Hastings; quienes han gastado la suma, sin precedentes, de 9.7 millones de dólares, en la primavera de 2017, para asegurar la elección de la mayoría pro-privatización que conforma el distrito escolar de Los Ángeles.

La huelga incluso se hace eco de la lucha que están llevando a cabo los docentes contra las grandes

corporaciones y los legisladores de la derecha, quienes trabajan para desfinanciar a la educación pública. Al hacer esto, rechazan los valores de mercado y empresariales como los factores que definen los principios de la educación, y se manifiestan a favor de consideraciones más amplias que se focalizan en la alfabetización cívica, valores populares y pensamiento crítico. Asimismo, rechazan las formas de terrorismo pedagógico que alientan a desvincular a los estudiantes de sus problemas sociales más importantes incluso de la política misma.

Lo que se ha hecho claro para los educadores, en todo el país, es que el neoliberalismo no sólo ha conseguido dominar la economía, sino que también se ha convertido en un principio fundamental de organización para moldear todos los aspectos de la educación.

A nivel de las escuelas públicas, se forma a los estudiantes en la disciplina del lugar de trabajo, en bajas expectativas y matan así la imaginación; a nivel de la educación superior, reemplazan las capacidades críticas formándolos sólo para las carreras y limitando su inclinación a creer en algo más que en ellos mismos.

Nuevamente, a nivel de la educación superior, con una escasa compensación, los auxiliares reemplazan al cuerpo docente titular; los servicios se subcontratan, los salarios de los administradores aumentan y a los estudiantes se los ve sólo como clientes.

La lucha contra el neoliberalismo

tiene que empezar con la lucha por la educación como bien público democrático y el reconocimiento de que la educación es una práctica moral y política que constituye un escollo sobre el conocimiento, las identidades, la acción y sobre una noción particular de futuro.

Si los maestros no tienen control sobre las condiciones de su tarea, si los estudiantes carecen de la habilidad para entender cómo el conocimiento se relaciona con el poder, la moralidad, la responsabilidad social y la justicia, no tendrán el poder ni el lenguaje necesarios para poder sumarse a las formas de lucha colectiva contra los esfuerzos de la sociedad por borrarlos del guión de la democracia. No tendrán lenguaje para reconocer el aumento del autoritarismo en las instituciones del gobierno de la sociedad y ni en sus propios valores.

Si los conservadores ven a la pedagogía como transmisión de habilidades muertas, los maestros huelguistas ven a la pedagogía como la base donde los estudiantes aprenden cómo se relaciona el conocimiento con el poder y cuestiones de definiciones personales con lo básico para intervenir en el mundo.

Los maestros de escuelas públicas y los cuerpos docentes pertenecientes a educación superior se niegan a ser cómplices de las instituciones educativas que insisten en la importancia del entrenamiento y en las formas obsoletas de enseñar en una coyuntura de violencia generalizada.

Esto es un punto nodal -los maestros

de todo el país están empezando a entender y a actuar en consecuencia-. Estos maestros no sólo ven a la educación como profundamente política, sino que también la ven como forma de resistencia organizada.

Los sepultureros de la democracia venían trabajando desde mucho tiempo antes de que apareciera Donald Trump. Las fuerzas extremistas del partido Republicano, los multimillonarios de derecha, la élite financiera, los medios conservadores, nativistas, racistas y evangélicos de derecha han hecho todo lo posible para consolidar el control de las instituciones que gobiernan la vida de los Estados Unidos, con el propósito de poder destruir el estado de derecho y para quitar del medio cuestiones relacionadas con la libertad y el poder político que tienen que ver con las tradiciones democráticas de igualdad y consenso popular.

Ni el ascenso de Trump ni el surgimiento del populismo de derecha se dieron en el vacío. Trump ideó un proyecto neoliberal de larga duración respaldado por la cultura antidemocrática en formación, en la cual se han utilizado las instituciones educativas para moldear identidades basadas en el mercado: formas de gobernar y sujetos colectivos ligados por la idea de que no hay alternativa para un orden capitalista pernicioso e injusto.

En respuesta a este argumento, el bloguero radical Mark Fisher planteó la categoría "realismo capitalista". Como lo explica en su libro, con esta categoría

describe que “el sentido que se ha generalizado no es solamente que el capitalismo es el único sistema político y económico viable, sino que también hoy es imposible incluso imaginar una alternativa coherente”.

Para Fisher, el realismo capitalista no funcionó tanto como una forma cruda de cuasi-propaganda,

sino como una máquina pedagógica, social y cultural que produce “una atmósfera penetrante, condicionando no solamente a la producción de cultura, sino también la regulación del trabajo y la educación, y actuando como una suerte de barrera invisible, obligando al pensamiento y a la acción”.

El neoliberalismo, escondido detrás de un anonimato incuestionable, aparece no tanto como una ideología sino más bien como una racionalidad que, por defecto, rechaza de plano cualquier indagación sobre gobernar toda la vida social. La lógica despiadada de la globalización intenta hacer invisible su propio poder mientras que convierte a la gente en prisionera de las privatizaciones, del trato como mercancías; una oda cerceñante al egoísmo y al hiper individualismo.

### **La normalización de la ideología neoliberal**

Como la ideología neoliberal, los valores y las relaciones sociales se normalizan, se vuelven más exitosas y difíciles de nombrar, comprender y desafiar. Por ejemplo, mientras que cada vez más y más gente se subleva en este momento histórico contra el proyecto

distópico, la ideología neoliberal, los elementos de la política fascista surgen para contener, distraer y engañar la ira que se ha materializado producto de los reclamos contra el gobierno, las élites de privilegio y las dificultades masivas del capitalismo neoliberal.

En este caso, el realismo capitalista ha reivindicado, especialmente entre los seguidores de Trump, una mezcla de fe ignorante y un cansancio puro que han llevado a la necesidad de soluciones simplistas y a un tirano que promete “solucionar” los problemas que hechizaron esta época.

Por ejemplo, Trump alimenta un populismo racista, antidemocrático, autoritario en su llamado a construir un muro en la frontera sur. Lo hace reavivando el miedo. Durante los últimos dos años, ha equiparado la cultura de los inmigrantes con la cultura del delito, argumentando que los trabajadores indocumentados presentan la principal amenaza de terrorismo en los Estados Unidos; y expresó que constituyen una crisis humanitaria.

Lo que él no quiere entender es que, más que una amenaza, muchos inmigrantes en la frontera sur intentan buscar asilo. Al mismo tiempo y sin ironías, Trump reclamó en su discurso, desde la oficina oval, que el muro que propuso es, de alguna u otra manera, una prioridad humanitaria.

Como señala John Cassidy en *The New Yorker*, Trump intentó encuadrar al muro como “una solución a una crisis humanitaria en la frontera sur, más que

lo que en realidad es y lo que ha venido siendo: el santo grial de un movimiento político nativista que él ha alimentado y fomentado cada vez que bajó de la escalera mecánica de la Torre Trump”.

Trump ha utilizado, tanto en la campaña como en la presidencia, el lenguaje de la contaminación para describir a la gente de color como “mafiosos”, “violadores” y “asesinos”. El sufrimiento humano no es algo que él quiera detener; es algo que él produce en masa en una cantidad de frentes, tanto locales como extranjeros. El neoliberalismo hace pie y crece en el poder que tiene para distraer. Los medios de comunicación dominante apoyan esta estrategia de distracción focalizándose en los planteos cambiantes de Trump de que si el muro se construye de hormigón o de acero.

Lo que no está entre estos argumentos, como señala Sam Fulwood de ThinkProgress, es que “el muro es simbólico. Existe solamente con el propósito de permitirle al Presidente un flujo continuo y constante de racismo, xenofobia y para sembrar el miedo anti-inmigrante”.

El propio racismo de Trump no sólo es evidente en su demonización de la gente de color, inmigrantes y otros grupos marginados, es también obvio en su silencio con relación a las expresiones racistas que hizo el representante Steve King en una entrevista que le realizaron en el New York Times, en la cual dijo: “Nacionalistas blancos, supremacía blanca, civilización occidental -¿cómo se pudo convertir en ofensivo este

lenguaje? Entonces, ¿por qué me senté en clases donde me enseñaron sobre los méritos de nuestra historia y de nuestra civilización?”

Andrew Anglin, el fundador de la publicación neo-nazi The Daily Stormer, se refirió a King: “Básicamente, a esta altura de la cuestión, es un nacionalista blanco”.

Mientras algunos miembros del Partido Republicano han condenado rotundamente a King por sus comentarios, fallaron en realizar la misma crítica tanto a Trump como a sus leyes; leyes que van desde la supresión del votante hasta apoyar leyes fronterizas crueles y repulsivas moralmente. Cuando se le preguntó a Trump sobre los dichos racistas de King, en el jardín del ala sur de la Casa Blanca, contestó rotundamente: “Yo no – Yo no lo he escuchado. De verdad que no”. A pesar de que los dichos de King estuvieron presentes en todas las noticias.

Todo ese tiempo, Trump continuó haciendo comentarios racistas sobre trabajadores indocumentados. Por ejemplo, como puntualizó la periodista de CNN Maegan Vázquez, en medio del caso King: “Trump aludió abiertamente a la columna nacionalista blanca escrita por Pat Buchanan, el Director de Comunicaciones del presidente Ronald Reagan”. Buchanan escribió: “Cuanto más multiracial, multiétnico, multicultural, multilingüe se vuelve Estados Unidos -menos se parece a los Estados Unidos de Ronald Reagan- se volverá entonces cada vez más dependiente de los

demócratas”. El Partido Demócrata es hostil hacia los blancos porque cuando su número se achica, más rápido heredan el Estado Nacional”.

Esto no es más que el fascismo neoliberal adoptando el discurso de la supremacía blanca y de los ultranacionalistas, mientras que, a veces, se esconden detrás del lenguaje del humanitarismo y de los derechos humanos.

La inclinación de un gran segmento de público estadounidense de sucumbir a lo que Trump apoya y que Wendy Brown llama “fomento del nacionalismo, racismo, xenofobia y deseos de un gobierno autoritario” hunde sus raíces en la cultura neoliberal de desintegración social. En este contexto, la razón neoliberal esconde los efectos de su economía racista y tóxica, los acuerdos sociales y políticos dentro de una forma de realismo capitalista que destruye cualquier esperanza de reclamar un proyecto democrático definido para empoderar lógicas de libertad, igualdad y gobierno autónomo.

### **Cualquier tipo de resistencia al capitalismo neoliberal debe comprometer a la educación en pos de desafiar el sentido común neoliberal**

Lo que Fisher entendió inteligentemente fue que cualquier resistencia al capitalismo neoliberal tendrá que comprometer a la educación en pos de desafiar al sentido común neoliberal y a los aparatos pedagógicos que produce.

Tomando el trabajo de Antonio Gramsci, de Raymond Williams, C. Wright Mills y otros, Fisher plantea esta cuestión ampliando el significado de la educación más allá de la noción de sistema educativo establecido; señalando a la cultura popular, a las artes, a la ciencia, al cine, al periodismo, a las redes sociales y a otros sitios de producción cultural como los lentes para poder imaginar tanto una alternativa al capitalismo global como para movilizar formas individuales y colectivas de resistencia.

En este sentido, para que la cultura, si no la mismísima idea de populismo, se convierta en un lugar de lucha más que en un terreno exclusivamente propicio para que se asiente la dominación.

En la situación actual, como observa Chantal Mouffe, es crucial deshacerse de la idea de que el populismo es simplemente otra forma de demagogia.

Por el contrario, escribe: “Es una forma de hacer política que puede tomar varias formas, dependiendo de los períodos y de los lugares. Aparece cuando alguien aspira a construir una nueva

idea de acción colectiva -el pueblo-capaz de reconfigurar el orden social vivido como injusto”, y con la necesidad de la defensa de la libertad, de la justicia social y de la igualdad.

¿Qué significa desafiar las suposiciones pedagógicas que conforman el neoliberalismo? ¿Dónde tomarán cuerpo esas luchas? ¿Qué forma tomará el lenguaje de la crítica y

cómo será la esperanza si es para atender a la vida diaria de la gente que está atrapada en el control del sentido común neoliberal?

El neoliberalismo ha creado una crisis de gobernabilidad, representación y resistencia, y todos esos elementos deben abordarse en términos de cómo funcionan en un orden neoliberal para destruir a la democracia y qué es lo que significaría desarrollar un lenguaje y una forma de análisis capaces de repensar estas cuestiones como parte de una comprensión de la política y sus luchas colectivas.

Además debemos preguntarnos cómo el ala derecha y los políticos demagogos fueron capaces de colonizar las aspiraciones populistas para recuperar el control sobre los procesos políticos y por qué falló la izquierda. Culpar a todos los seguidores de Trump es fallar en una estrategia política.

Una estrategia política efectiva debe involucrar el reclamo de la promesa de una democracia radical.

En el proceso, debemos exponer cómo está siendo atacada y destruida la idea de democracia radical en un orden neoliberal donde todo está privatizado, mercantilizado, desregulado y organizado como parte de la cultura del comercio, sujeto a las órdenes del capital financiero.

Este gran desafío requerirá desarrollar formas de educación y análisis críticos que analicen cómo la élite dominante utiliza su poder para explotar, excluir, deshumanizar y destruir cualquier forma viable de acción crítica.

Se ponen en duda los métodos a través de los cuales el estado, las corporaciones y la élite financiera usan su poder para quitarle a la gente las necesidades básicas como la atención médica, el transporte público, la educación gratuita de calidad, la vivienda, el salario digno, un ambiente saludable y otros servicios que les permitan expandir sus capacidades como personas críticamente comprometidas y como portavoces alegres.

Esto nos plantea más preguntas sobre cómo el neoliberalismo -disfrazado de "orden liberal" - se convierte en incubadora del ascenso de Trump y de la versión contemporánea de la política fascista.

Hay mucho más trabajo que hacer que entender por qué falló el liberalismo para abordar la cuestión de la desigualdad en términos de bienestar y poder. El escritor Pankaj Mishra considera esta cuestión en su crítica al orden liberal establecido. Escribe: "La respuesta obvia es que el muy amado orden liberal fue la incubadora del Trumpismo y de otros autoritarismos. Empezó con subordinar a la gente al mercado, reemplazando los lazos sociales con relaciones de mercado y codicia santificada. Propagó el ethos de la autonomía individual y de la responsabilidad personal, mientras que las exigencias del mercado hacían imposible que la gente se salvara y planeara para el futuro. Los agobió con deudas crónicas y los convirtió en jugadores dentro del mercado cambiario. Se suponía que el capitalismo liberal acogería a la clase media y alentaría



los valores burgueses de sobriedad y prudencia con virtudes democráticas de responsabilidad. Logró lo contrario: la creación del precariado sin perspectivas a largo plazo, peligrosamente vulnerable a los demagogos que les prometen la luna. Un liberalismo descontrolado, en otras palabras, que prepara el terreno para su propia muerte.

Siguiendo los comentarios de Mishra, es crucial repensar cómo las instituciones capitalistas limitan

la acción humana conjuntamente con la capacidad crítica que tiene mucha gente de imaginar lo inimaginable, como parte de la lucha colectiva, en pos de un futuro democrático.

Esto nos sugeriría desafiar a los regímenes neoliberales de disciplina, control y conformidad con un discurso pedagógico en donde se haga claro que los derechos personales y políticos tienen que coincidir con los derechos sociales y económicos para que cualquier democracia pueda funcionar.

Necesitamos atar la lucha, por la economía y la justicia social, a nuevas configuraciones de poder y a nuevas formas de entendimiento para ser capaces de reconocer y utilizar el poder en pos de construir una sociedad socialista democrática.

Cualquier idea política viable tiene que considerar el trabajar a través de una variedad de aparatos culturales para activar la imaginación pública con voluntad de pelear por las instituciones y los bienes comunes, capaces de revitalizar los lazos sociales, la

responsabilidad social y la capacidad de generar experiencias que vayan más allá de las ideas estrechas del individualismo y el egoísmo que se celebran en la forma neoliberal de ver la vida.

Es una cuestión tanto política como pedagógica imaginar un futuro en el cual las necesidades humanas estén antes que las consideraciones del mercado, mostrando a las claras cómo el capitalismo, con la concentración del bienestar y el poder en unas pocas manos, produce modos de desigualdad y miseria humana.

No van a surgir portavoces y formas de resistencias necesarias para derrotar al capitalismo y construir un orden socialista democrático sin la producción de una cultura formativa que provea conocimiento, ideas, valores y relaciones sociales centrales para formar ciudadanos comprometidos.

Los lugares de lucha incluyen la escuela pública, la educación superior, las artes, los servicios sociales, las redes sociales, las instituciones religiosas, y otros espacios de producción cultural capaces de canalizar el trabajo de intelectuales públicos. Está en juego el desafío de los trabajadores culturales en poder reconocer la complejidad de los problemas que produce el capitalismo, para escribir y contarle a la gente, en una narrativa que pueda comprender y con la que puedan identificarse, y para atender a lo que significa producir conocimiento, imágenes e ideas críticas y emancipatorias.



## **Cosntruyendo una Pedagogía de “Iluminación profana”**

Aquí está en juego también otro desafío pedagógico enraizado en la necesidad de convertir al sentido común en lo que Walter Benjamin llamó una vez “iluminación profana”, un proceso en el cual los supuestos dominantes del bien común de la hegemonía capitalista están sujetos a los procesos de desnaturalización, análisis crítico y a la sacudida de nuevas formas de reconocimiento. Es una práctica para hacer lo conocido desconocido, tratándolo como una fuente de sorpresa.

Tal proyecto es imperativo si la tarea pedagógica de crear conciencia tiene que ser exitosa en desafiar al arma más poderosa del neoliberalismo -la afirmación de que su cosmovisión es obvia y que cualquier análisis de dicha cosmovisión es irrelevante- Esto es particularmente importante bajo un régimen de neoliberalismo en el cual lo público colapsa en lo privado, y se quitan las experiencias personales del ámbito de las fuerzas sociales más amplias. En palabras de Nicholas Gane y Les Back: “De este modo, se convierte la incertidumbre social en una falla personal; la cual está divorciada de cualquier causa o solución colectiva”.

Además de utilizar la idea “iluminación profana” de Benjamin, una cultura política radical debe insistir en que el pensamiento racional no es suficiente. La izquierda y otros grupos progresistas necesitan además una nueva forma de pensar sobre la miseria y el sufrimiento que enfrenta

mucha gente. Ese tipo de pensamiento debe ser sensible para poder rechazar cualquier insinuación de justificación moral y de postura colonizadora que predique el evangelio a las poblaciones vulnerables. A los desposeídos no se les deben negar las herramientas y los espacios para narrar sus propias historias.

Tenemos que considerar un conjunto de herramientas y plataformas y desenmascarar la forma en que el poder dominante opera e impacta sobre la vida de las personas.

Al mismo tiempo, estas herramientas deben hacer justicia a las experiencias cotidianas, a los eventos, emociones, modos de identificación e inversiones que la gente vive diariamente.

La práctica de la pedagogía radical debería tomar la idea de C. Wright Mills en *The Sociological Imagination* (La imaginación sociológica), en el cual hace un llamado a los trabajadores intelectuales y culturales a escribir, hablar y a actuar de maneras que posibiliten conexiones entre los problemas privados y las cuestiones públicas, estructuras sistémicas y la producción de modos particulares de acción. Esto sugiere un ejercicio pedagógico al servicio de la recuperación y el diálogo, entrar en política, al lenguaje y a una forma de pensar que se comprometa totalmente con los hechos diarios -lo que Tracy K. Smith describe como: “vulnerabilidades y experiencias duras de vida de quienes habitan cuerpos frágiles”.

Para desafiar al lenguaje objetivante

de contaminación y desecho es central desarrollar una forma alternativa de hablar, conocer y pensar, como lo puntualiza Smith: “El lenguaje se convierte en algo con sentido, un terreno a ser cruzado... una posibilidad dúctil y cambiante. Capaz de llegar a una audiencia diversa”. Esto es muy diferente de la prosa pomposa y a la descorporización del lenguaje que utilizan muchos académicos; un lenguaje que es abstracto y que funciona como lo describe Rob Nixon en *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor* (Violencia lenta y el ambientalismo del pobre) como “prosa muerta”, incapaz de llegar a la gente; cuestión que podría ser central para el desarrollo de un populismo de izquierda.

El discurso más actual funciona como forma de camuflaje virtual, creando barreras entre las universidades y su misión pública. Este tipo de jerga a menudo previene a los académicos de convertirse en cruzadores de fronteras, moverse fuera de sus disciplinas, y alcanzar diferentes formas mediáticas para poder meterse en un terreno pedagógico, de alto riesgo, de persuasión y creencia en pos de cambiar las formas en que la gente ve las cosas. La prosa arcaica y las ideas reduccionistas de profesionalismo también operan para evitar que el pensamiento duro y los estudios rigurosos se hagan relevantes para poder abordar los problemas sociales acuciantes y alcance a una variedad más grande de público.

Dylan Moore aparece para recordarnos que “la primera víctima del totalitarismo son aquellas mentes que se oponen a

él”. Lo cual sugiere lo más importante: la necesidad de académicos, escritores, periodistas, artistas y otros que conecten su trabajo con la gente y para que pongan en evidencia las mentiras, el poder, y la cosificación de la política de desechabilidad y contaminación”.

Es crucial propiciar que el lenguaje sea accesible y preciso para poder abordar los problemas sociales concretos de un número mayor de personas y si los trabajadores culturales, en distintos espacios, están para hacer frente a la crisis de representación y a la acción, cuestión central del autoritarismo neoliberal.

Para poder reavivar esa conciencia pública, las armas simbólicas de persuasión, pasión y creencias deben estar integradas a las políticas de reconocimiento e identificación en las cuales la gente no sólo pueda pensar críticamente, sino que también pueda apasionarse y energizarse con la capacidad que tienen de poder cambiar el mundo en el que se encuentran.

La izquierda necesita un lenguaje político lleno de compromiso moral profundo con la democracia, con la igualdad y la justicia, especialmente en un momento donde la violencia, la corrupción y la anarquía se normalizaron, abriéndole así la puerta al surgimiento de políticas fascistas en los Estados Unidos.

La cuestión de cómo se puede motivar a los estadounidenses comunes para que autoreflexionen y se movilicen por los valores democráticos, al mismo tiempo que acepten relaciones marcadas por las responsabilidades compartidas empieza

con un lenguaje que puede movilizarlos emocionalmente para analizar sus problemas y su relación con fuerzas sociales más amplias.

Una de las tareas de ese lenguaje es despertar la capacidad de la gente para alinearse con identidades colectivas paradas sobre lazos comunitarios, desarrollando compasión por otros e identificándose con el bien público.

Ese lenguaje tiene que venir a reemplazar al miedo legitimado por el estado con la idea radical de lo que Ronald Aronson describe en su libro *We: Reviving Social Hope* (Nosotros: Reviviendo la esperanza social) como “esperanza social”, una esperanza que mueve a la gente no a imaginar un futuro diferente, sino a actuar individual y colectivamente en él.

La crisis actual de gobernabilidad, representación, valores y lenguaje demandan un cambio discursivo que pueda convocar tanto a la pregunta y que derrote a la cultura formativa y al andamiaje ideológico a través del cual se reproduce el capitalismo neoliberal salvaje.

La cultura se ha convertido en una zona de guerra; bajo Trump se ha militarizado y comercializado agresivamente. Como la cultura cívica colapsa, la crisis de la democracia en Estados Unidos crece, el poder está más concentrado en manos de las élites dominantes y el capitalismo casino toma esteroides.

Trump cerró el gobierno, y los principales medios masivos de comunicación se focalizan en las

discusiones por el muro, por la lucha interna entre los republicanos y la toma de la Cámara de Representantes por parte de los demócratas. Mientras tanto, no se dice nada sobre la desigualdad económica, sobre un gobierno manejado por multimillonarios, sobre el poder corporativo sin restricciones y un presupuesto militar tan grande como poco ético.

El ataque actual al cuerpo político por las privatizaciones, el crecimiento económico y desregulado, camuflado como progreso, avanza a una velocidad vertiginosa mientras destruye el planeta.

Lo hace de la misma manera que se destruyó a la memoria histórica; y el tejido social se puso en riesgo en términos de racismo, nacionalismo blanco, represión y censura. El espacio entre crisis y catástrofe es más estrecho y tiene consecuencias terribles para el futuro.

Desde los años 80, y particularmente bajo el régimen de Trump, se logró una formación política nueva que repite los horrores del pasado fascista y la aviva una retórica tóxica de desecho y contaminación.

Los mecanismos del poder y de la ideología, a través de los cuales emergen las reivindicaciones de las políticas fascistas, tienen que desafiarse con un lenguaje que conecte capitalismo y explotación humana, exclusión y destrucción del planeta. Lo crucial para la tarea de presionar por la justicia social y económica es la necesidad de dejar en claro que capitalismo y democracia no

son sinónimos.

Tenemos que revertir la afirmación neoliberal de que la política y la democracia son los enemigos de la libertad. Además, cualquier idea de resistencia debe repensar el proceso de democratización como una cuestión de cambio sistémico fundamental que aborde una reestructuración radical de la sociedad.

Las historias que cuenta una sociedad sobre ella misma se miden por cómo valora a la democracia y su futuro.

Los problemas arraigados del capitalismo son muy graves, no tienen fin y son muy destructivos como para darles un abordaje simplista. Sólo un movimiento de masas anticapitalista y fuerte puede desafiarlos. Como plantea Fisher en su libro *Capitalist Realism (Realismo Capitalista)*, los estadounidenses están en un “paisaje contaminado de escombros ideológicos”, y en respuesta a eso, debemos presentar, más que una reacción contra él, un rival efectivo al capitalismo.

Bajo el gobierno del neoliberalismo, la represión ideológica trabaja con cautela a través de formas de analfabetismo producido por cajas de resonancia de la derecha y otros aparatos culturales que trabajan agresivamente para despolitizar a la gente y hacerlos cómplices de su propia opresión.

Finalmente se trata de fulminar los vínculos cívicos, deteriorar la vida pública e imposibilitar cualquier idea de ciudadanía compartida; todo lo cual incentiva a la política fascista.

Los defensores de la democracia radical tienen que argumentar con mucha energía y pasión que la “libertad” en el capitalismo no tiene nada que ver con la democracia y que tiene mucho más que ver con atrapar a millones en una telaraña de limitaciones ideológicas reduccionistas y estrictas.

Para empezar, la ideología neoliberal, la pedagogía pública y su ataque a las instituciones democráticas pueden desafiarse también; en parte combinando la tarea de Benjamin de “iluminación profana” y rigor analítico con lo que A.K. Thompson llama “premoniciones”; lo cual implica la necesidad de realizar acciones aisladas con mayor cantidad de conexiones que nos permitan pensar en términos de una política comprensiva e idea de totalidad. Thompson es muy valioso en la repetición de esta cuestión. Escribe: “Las premoniciones son similares a las iluminaciones y reflexiones en que, como formas de razonamiento extrapolativo, revelan cómo una cosa o una acción pueden alertarnos sobre un proceso social más amplio del cual deriva”. La mayor diferencia es que, considerando que los conceptos de Benjamin ponen énfasis en la resolución de tensiones acumuladas, las “premoniciones” dirigen nuestra atención hacia el futuro, lo que hará que las dinámicas actuales queden inalteradas.

Si la izquierda y otros sectores progresistas piensan construir sobre las fallas del neoliberalismo y crear así una nueva coalición de portavoces políticos, necesitamos un lenguaje nuevo, una historia política y una comprensión tal de

la política que pueda imaginar un nuevo orden socialista democrático y luchar por él.

Esto significa ir más allá de la idea reduccionista de que sólo el capitalismo puede comprenderse como sistema económico.

La crisis económica que produce el neoliberalismo ha sido vinculada a la crisis de las ideas. Esto nos sugiere que en el corazón del capitalismo neoliberal y sus políticas fascistas se trata de una crisis de representación, acción y memoria. En parte, esta crisis se resume con la frase, atribuída tanto a Fredrick Jameson como a Slavoj Žižek que plantea: “Es más fácil imaginar el fin del mundo que imaginar el fin del capitalismo”. Esta valoración distópica nos desafía a redefinir y a repensar las políticas que la producen. Lo cual requiere no sólo interrogar a la crisis actual del fascismo neoliberal, sino también pensar sobre la promesa de una democracia radical.

En el centro de cualquier teoría viable de resistencia está la necesidad de desarrollar un lenguaje de crítica que haga visible la narrativa indiscutida del neoliberalismo sobre cómo las relaciones de mercado deben regir la vida social.

Necesitamos un lenguaje que exponga la celebración del neoliberalismo en términos de individualismo descorporizado, la colocación del ethos de la competición como idea nacional, y además su guerra contra el estado de bienestar, el medioambiente y los lazos sociales. Esta narrativa antidemocrática no puede borrarse de nuestra lucha

política. Tenemos que crear nuevos relatos que sean integrales y vayan acordes a cómo imaginamos nuestra sociedad; permitiendo que nos abramos más a que nos cerremos al futuro.

El abolicionista Frederick Douglass entendió la necesidad de relatos que vayan más allá de la reforma, relatos que inspiren a la gente a pensar y a actuar por fuera de la vieja política. Sus palabras son tan relevantes hoy como lo fueron cuando las escribió.

Le hablaba a una generación joven, maestros, educadores y progresistas que rechazaban soñar el futuro dentro de los límites opresivos del presente. Douglass escribió: “No es luz lo que se necesita, sino fuego; no se necesita una llovizna suave, sino el trueno. Necesitamos la tormenta, el vendaval, el terremoto. Tiene que darse cita ya el sentimiento de nación; tiene que despertarse la conciencia de nación; la honestidad de la nación debe sobresaltarse; la hipocresía de la nación debe ser expuesta; y deben anunciarse y denunciarse sus crímenes contra Dios y el hombre”.

Gramsci remarcó en Cuadernos de la Cárcel que: “La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo está muriendo y lo nuevo no puede nacer; en ese interregno, han llegado una gran variedad de síntomas mórbidos”.

Lo que sí es claro es que esos síntomas mórbidos llegaron para quedarse, pero al mismo tiempo al producir desesperanza, presentan también desafíos nuevos y la oportunidad para luchas revitalizadas.

Los relatos que cuenta una sociedad

sobre sí misma son la medida de cómo esa sociedad valora la democracia y su futuro. Ha llegado el momento de relatos que hagan resurgir la memoria pública, las experiencias diarias, las conexiones públicas, y el espacio donde el horizonte de posibilidad se conecte con puntos de observación y movimientos sociales amplios. No tenemos tiempo que perder.

### Notas

1. Teachers are rising up to resist neoliberal attacks on education. Truthout /News Analysis. May 10, 2016 <https://truthout.org/articles/teachers-are-rising-up-to-resist-neoliberal-attacks-on-education/>

2. Especialista en Docencia Universitaria-UNMDP. Maestranda en Práctica Docente (UNR). Profesora y Licenciada en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta en la asignatura Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Secretaria de la Revista de Educación (UNMdP) Email: lauraproasi@gmail.com

# La clase social y las alfabetizaciones digitales desiguales de la juventud<sup>1</sup>

## Social class and unequal digital literacies of youth

Ron Darwin<sup>2</sup>

Traducción: Luciana Lourdes Salandro<sup>3</sup>

### Resumen

Este trabajo reconoce la importancia de la tecnología para alcanzar la participación agentiva en la economía del conocimiento y apunta a examinar hasta qué punto las diferencias de clase social entre los jóvenes determinan sus alfabetizaciones digitales. A partir de un estudio de caso de adolescentes pertenecientes a posiciones sociales diferentes, el presente artículo debate acerca de cómo las diferencias materiales y relacionales de los entornos del hogar, manifestadas a través de las configuraciones espaciales, la implicación parental y las redes de pares, pueden contribuir a desarrollar diversas prácticas y predisposiciones hacia la tecnología. Al demostrar cómo las desigualdades en el uso digital pueden conducir a la acumulación desigual del capital social y cultural, este artículo concluye con las implicancias educativas de la tercera brecha digital.

### Summary

Recognizing the importance of technology to achieve agentive participation in the knowledge economy, this paper examines to what extent social class differences between youth shape their digital literacies. Drawing on a case study of adolescents of contrasting social positions, it discusses how the material and relational differences of home environments, manifested by spatial configurations, parental involvement and peer networks, can help develop diverse practices and dispositions towards technology. By demonstrating how the inequities of digital use can lead to the unequal accumulation of cultural and social capital, this paper concludes with the educational implications of the third digital divide.

**Palabras Clave:** alfabetización digital; equidad; clase social; identidad; economía del conocimiento; capital.

**Keywords:** digital literacy; equity; social class; identity; knowledge economy; capital

Fecha de recepción: 23/02/2019  
Primera Evaluación: 17/03/2019  
Segunda Evaluación: 22/03/2019  
Fecha de aceptación: 31/03/2019



## **Introducción**

La tecnología en el siglo XXI se ha convertido en el sostén de la economía del conocimiento. No sólo ha acelerado el flujo transnacional de ideas, sino que también ha habilitado nuevos medios para adquirir y transmitir el capital económico, cultural y social. Al construir nuevas formas de trabajo y modos de productividad, la tecnología ha remodelado las industrias, los procesos empresariales y los ambientes de trabajo, así como también ha aumentado la demanda de trabajo del conocimiento relacionado con el procesamiento de la información y la creación y distribución del conocimiento (Castells, 2010; Jones & Hafner, 2012; van Dijk, 2012). Para participar en esta economía del conocimiento, los aprendices necesitan desarrollar alfabetizaciones digitales que les permitirán no sólo consumir y producir el conocimiento deliberadamente sino también direccionar estratégicamente sus identidades y mantener redes sociales significativas (Norton, 2013). En este contexto, “conocer” es un proceso intelectual y económico que depende de prácticas lingüísticas y de alfabetización, de la capacidad para el pensamiento abstracto, y del avance tecnológico (Farrell, 2009). La manera en que los aprendices desarrollan estas competencias pertinentes para navegar el paisaje digital ha devenido crucial para el logro de la movilidad social en el nuevo orden mundial.

Como factor crítico en la generación y el acceso al poder, la tecnología puede también conducir a “una de las formas

más dañinas de exclusión” (Castells, 1999, p. 3). Mientras algunos aprendices son capaces de participar enteramente en las redes tecnológicas, hay otros que permanecen desconectados de, o limitados a, la periferia de las culturas participativas (Jenkins, Ito, & boyd, 2016). Para entender esta división digital, los académicos han examinado cuestiones de acceso y conectividad (Stevenson, 2009; Vehovar, Sicherl, Hüsing, Dolnicar, 2006) y más recientemente han ampliado sus análisis para abarcar las diferencias en el uso digital (Epstein, Nisbet, & Gillespie, 2011; Smythe & Breshears, 2017; van Deursen & van Dijk, 2010). Según esta comprensión más amplia, el pleno aprovechamiento del poder de la tecnología requiere no sólo acceso a los dispositivos, sino también las habilidades de localizar, evaluar y activar los recursos disponibles en línea. Mientras las escuelas continúan integrando a la tecnología en los currículos y la pedagogía y reconociendo a la internet como una fuente significativa de conocimiento, la manera en que los aprendices adquieren diferentes alfabetizaciones digitales en el hogar conlleva implicancias significativas en términos de equidad educativa. El uso de la tecnología, si no se encuentra mediado, puede resultar en una fragmentación social más grande (Darvin, 2016; Facer, 2011; Stromquist, 2002; Warschauer & Matuchniak, 2010).

Para comprender cómo los mecanismos de inequidad digital pueden delinear las trayectorias sociales de los aprendices actuales, este artículo

recurre a los datos de un estudio de caso que investiga las prácticas digitales de dos adolescentes que provienen de posiciones sociales diferentes. Al desafiar la noción de “nativo digital” (Prensky, 2001) que atribuye la fluidez digital a una generación de usuarios nacidos en la tecnología, este trabajo ilustra cómo los jóvenes provenientes de diferentes contextos pueden desarrollar diversos conjuntos de alfabetizaciones digitales. Utilizando a la clase social como lente para observar las diferencias materiales de estos contextos, el trabajo examina cómo los aprendices que poseen variados niveles de capital económico, cultural y social pueden socializarse en varias prácticas digitales. La investigación busca responder a dos preguntas: (1) ¿cómo pueden los aprendices de diferentes posiciones sociales desarrollar variadas alfabetizaciones digitales en el hogar? y (2) ¿cómo pueden las condiciones materiales de la vida de estos aprendices moldear sus alfabetizaciones digitales? Se argumenta que la implicación parental, el acceso a recursos digitales y las redes de pares forman las disposiciones de los aprendices hacia la tecnología, así como sus prácticas digitales hogareñas. Construidos a través de, y con, recursos y discursos disponibles, estas alfabetizaciones digitales fuera de la escuela pueden o no alinearse con las expectativas de la escuela y las demandas de la economía del conocimiento—originando resultados que pueden privilegiar a algunos de los aprendices mientras marginan a otros.

## Las alfabetizaciones digitales y el “nativo digital”

Mientras las escuelas experimentan con las aulas semipresenciales e ‘invertidas’ y continúan incorporando tecnología a las prácticas áulicas, el diseño un currículum digital inclusivo continúa siendo una tarea reñida. Los marcos digitales que se articulan en las políticas educativas involucran supuestos ideológicos de la alfabetización digital, y de las maneras en las que puede aprenderse. En de estos marcos, se imagina frecuentemente a los aprendices en términos de “autodidactas itinerantes” (McMillan Cottom, 2017), auto-motivados, capaces e “integrados a los futuros tecnocráticos y des-integrados del lugar, la cultura, la historia y los mercados” (p. 214). Esta noción esencialista de una generación de aprendices subsiste a pesar del hecho de que el constructo de Prensky (2001) de “nativos digitales” ha resultado sumamente cuestionado (Bennett, Maton & Kervin, 2008; Helsper & Eynon, 2010; Margaryan & Littlejohn, & Vojt, 2011, para nombrar algunos). Al referirse a la generación que creció con la tecnología digital, Prensky acuñó el término “nativos digitales” para referirse a “‘hablantes nativos’ del idioma digital de las computadoras, los videojuegos y la internet” (p. 1). Fue un término que logró vigencia en el discurso académico y el periodístico, construyendo la noción de que los usuarios jóvenes son naturalmente aptos para operar herramientas digitales. Sin embargo, la idea de que existe un “idioma digital” que los usuarios necesitan dominar

para codificar y decodificar significado es extremadamente limitada. Esta visión esencializa a la edad como el único y más importante determinante la “fluidez digital” (Hsi, 2007; Miller & Bartlett, 2012), aunque hay escasa evidencia que apoye la existencia de una generación homogénea con experticia técnica y un estilo de aprendizaje distintivo (Bennett *et al.*, 2008).

Mientras se ha cuestionado el constructo del nativo digital, las escuelas y los ministerios frecuentemente conciben a la alfabetización digital como un conjunto uniforme de habilidades, con claros estadios de desarrollo que se aplica a todos los aprendices. El Ministerio de Educación de la Columbia Británica (BC Ministry of Education, 2017), por ejemplo, define a la *alfabetización digital* como “el interés, la actitud y la habilidad de los individuos para usar apropiadamente la tecnología digital y las herramientas de la comunicación para acceder a, manejar, integrar, analizar, y evaluar información, construir nuevo conocimiento, crear y comunicarse con los otros” (p. 1). Aunque esta definición señala que la realización de tareas digitales requiere “interés” y “actitud”, reivindica a la alfabetización digital como una “habilidad” singular. En la misma línea, el Marco de Alfabetización Digital de la Columbia Británica, basado en los Estándares de Educaciones Nacionales en Tecnología para Estudiantes (con la sigla NETSS en inglés) desarrollados por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE en inglés) divide a esta habilidad en seis componentes: (1)

alfabetización para la información y la investigación; (2) pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; (3) creatividad e innovación; (4) ciudadanía digital; (5) comunicación y colaboración; y (6) operaciones y conceptos tecnológicos. En esta conceptualización subyace reflejada una visión autónoma de la alfabetización digital (Heath & Street, 2008) que la considera una habilidad neutral o técnica que opera de un modo general a pesar de las configuraciones locales. Las políticas digitales de los distritos escolares frecuentemente adoptan este modelo autónomo, ignorando las diferencias de clases sociales que impactan en el acceso que tienen los aprendices a los distintos recursos.

Al reconocer la forma en que el compromiso digital implica diversos contextos y prácticas, este trabajo usa el plural “alfabetizaciones digitales” para referir al hecho de que existen circunstancias específicas y condiciones materiales que demandan la adaptación de los usuarios a las posibilidades y limitaciones de las herramientas digitales de múltiples formas. En este sentido, los usuarios reúnen varias posibilidades técnicas disponibles para alcanzar propósitos específicos. Jones y Hafner (2012) afirman que, cuando uno se involucra con lo digital, establece relaciones y desarrolla múltiples identidades y que, por lo tanto, existen diferentes prácticas para pensar, comunicarse y de relacionarse a través de los medios digitales. Ito y colegas (2010) han categorizado a las prácticas digitales

de los jóvenes examinando sus diversas motivaciones e identificando géneros de participación con nuevos medios que reflejan la cultura juvenil, la estructura de la red social y los modos de aprender. *Las prácticas motivadas por la amistad* son prácticas dominantes y convencionales que involucran negociaciones diarias con amigos y pares en los mundos sociales de cada uno. La mensajería instantánea, los sitios de redes sociales, y los teléfonos celulares se transforman en modos de negociar estas amistades. Los jóvenes acuden a sus pares buscando afiliación y competición, y las prácticas digitales se vuelven una forma de socialización—el equivalente a pasar el rato. *Las prácticas motivadas por el interés*, por otra parte, son aquellas en las cuales los aprendices se involucran con una red diferente de pares, participando en actividades especializadas que giran en torno a intereses particulares. Al enfocarse en temas de interés, pasatiempos y aspiraciones vocacionales, estas prácticas incluyen a la comunicación, la exploración y la expansión de la comprensión que permiten a los participantes colaborar con gente de diversas edades y contextos.

### **La clase social y las desigualdades del acceso y uso digital**

En oposición a un modelo autónomo, un modelo ideológico de alfabetización digital (Heath & Street, 2008; Warschauer, 2009) reconoce las “formas diferenciadas, situadas e inculturadas en las que ocurren las prácticas digitales” (Snyder

& Prinsloo, 2007, p. 173). El uso de la tecnología se halla siempre posicionado no sólo en un aula, una escuela o una pedagogía particular, sino también dentro de las condiciones sociales y culturales de los contextos extra-escolares (North, Snyder, & Bulfin, 2008; Prinsloo & Rowsell, 2012; Snyder & Prinsloo, 2007). Las diferencias del acceso y el uso digital en estos espacios múltiples construyen dos niveles de la brecha digital (Selwyn, 2004); para Ragnedda (2017). La manera en que las experiencias en línea influyen las trayectorias sociales de la gente en el mundo fuera de línea constituye un tercer nivel. Los usuarios capaces de navegar internet con mayor flexibilidad y versatilidad están en condiciones de adquirir recursos socialmente valiosos, superando a quienes no logran desarrollar esta competencia estratégica. En la economía del conocimiento, la velocidad a la cual uno puede obtener la información construye la brecha entre el “rico en información” o el “pobre en información”. Esta brecha de conocimiento, que inicialmente teorizaron Tichenor, Donohue, y Olien (1970), sugiere que, a medida que se incrementa la información sobre los medios en un sistema social, aquellos con mayor estatus socioeconómico tienden a adquirir información más velozmente que aquellos pertenecientes a un estrato más bajo.

Para comprender más profundamente los procesos de estas inequidades digitales, este trabajo utiliza a la clase social como un constructo para entender

las posiciones sociales diferentes de los aprendices digitales. La clase social es un constructo no muy investigado en los estudios sobre lenguaje y alfabetización y se la ha empleado frecuentemente como una inscripción resultante de la identidad con sujetos identificados como “hombres blancos de clase media” o “mujer negra de clase trabajadora” para reflejar posiciones de privilegio o marginalización. Aquellos estudios que sí examinan a la clase social más específicamente con frecuencia recurren a las locaciones geográficas, los barrios, las categorías de inmigración, o las identidades etnolingüísticas para identificar el estatus socioeconómico (ESE) (Garnett, Adamuti-Trache, & Ungerleider, 2008; Toohey & Derwing, 2008; Valdes, 1998)—una medida basada en el ingreso, la educación y la ocupación. Este trabajo afirma, sin embargo, que la comprensión de las posiciones desiguales de los aprendices a través de este indicador principalmente económico es limitada. Mientras que los modelos tradicionales de estratificación social de Marx, Weber, y Goldthorpe no reflejan el nuevo orden mundial, la teorización actual sobre la clase social reconoce que se trata asimismo de un proceso cultural, marcado por los patrones del consumo, las formaciones de identidad y la performance corporal (Block, 2012, 2014; Kelly, 2012; Savage *et al.*, 2013). La clase social refleja relaciones entre los insumos culturales y económicos, que se hallan mejor integrados en la conceptualización de Bourdieu de la clase social construida en base a los constructos de habitus,

campo y capital.

Para Bourdieu (1990), el habitus es “un sistema de disposiciones duraderas y transportables... principios que generan y organizan las prácticas y las representaciones” (p. 53). Al ser una disposición, el habitus es estructurado y estructurante; es un sistema organizado de lo que se considera razonable o posible, delineado por la historia y la posición social de cada uno; y constituye una tendencia a percibir a las cosas y a realizarlas de maneras que corresponden a estas estructuras. Lo que la gente juzga e internaliza como razonable proviene del habitus, adquirido mediante estructuras reales de ventaja y desventaja social, y constituido por combinaciones de capital. El *capital* es el poder en sus diferentes formas: el *capital económico* refiere a la riqueza, la propiedad y el ingreso; el *capital cultural* es el conocimiento, las credenciales educativas, y la apreciación de formas culturales específicas; y el *capital social* son las conexiones con redes de poder (Bourdieu, 1986). Estas formas de capital se circulan y compiten entre sí dentro de escenarios de lucha o espacios estructurados llamados *campos*. Mientras que la gente lucha por posicionarse dentro de los campos y realiza diferentes prácticas sociales, emergen los puntos en común, y la gente inconscientemente se alinea con aquellos con los que comparte disposiciones y gustos similares. Una clase dominante determina lo que se valora en un campo y lo transforma en *capital simbólico* (Bourdieu, 1987).

El conocimiento y las habilidades

que permiten a los aprendices operar con cierto grado de competencia se convierte en el capital simbólico cuando se los reconoce y valora dentro de un campo específico. De esta manera, si las prácticas digitales aprendidas en el hogar reflejan aquellas valoradas en la escuela, los aprendices pueden adquirir capital simbólico en el campo de la educación (Bourdieu & Passeron, 1990). Selwyn (2004) recurre al sistema teórico de Bourdieu para identificar cómo las diferentes formas de capital pueden transformarse en capital tecnológico. El capital económico permite la compra del hardware y del software y de otros intercambios materiales y gestiones de recursos. El capital cultural involucra tanto la participación en contextos de aprendizaje digital como la socialización en el uso de la tecnología. El capital social incluye a la familia, a los pares, a los tutores, y a otros que conforman redes tecnológicas. Diferentes estudios han mostrado (Warschauer, 2007; Warschauer & Matuchniak, 2010) que el dominio de la computadora usualmente depende del apoyo de los pares y de los miembros de la familia, y que los jóvenes de bajos ingresos o inmigrantes suelen tener menos amigos o parientes que sean usuarios sofisticados de los medios digitales, mientras que aquellos aprendices más privilegiados muy probablemente tengan mentores que los guíen en el hogar. North, Snyder y Bulfin (2008) empleando el marco teórico de Bourdieu para sugerir la idea de “gustos digitales” a los que definen como preferencias en el uso de la

tecnología. Estos invitadores afirman que el hogar socializa a los aprendices en la comprensión, la aceptación o el rechazo de las prácticas digitales, y que esta socialización involucra la apropiación de la tecnología para ajustarse a normas familiares, valores, y estilos de vida presentes. El nivel de educación, la ocupación y la localización geográfica de los padres forma sus disposiciones respecto de las prácticas digitales (North, Snyder, & Bulfin, 2008). Mientras que algunas familias valoran a la tecnología para el consumo de la información, aquellos que no se orientan al éxito académico tradicional pueden ver a las redes sociales y a las tecnologías como herramientas de entretenimiento. Mientras que los jóvenes se apropian de las tecnologías, sus diversas circunstancias de vida modelan sus creencias y sus expectativas acerca de la tecnología (Kvasny, 2006).

En un estudio anterior sobre el uso de las redes sociales en los Estados Unidos, Boyd (2009) observó que los adolescentes de diferentes contextos sociales se relacionaban con las redes sociales de maneras fundamentalmente diferentes. Advirtió que los usuarios de clase media más probablemente elegirían Facebook en lugar de MySpace a causa de su diseño y funcionalidad, mientras que más usuarios de clase trabajadora se quedaban con este último, el cual empezó a desarrollar la reputación de ser sexualizado y constituir un “gueto”. La autora señaló que los adolescentes de contextos más acomodados y educados elegirían participar en entornos virtuales



que fueran populares con los adultos en lugar de aquellos preferidos por los jóvenes de orígenes menos privilegiados. En este caso, los gustos digitales contrastantes de los usuarios los condujo a diferentes entornos en línea, y los patrones de adopción de redes sociales reflejaron una estratificación social ya existente.

En un estudio etnográfico de las prácticas digitales de los niños de posiciones sociales opuestas en Sudáfrica, Lemphane y Prinsloo (2014) demuestran cómo las diferencias en el acceso digital y el uso de los participantes no sólo permitía diferentes medios de representación, sino que también habilitaba diferentes identidades imaginadas, inversiones y ambiciones. Con el acceso a una computadora personal y a una PlayStation y conectividad ilimitada a la banda ancha, los niños de clase media podían tener acceso a más recursos en idioma inglés, que les permitía desarrollar vocabulario específico sobre ciertos temas al igual que la meta-conciencia sobre el idioma. Cuando adaptaban a los avatares, podían experimentar con diferentes acentos y familiarizarse con referencias culturales globales de la clase media, al mismo tiempo que desarrollaban disposiciones específicas de clase. Los niños de clase trabajadora, por otra parte, sólo tenían acceso únicamente a teléfonos móviles y los juegos que podían jugar en estos dispositivos no proveían oportunidades para el desarrollo del idioma. Hablaban mayormente una versión coloquial del idioma local, propia

de su clase trabajadora y no valorada en la escuela. En este contexto, las prácticas digitales contramates condujeron a recursos diferentes, al conocimiento tácito y a hábitos que podían o no estar conectadas a las alfabetizaciones escolares y prácticas áulicas.

Estos estudios demuestran cómo las posiciones de clase pueden moldear las prácticas y los gustos digitales, lo cual a su vez puede determinar las oportunidades para el uso del lenguaje. La manera en que estos estudios operacionalizan el constructo de clase oscila entre el hallazgo de patrones de uso dentro de los agrupamientos de la clase (es decir, clase media versus clase trabajadora) y la demostración acerca de cómo las condiciones inscriptas en la clase (es decir, el acceso a diferentes recursos) pueden formar a las prácticas. Al utilizar esta concepción de clase de Bourdieu, este trabajo se alinea con esta última idea, examinando cómo los diferentes niveles de capital económico, cultural y social manifiestos en las condiciones materiales de los mundos vitales de los aprendices y sus relaciones sociales pueden moldear diversas prácticas digitales y disposiciones hacia la tecnología. Reconoce que mientras el habitus puede predisponer a los aprendices a ciertas actitudes o acciones, no las determina por sí solo. Los aprendices de diferentes posiciones sociales tienen la capacidad de imaginar posibilidades agenciadoras que pueden transgredir las predisposiciones de su habitus. Al mismo tiempo, entender cómo las diferentes formas de capital operan

puede ayudarlos a generar estrategias acerca de cómo los recursos disponibles pueden utilizarse para ganar nuevo capital.

### **Ayrton y John: Un estudio de caso**

Los datos utilizados en este artículo derivan de un estudio piloto de caso llevado a cabo por el autor en Vancouver, Columbia Británica, Canadá en 2013 para comparar las prácticas lingüísticas y de alfabetización de dos inmigrantes filipinos de dieciséis años de posiciones sociales distintas. Con su examen de los mundos de dos adolescentes inscriptos en la clase social, este estudio responde a la convocatoria de Selwyn (2012) “a desarrollar comprensiones socialmente fundamentadas de las realidades de la educación y la tecnología tal “como ocurren” (p. 219) y a iluminar las formas en que la integración de la tecnología en la educación requiere una mayor comprensión de estas diferencias de clase. La obtención del acceso a los hogares de estos participantes le permitió al investigador observar personalmente las condiciones materiales de sus vivencias, sus relaciones e interacciones con miembros de la familia y el hábitat natural donde utilizan sus propios dispositivos. Mediante un enfoque que combina entrevistas y observaciones, el investigador logró acceder a la percepción y comprensión de los propios participantes respecto de sus prácticas digitales, comparándolas con la ejecución real de estas prácticas. Mientras que el estudio es limitado dado que no involucró

observaciones en la escuela, el análisis acerca de cómo las prácticas digitales de los participantes se hallan delineadas por sus interacciones materiales con los humanos y con los dispositivos provee una perspectiva más amplia en relación a las experiencias inscriptas en la clase social de otros jóvenes inmigrantes.

En tanto constituyen un grupo poco examinado en la investigación educativa, los filipinos son la tercera minoría más aparentemente grande en Vancouver luego de quine provienen de China y el Sudeste Asiático. Los filipinos constituyen un caso particularmente interesante para examinar a las clases sociales ya que, mientras que gozan de las tasas más altas de logros educativos y empleo Canadá (Ysaad, 2012), son también los más proletarizados—esto es, se encuentran dentro del porcentaje más alto de la clase trabajadora en un 70% y entre el porcentaje más bajo de la pequeña burguesía y los empleadores en un 4% (Satzewich & Liodakis, 2013). La fácil absorción de los filipinos dentro la fuerza de trabajo de Canadá ha sido atribuida al hecho de que el inglés es el medio de instrucción en las Filipinas, una ex colonia de los Estados Unidos (Yssaad, 2012). A pesar de esta afinidad lingüística y cultural, los estudios de la Generación 1.5 de estudiantes en Canadá han demostrado que los jóvenes filipinos tienen promedios más bajos en sus calificaciones escolares que los jóvenes de otros grupos y que tienen menores probabilidades de graduarse de la secundaria (Farrales, 2011; Gunderson, 2007; Toohey & Derwing, 2008). Una



publicación sobre los estudiantes de una escuela secundaria filipina en el este de Vancouver los describe como “apartándose silenciosamente” dado que un tercio de ellos parece hallarse desertando de la escuela secundaria (Farrales & Pratt, 2012). Al enfocarse en los aprendices filipinos inmigrantes, este estudio buscó comprender cómo las relaciones con la tecnología pueden contribuir a esta tendencia. Al mismo tiempo, al elegir filipinos de posiciones de clase diversas, este estudio intentó demostrar cómo, dentro de las etnicidades, hay jerarquías de clase, y que las diferencias de clase en última instancia moldean las inequidades digitales.

El investigador invitó personalmente a los dos participantes focales a ser parte del estudio. Ayrton es el hijo menor de un amigo de la familia del investigador, mientras que John le fue recomendado por un colega. Las visitas al hogar se llevaron a cabo cuando había otros adultos presentes (un padre o un hermano mayor). La entrevista inicial se diseñó para ayudar a los participantes a familiarizarse con este proceso y para recolectar información en relación a su contexto de clase. La entrevista siguiente se focalizó en investigar sus prácticas digitales, que los participantes demostraron con sus propios dispositivos. Luego de la segunda entrevista, el investigador reflexionó sobre qué otros aspectos de sus prácticas digitales necesitaban mayor elaboración. Estas brechas se abordaron en la última visita cuando se solicitó a los participantes que desarrollaran cualquier tarea digital que

tuvieran programada para esa tarde. A través de esta serie de entrevistas, el investigador recolectó fotos de objetos de alfabetización (como libros y capturas de pantalla de textos digitales consumidos y producidos por los participantes, incluyendo redes sociales) y ocho horas de grabación de las conversaciones. Las entrevistas semiestructuradas comenzaron en inglés, aunque se les brindó la opción de responder y desarrollar la entrevista en filipino, inglés, o una combinación de ambos. Ambos participantes, sin embargo, eligieron hablar sólo en inglés a través del proceso de investigación. Las transcripciones de las entrevistas se representaron para mayor legibilidad y no incluyen silencios, falsos comienzos, desviaciones en la entonación, o características interaccionales similares, así como tampoco indican distinciones sutiles entre sonidos. Ayrton y John son seudónimos elegidos por los participantes. Mientras la mayor parte de los datos se presentan aquí por primera vez, algunos de ellos se han publicado en trabajos anteriores examinando la clase social y los aprendices migrantes (Darvin & Norton, 2014) y el inglés como lengua franca (Darvin, 2017).

## Resultados

**Las diferencias de clase del hogar Ayrton.** El joven filipino Ayrton, de dieciséis años, es un estudiante de décimo año en una escuela secundaria privada. Su familia había emigrado tres años antes a través de la categoría de

Inversor, una categoría de inmigración canadiense diseñada para atraer a empresarios experimentados que tienen un valor neto de al menos 1.6 millones de dólares canadienses y que requiere una inversión de 800.000 dólares canadienses en el país (Citizenship and Immigration Canada, 2012). El padre de Ayrton continúa siendo propietario de múltiples negocios en Manila y realiza viajes frecuentes a las Filipinas para gestionarlos, mientras que su madre es ama de casa. Una hermana mayor es graduada universitaria y edita películas y videos en su computadora, mientras que su hermano mayor estudia ingeniería mecánica en una universidad destacada. La familia tiene un vehículo utilitario deportivo y un Rolls Royce y vive en una propiedad de tres habitaciones en un edificio en el centro de la ciudad, un activo privilegiado en el costoso mercado inmobiliario de Vancouver. Ayrton comparte una habitación con su hermano y sus estantes están llenos de revistas de autos y del *Harvard Business Review* a la que se halla suscripto. El idioma que hablan en el hogar es principalmente el inglés, lo cual también fue el caso cuando vivían en una casa de dos pisos con piscina en un barrio cerrado en Filipinas.

Antes de mudarse a Canadá, la madre de Ayrton investigó activamente en internet para encontrar la escuela privada ideal para él, y fue aceptado luego de una entrevista por Skype con el comité de admisiones de la escuela. En esta escuela (donde se matriculan estudiantes de contextos privilegiados),

Ayrton toma una materia opcional sobre negocios y también forma parte de un programa al aire libre donde aprendices seleccionados pagan una cuota extra para realizar un conjunto de actividades anuales. (Estas actividades incluyen viajes a diferentes partes de Canadá, al igual que campamentos, senderismo, y aprender a esquiar y hacer *snowboard*.) Dado su interés en el mercado cambiario de divisas, Ayrton (con el apoyo de sus padres) también se registró en *Infinite Prosperity*, un curso de aprendizaje en línea, el cual le provee la información y las herramientas analíticas necesarias para convertirse en un operador de bolsa en el futuro. Para gestionar sus negocios efectivamente, el padre de Ayrton se mantiene actualizado sobre las noticias de actualidad y las tendencias de negocios leyendo las noticias en línea o escuchando la radio. La madre de Ayrton es una graduada universitaria que estudió español y también una gran lectora. Aprendió francés sola para poder ayudarlo en el idioma. Cuando se trata de matemática o de la computadora, Ayrton confía en su hermano. Cada uno en la familia tiene su propia notebook, excepto la madre de Ayrton que utiliza una computadora personal compartida por la familia. Ayrton tiene una notebook, un iPad, y un teléfono Samsung. Las computadoras están conectadas en red a una impresora y a un escáner, y todos los miembros de la familia tienen sus propios espacios destinados a la computadora.

*John*. Al igual que Ayrton, John también tiene dieciséis años, pero está en el décimo primer año en una escuela

pública en el este de Vancouver. Se mudó a Canadá cuando tenía diez, tras seis años de estar separado de su madre quien había empezado a trabajar en el país como cuidadora en el marco de un programa para trabajadores inmigrantes temporarios. Después de años de negociar los requisitos de inmigración, finalmente logró traer a John y a su hermana más grande a Canadá a través de la categoría de Inmigración Familiar. Ésta permite a los trabajadores inmigrantes convertirse en inmigrantes residentes junto con los miembros más cercanos de su familia. El padre John, quien está legalmente separado de su madre, continúa viviendo en Filipinas. John, su madre, su hermana y un hermano de seis años alquilan un departamento de una habitación en un edificio de tres pisos. Hablan mayormente filipino en el hogar. John expresó que, al principio, no estaba feliz de vivir en Canadá. En Filipinas tenía más libertad, ya que jugaba con sus primos y sus amigos del barrio en las calles después de la escuela. Dado que tenían personal doméstico, él no necesitaba hacer ninguna tarea del hogar. John explica que en Canadá las posibilidades de estar con sus amigos son limitadas. Tiene que cuidar a su hermano, ayudar a limpiar la casa, y sacar la basura. La hermana de John está estudiando en un centro de formación profesional para graduarse como enfermera matriculada y sostiene su educación trabajando a tiempo parcial. La madre de John, que estudió como obstétrica en Filipinas, continúa trabajando como cuidadora en un hogar

de ancianos. Sus turnos incluyen los fines de semana, y usualmente llega del trabajo después de las once de la noche. Dado que su madre y su hermana están siempre en el trabajo o en la escuela, usualmente John debe recoger a su hermano menor de la escuela y cuidarlo en su casa.

En la escuela, John está anotado en una materia opcional sobre programación de computadoras, que cree lo preparará para estudiar informática en la universidad. Disfruta matemática y ciencias, pero encuentra al inglés particularmente difícil, y asiste a clases de inglés como segunda lengua. A John le encanta el animé y recientemente aprendió a dibujar algunos personajes. Se unió al club de manga de la escuela y aprendió a hablar un poco de japonés por su cuenta. En el hogar, toda la familia comparte una computadora personal, la cual está situada entre el comedor y la sala de estar, justo al lado del televisor. Tienen dos iPads, uno de los cuales lo utiliza sólo John, quien también tiene su propio teléfono celular. Cuando su hermana necesita usar la computadora, John camina cinco cuadras a la biblioteca pública y usa la computadora del lugar. Dado que el departamento es relativamente pequeño, casi no hay espacio privado. Durante una entrevista en particular, cuando todos los miembros de la familia estaban presentes, entrevisté a John al lado de la computadora, mientras que los otros ocupaban el área del comedor y la sala de estar. Dado que todo el mundo estaba dentro del rango de escucha, en

algunas instancias la madre y la hermana respondían las preguntas que yo le dirigía John.

### **Disposiciones contrastantes hacia la tecnología**

John y Ayrton son visiblemente muy expertos con la tecnología, y realizan diversas tareas en simultáneo con gran facilidad. Ellos pueden saltar de una aplicación a otra mientras hablan sobre sus intereses y prácticas digitales. Ayrton clikea rápidamente en los hipervínculos para acceder a una página deseada y a menciona listas de URL de memoria. John tipea rápidamente sin ni siquiera mirar al teclado, el cual descansa sobre un compartimento inamovible bajo un tablero que se mantiene oculto a su vista. Ambos dicen que existieron ocasiones en que sus docentes les piden ayuda para operar los proyectores digitales o manejar el PowerPoint. Cuando le pregunté a John cómo se siente cuando sus docentes le piden ayuda, John respondió que eso “es lo usual” porque “nuestra generación está más metida en la tecnología”, reproduciendo los discursos del nativo digital. Ambos, John y Ayrton, demuestran confianza en sus habilidades para utilizar la tecnología, y conciben esa habilidad como natural e indiferenciada. Sin embargo, de las observaciones y entrevistas, emergen diferencias notables cuando se trata de sus visiones acerca de para qué sirve la tecnología y de cómo la usan en el hogar.

Para Ayrton, cuyos familiares universitarios emplean a la tecnología

para investigar, gestionar negocios, y editar películas, la tecnología es una fuente de conocimiento y una herramienta para la movilidad social. “Por la manera en que el mundo está conectado y por cómo la información está al alcance de tus dedos, puedes ser cualquiera o cualquier cosa que quieras ser y está simplemente ahí” (Entrevista con Ayrton, octubre 2013, citada en Darwin & Norton, 2015, p. 115). Mientras reflejan la realidad vivida en la cual se socializó, su habitus de clase le permite reconocer la inmediatez del conocimiento (“cómo la información está al alcance de tus dedos”) y le otorga un poderoso sentido de agencia. Los futuros y las identidades sociales (“puedes ser cualquiera o cualquier cosa que quieras ser”) se imaginan a través del acceso a, y el uso de, la información. Ayrton reconoce la significación de la tecnología (“el mundo de las computadoras hoy”) y la conectividad (“la manera en que el mundo está conectado”) en el contexto contemporáneo, y reconoce su significación en ambos ambientes, el escolar y el extra escolar: “por como la escuela y todo está estructurado hoy en día, es como que necesitas pasar todo ese tiempo frente a la pantalla o si no vas a quedarte atrás o a perderte de algo importante” (Entrevista con Ayrton, octubre 2013). Para Ayrton, la tecnología es una parte integral de la educación que “estructura” la escuela y otros dominios de la vida y, por lo tanto, requiere participación urgente (“o vas a perderte de algo importante”). La pantalla de la computadora se considera la puerta

de salida material hacia la corriente global de información que permite mayor movilidad social (“si no vas a quedarte atrás”).

Mientras que Ayrton valora la tecnología como fuente de conocimiento, John ve a la computadora principalmente como una herramienta para juegos. Cualquier pregunta sobre cómo usa sus dispositivos generalmente termina en una discusión entusiasmada sobre *Minecraft* o *League of Legends*. “Después de la escuela, voy a casa y a veces me piden que haga mi trabajo, pero es difícil para mí porque siempre presto atención a la computadora” (Entrevista con John, octubre, 2013). Desde esta perspectiva, la computadora es una distracción que lo aleja más de su tarea escolar en vez de ayudarlo. Cuando se le pide que discorra sobre sus usos educativos, provee una respuesta breve.

Ron: ¿Qué pasa de las cosas de la escuela? ¿Para qué usas la computadora?

John: Básicamente para imprimir. (Entrevista con John, noviembre, 2013)

Explica cómo ocasionalmente escribe informes y notas para la escuela que luego imprime, pero no menciona nada sobre utilizar la computadora para investigar. Esta función limitada es consistente con su observación acerca de cómo se utilizan las computadoras en su escuela, las cuales dice que son “para imprimir y para la asistencia”. Cuando se le pregunta sobre cómo su hermana utiliza la computadora compartida, dice que “ella sólo va a la computadora para

imprimir o para mirar algo”. Mientras que Ayrton reconoce los infinitos espacios virtuales con los que puede conectarse a través de la computadora, John parece focalizarse en el resultado físico y fijo que ésta puede proveer, esto es, a través de la impresión.

Esta disposición hacia la tecnología refleja las prácticas digitales tempranas a las que estaba acostumbrado cuando era un niño que estudiaba en Filipinas. En su antigua escuela, la clase de informática sólo consistía en aprender a usar el teclado. Dado que su familia no tenía una computadora en ese entonces, iba a galerías de videojuegos o a un ciber café a jugar. Aunque ahora tienen múltiples dispositivos en Canadá, el uso hogareño aún parece estar más direccionado hacia el entretenimiento. Al ser una cuidadora ocupada, la madre de John casi no tiene tiempo para usar la computadora y, si lo tiene, dice que lo usa para entrar en Facebook y para mirar sus novelas. Su preferencia por el uso de la tecnología para el entretenimiento está relacionada con las condiciones materiales típicas de su posición social—una cuidadora cuyo trabajo no requiere el uso de la tecnología, una mujer que es único sustento del hogar cuya agenda apretada limita sus oportunidades para el uso de la tecnología y la expansión de sus repertorios digitales, y como una inmigrante que busca mantener los lazos sociales y culturales con la familia y los amigos en su país natal. Enfocado en el entretenimiento y los propósitos vinculados, este modo de uso se refleja en las preferencias de John.

## Las prácticas digitales y la reproducción del capital

Delineadas por las prácticas digitales que observan en casa, las disposiciones opuestas hacia la tecnología de Ayrton y John estructuran su propio compromiso con la tecnología. En una noche de semana, Ayrton pasa alrededor de cuatro o cinco horas con la computadora, y la mitad de ese tiempo lo pasa haciendo deberes. El resto del tiempo lo utiliza para revisar tendencias en las divisas, completar su diario sobre comercio de divisas, leer sobre autos, y ver su página de inicio de Facebook. Dado que está ocupado con los deberes, raramente tiene ocasión de jugar algún juego, e incluso llega a no jugar durante varias semanas. La familia cena junta, y este tiempo familiar compartido provee un descanso de estar enfrente de la computadora toda la noche. También comparte su habitación con su hermano mayor, entonces la cantidad de tiempo que pasa con la computadora de escritorio está limitada por tiempos de sueño que negocian entre ambos. Por el contrario, John llega a las 3:30 de la tarde a una casa usualmente vacía y va directo a la computadora, mientras que su hermano menor usa el iPad. Como su mamá trabaja toda la noche, John tiene que calentar la cena en el microondas para su hermano y para él y usualmente come enfrente de la computadora.

Ron: Cuando llegas a casa... ¿qué haces?

John: Juegos.

....

Ron: Entonces juegos hasta más o menos... ¿qué hora?

John: 9, 10.

Hermana: Hasta que se cansa...

Madre: A veces yo llego a casa del trabajo, y todavía está ahí. 11:30 (Entrevista con John, noviembre, 2013)

Dado que su hermana, su madre y su hermano ocupan el único cuarto del departamento, John duerme en el sofá, justo al lado de la computadora, lo cual le permite acceso a ésta incluso cuando todos duermen. John la mayor parte de la velada jugando dos de sus juegos favoritos. *Minecraft* es un juego donde un jugador acopia recursos como madera y piedra para modelar herramientas, armas y edificios. En *League of Legends*, un equipo de jugadores o “campeones” trabajan juntos para destruir la base de los equipos contrarios. John lo describe como un “juego de estrategia” donde los equipos planean juntos qué rol tomará cada miembro dependiendo de los poderes del equipo enemigo. John los juega con sus amigos de la escuela que están en línea al mismo tiempo, y planean y ejecutan su modo de ataque comunicándose vía Skype. Dado que estos amigos son también inmigrantes filipinos, todos hablan en filipino. El campeón o avatar se puede comprar con dinero real o del juego—es decir adquiriendo créditos al ganar juegos. Un campeón adquirido con dinero real es más poderoso y está mejor animado, pero John explica que “un campeón está como a diez dólares, y es muy caro” (Entrevista con John, noviembre,



2013). Ya que le gustaría adquirir nuevos campeones, John necesita entonces pasar más tiempo jugando para poder ganar el juego y obtener créditos.

John obviamente es muy apasionado por los juegos y demuestra mayor fluidez en inglés cuando habla sobre sus juegos favoritos, un indicador de su inmersión total en esta forma de entretenimiento. Su actividad de Facebook, por otra parte, refleja su pasión por el animé. En su perfil, tiene escrito su nombre en japonés y su foto de portada es de una serie de televisión muy popular de animé de Japón (Ver Figura 1).



Figura 1. Foto de portada del Facebook de John

Esta imagen es un fondo de escritorio jpeg que se puede descargar gratis e indica su juventud. La mayoría de las fotos que ha subido son sus bocetos de animé de chicas en poses muy provocativas, no muy diferentes de la chica de esta foto. John le ha dado “me gusta” a un gran número de páginas de animé, lo que significa que obtiene

actualizaciones múltiples sobre el animé en sus noticias, y estas actualizaciones son mayormente imágenes con un breve epígrafe. Otras páginas que le han gustado (hay más de mil) son páginas de celebridades o equipos de deportes.

La foto de portada de Facebook de Ayrton es el motor de un Pagani Huayra, un auto deportivo (Ver Figura 2) en un show de automóviles en Vancouver al que asistió y refleja su pasión por los autos.



Figura 2. Foto de portada del Facebook de Ayrton.

Le ha puesto “me gusta” a un número de páginas de autos y debido a esto tiene muchas actualizaciones en su inicio que lo conducen a artículos especiales sobre nuevos modelos de autos. Mientras que la foto de portada de John evidencia de su juventud, la de Ayrton lo posiciona como un entusiasta de los autos que tiene los recursos económicos para participar en actividades como exhibiciones de autos y el capital cultural para participar en estos discursos. También es parte del grupo *Infinite Prosperity Trading* en Facebook que tiene la función de un foro para aquellos que están inscriptos en el curso

de aprendizaje online de Ayrton. En esta página se intercambian datos, se hacen preguntas, y se comparten artículos selectos. Para Ayrton, Facebook no es sólo una plataforma para interactuar con amigos, sino también una manera de acceder al conocimiento y expandir su red social. Se convierte en un nivel agregado de información sobre temas que le interesan. Esta valoración de la información también se refleja en la manera en que usa su teléfono. Además de utilizar su teléfono móvil para enviar mensajes de texto y revisar su correo electrónico, Ayrton lo usa para leer las noticias entre clases. Incluye una aplicación de la BBC que ha instalado “para tener una idea general de lo que está sucediendo”. También descargó una aplicación de la CNN “para ver diferentes perspectivas sobre cómo se informa sobre las noticias”—un indicador de cómo ha adoptado habilidades de alfabetización mediática crítica.

Ayrton no sólo demuestra fluidez en inglés sobre cualquier tema que esté discutiendo sino también notables habilidades de alfabetización, habiendo publicado una historia de 150.000 palabras en un sitio de ficciones de fans. Compuesta por 18 capítulos, su novela serializada es un cruce ficcional de las novelas *Héroe* de Eric Nyulund y la serie de TV animada *Mi Pequeño Pony: la amistad es mágica*. Aunque estaba dirigida a una audiencia demográfica de niñas, *Mi Pequeño Pony* también ha atraído a una gran base de fans adultos que se auto denominan “*bronies*” en inglés y Ayrton es parte de varios grupos

de “*bronies*” en Facebook. Publicada en partes durante casi dos años, la novela de Ayrton recibió más de 1.100 me gusta y más de mil comentarios, muchos de los cuales alaban sus habilidades de escritura. Algunos incluso mencionaron que se trataba de una de las mejores historias que habían leído en mucho tiempo. Cuando Ayrton decidió escribir a la página de ficciones de fans, envió una muestra de su trabajo a una junta de editores en línea. Alguien se interesó y accedió a ser su mentor informal ofreciéndole devolución sobre su trabajo antes de que publicara cada capítulo. El interés de Ayrton por *Mi Pequeño Pony* se refleja también en su página de Facebook. Su foto de perfil es un peluche de Vinyl Scratch, un DJ de *Mi Pequeño Pony*, al que le agregó auriculares (Ver Figura 3). Explica que eligió esta imagen para representarse porque comparte un interés por la música electrónica con el personaje.



Figura 3. La foto de perfil de Facebook



de Ayrton.

A diferencia de John, quien usa una foto cándida de sí mismo como foto de perfil, Ayrton elige juntar objetos e impregnarlos de un significado simbólico. Al usar una foto de perfil que no revela su edad, Ayrton también puede interactuar con profesionales en el foro de Facebook de *Infinite Prosperity* sin que ellos sepan que está en la secundaria. Dado que John está preocupado por jugar juegos, no se encuentra particularmente activo produciendo textos digitales. Su pasatiempo es hacer bocetos de animé, que copia de historietas o dibuja a partir de su imaginación. Sube fotos de estas creaciones a Facebook (Ver Figura 4), pero recibe sólo uno o dos “me gusta” por vez.

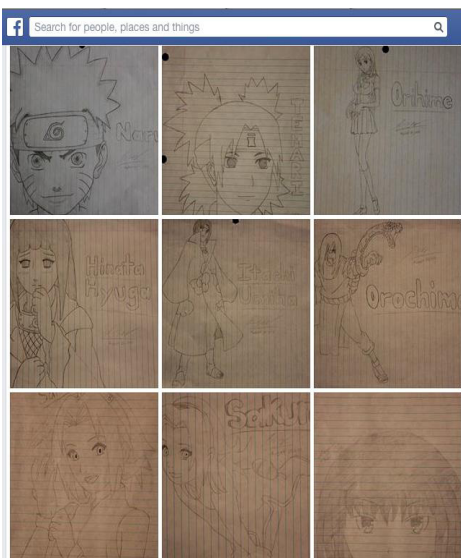


Figura 4. Bocetos de animé de John en Facebook

A diferencia de las producciones digitales de Ayrton de una novela en línea de ficciones de fan leída por cientos de personas, los bocetos de John sólo los ve un número limitado de amigos en Facebook. Aunque se suben a una plataforma en línea, son copias digitales de textos impresos que no le permiten desarrollar habilidades de diseño digital. Ha intentado usar Paint para dibujar imágenes de manga, pero le cuesta mucho controlar el mouse. Las aplicaciones de animación pagas, dice, “tienen más colores, más tipos de herramientas donde puedes cambiar la animación” (Entrevista con John, noviembre, 2013) pero sólo puede bajar versiones gratis que tienen funcionalidad limitada.

### La construcción de identidades y las redes sociales

Mientras estos dos aprendices navegan el mundo digital con hábitos y formas de capital diferentes, no sólo desarrollan variadas prácticas digitales, sino que también construyen sus identidades y redes en diferentes formas. Dado que Ayrton interactúa con grupos de interés tales como operadores de divisas o “bronies”, y produce textos digitales que comparte con una base amplia de fans, él puede dedicarse a conversaciones productivas con editores, compañeros fans, y profesionales de una red global. Puede desarrollar sus habilidades de escritura, acceder a más conocimiento sobre tendencias y transacciones económicas y recibir

halagos y devoluciones por su trabajo. Claramente, las habilidades que Ayrton adquiere se alinean con las prácticas valoradas en la economía del conocimiento—creación y circulación de información, expansión de sus redes sociales y organización de identidades en línea (Castells, 2010; Jones & Hafner, 2012; van Dijk, 2012).

“La tecnología ha sido ese puente... que me conecta con personas en Orlando en Estados Unidos o gente en Filipinas” (Entrevista con Ayrton, octubre, 2013). En esta afirmación, Ayrton expresa cómo lo digital le permite mantener lazos transnacionales con personas y construir relaciones en un contexto más global. Conecta esta ventaja a su propia experiencia de migratoria explicando cómo, viviendo en un ambiente privilegiado y muy protegido en Filipinas, su vida giraba en torno al hogar, la escuela y el barrio. “Al mudarme [a Canadá], tuve que salir de ese mundo aislado”, expresa. Como parte del programa de actividades al aire libre de su escuela privada, puede descubrir nuevos lugares en Canadá y forjar amistades más fuertes con un conjunto multicultural de amigos igualmente privilegiados. La combinación de la migración y la tecnología le permite cruzar fronteras reales y virtuales y experimentar nuevos mundos.

Mientras que la migración de Ayrton implicó expandir su mundo con su familia intacta, la migración de John se desarrolló bajo diferentes condiciones de clase y parece haberlo conducido a mayor aislamiento. Separado de su madre durante más de seis años, John creció

con su padre, su abuela y sus primos. Emigrar a Canadá significó renunciar a esa familia, a la libertad de deambular por espacios que le resultaban familiares, y la comodidad de tener a otros para hacer las tareas del hogar. “Antes, yo siempre salía y jugaba. Aquí, como que menos”. En Filipinas, iba a las galerías de videojuegos con sus amigos, pero ahora que tiene la computadora juega estos juegos en casa. Motivada por sus propias necesidades sociales, su participación en los juegos está mayoritariamente estimulada por la amistad y, debido a sus responsabilidades hogareñas y los costos de las salidas, la pantalla ha reemplazado al salón de juegos. Al interactuar en línea con gente que ya conoce, mantiene una red limitada a sus amigos de la escuela. Desarrolla habilidades para generar estrategias de planificación de juegos, pero no obtiene información que se considere capital cultural en los contextos escolares. Tampoco logra obtener oportunidades de hablar inglés y acceder a capital lingüístico en su país de residencia. Al jugar *League of Legends* y usar Skype con sus amigos predominantemente filipinos, puede construir lazos sociales en Canadá, aunque con una red que es más limitada que la de Ayrton.

Ayrton y John no son sólo exhiben diferentes prácticas digitales. Asimismo, debido a sus disposiciones opuestas respecto de la tecnología, la manera en que utilizan la misma plataforma puede llevarlos hacia diferentes contenidos. Dado que John concibe a la tecnología sobre todo como una fuente

de entretenimiento, su implicancia digital refleja esta mirada. Cuando se le pregunta qué mira en YouTube, John responde “videos graciosos”.

Ron: ¿Usualmente qué tipo de videos graciosos te gustan?

John: Los de llamadas en broma.

Ron: ¿Los de llamadas en broma? Bueno. ¿Qué es eso? ¿Me puedes contar?

John: Mmm. Una persona tipo, ah, graba un video y llama por teléfono—por ejemplo, llama a McDonald y, tipo, después dice, “Oh, ¿hablo con el hospital?” (Entrevista con John, noviembre 2013)

Por el contrario, cuando Ayrton habla de YouTube, se expresa cómo le permite ganar conocimiento y motivación para hacer diferentes cosas. Describe un video de un joven corredor de bolsa que obtuvo una enorme ganancia y logró comprar uno de sus autos deportivos favoritos. Explica que mirar esta historia lo motivó a imaginar un futuro propio.

Simplemente pude aprender cómo lo hacen. Yo quiero ser como ellos. Entonces me anoté en el curso durante el verano, aprendí cómo convertirme en un corredor de bolsa, y tengo que decir que es una de las más grandes inversiones de mi vida. Y eso fue todo—ahora que lo pienso—todo porque me encontré con un video de una chica de 22 años que compra un Lamborghini y un Audi. (Entrevista con Ayrton, octubre, 2013).

Dado que sus prácticas digitales

están motivadas por el interés por la obtención de conocimiento, Ayrton logró otorgar significado simbólico a este video de YouTube de una manera que no sería posible con el video de la “llamada de broma”. Las personas que comparten el interés de Ayrton por los autos se convierten en modelos que le permiten descubrir un nuevo interés—la compra-venta de divisas. Su paradigma acerca del propósito que sirve lo digital lo conduce a prácticas digitales e interpretaciones de los textos digitales que lo preparan para una mayor movilidad social. El hecho de que describa anotarse en un curso de aprendizaje en línea como “una de las grandes inversiones de mi vida” ya refleja un espíritu emprendedor indudablemente modelado por su padre. En consonancia con esta percepción, la cita favorita de Ayrton publicada en su Facebook es “¿Por qué esperar a que algo suceda cuando puedes hacerlo suceder?” De hecho, su mundo digital le permite ganar un mayor sentido de la agencia cuando se adueña de un futuro que puede imaginar para sí.

## Discusión y conclusión

Este trabajo comenzó preguntando acerca de cómo los aprendices de diferentes clases sociales pueden desarrollar diversas alfabetizaciones digitales en el hogar y sobre cómo las condiciones materiales de sus vivencias pueden delinear estas alfabetizaciones digitales. Lo que emergió de los hallazgos es la idea que una interacción dinámica de factores, inscriptos en la clase social,

moldeaban las alfabetizaciones de estos adolescentes fuera de la escuela. La configuración del espacio físico, la combinación de recursos digitales y no digitales, y los modos de implicación parental construyeron ambientes del hogar que los socializaron en disposiciones digitales específicas y prácticas. En términos de recursos digitales, los hallazgos resaltaron cómo el acceso al software es tan crítico como el hardware y la conectividad. Mientras que ambos tienen sus propios teléfonos y computadoras, sus capacidades de adquirir programas y hacer compras en las aplicaciones también determinaron sus prácticas digitales. Ayrton pudo registrarse en un curso virtual, mientras que John no podía costear la adquisición de programas de animación o funciones en los juegos. Esta limitación presentó una restricción en su producción de material creativo digital. Estar falto de capital cultural para obtener “pieles” para *League of Legends* le requirió invertir más tiempo en el juego para lograr adquirir gratis esta función.

Los hallazgos también demostraron cómo el compromiso de los padres con la tecnología no era sólo un producto de los logros educativos, sino que estaba moldeado por las circunstancias de sus propias ocupaciones y trayectorias de vida. La forma en que la madre de John usaba la tecnología más como una fuente de entretenimiento, por ejemplo, puede atribuirse a la naturaleza de su trabajo, a su limitado tiempo para el ocio, y a su deseo de mantener lazos transnacionales. A causa de su ocupada

agenda como único sostén del hogar, no tenía muchas oportunidades de supervisar las prácticas digitales y los hábitos de estudios de John. Los padres de Ayrton, por otra parte, siempre estaban disponibles. Al gestionar sus empresas a distancia desde un espacio de trabajo específico, su padre pudo modelar las ventajas informáticas y empresariales de la tecnología. Además de las condiciones materiales del hogar, el hábito de clase de ambos estructuró sus gustos, sus intereses, y su sentido de la agencia, lo cual a su vez modeló sus prácticas digitales. El espíritu empresarial que le inculcó el padre de Ayrton motivó al joven a participar en un curso virtual de comercio de divisas, permitiéndole acceder a nuevo capital cultural y social. Al viajar y conectarse con gente en lugares remotos, Ayrton pudo posicionarse como un ciudadano global que se conectó con personas lejanas mediante la tecnología. John, por su parte, había emigrado en circunstancias diferentes y mantuvo una red más localizada. Su interés por el animé y los juegos no se tradujo en producciones culturales e interacciones sociales que pudieran incrementar su capital. Las disposiciones contrastantes de ambos hacia la tecnología modelaron no sólo su opinión sobre las computadoras (distracción versus herramienta; medio de entretenimiento versus fuente de conocimiento), sino también sus ideas acerca de para qué sirven las diferentes plataformas (YouTube como fuente de videos graciosos versus YouTube como un medio educativo o motivante).

En consonancia con las ideas de la tercera brecha digital, los hallazgos mostraron cómo los usuarios que pueden navegar internet con mayor flexibilidad y versatilidad tienen posibilidades de ganar recursos socialmente valiosos. La manera en que los adolescentes negociaron su capital económico, cultural, y social contribuyó a determinar su acceso a diferentes espacios virtuales, lo cual luego pudo generar nuevo capital. Cuando publicó una novela de ficciones de fan en línea, Ayrton logró incrementar su propia base de fans y conocer a un escritor semi-profesional que lo orientó. Al registrarse en un curso virtual y organizar su identidad en las redes sociales, pudo acceder a capital cultural y social que potencialmente le suministraría capital económico en transacciones comerciales. John, por otro lado, estaba limitado a su red de Facebook, a la publicación fotos de sus bocetos de animé o a jugar *League of Legends* durante horas todos los días, lo cual no le proveía capital cultural o social que permitiera mayor movilidad social.

Las prácticas digitales diversas de Ayrton y John confirman vívidamente cómo no se puede adscribir a una única competencia digital neutral a estos “nativos digitales”. Sin embargo, ambos reproducen este discurso de “natividad” refiriéndose a sí mismos como parte de una generación que es naturalmente apta para la tecnología. Al reconocer esta noción esencializada, pueden asumir que sus alfabetizaciones digitales existentes conforman todo el potencial tecnológico o que estas alfabetizaciones digitales se adquieren sin esfuerzo. Lo que este

trabajo sostiene, empero, es que la diferencia de clases sociales manifiestas en formas materiales y simbólicas modelan alfabetizaciones digitales desiguales. Las condiciones materiales de las propias vivencias, la historia individual y el trascurso de experiencias modelan las disposiciones hacia la tecnología y las prácticas digitales que pueden reproducir la distribución desigual del capital económico, cultural, y social.

Si observamos los componentes de la alfabetización digital que se valoran en el currículo de la Columbia Británica—manejar y evaluar información, construir nuevo conocimiento, y pensar críticamente—Ayrton ya está claramente adelantado respecto de John, y tiene acceso a los recursos que estos estándares requieren. Dado que las prácticas digitales de Ayrton le permiten acceder a conocimiento valioso y expandir su red social, puede ganar mayor un capital cultural y social que mantiene y hasta fortalece su posición social. ¿Qué significa esto cuando Ayrton y John van a la escuela y los docentes tienen ciertas suposiciones sobre lo que estos “nativos digitales” ya saben? ¿Cómo nos aseguramos que se brinde a los aprendices de diferentes posiciones sociales oportunidades iguales para desarrollar alfabetizaciones digitales valiosas? Identificar qué alfabetizaciones digitales importan y entender cómo esta valoración afecta de forma diferente a los aprendices con recursos diferentes constituyen pasos críticos para alcanzar un aprendizaje más equitativo (Darvin, 2018).

Para mitigar la advertencia de Castells de una tecnología que conduzca a las formas más dañinas de exclusión, las escuelas necesitan comprender mejor las diferencias de clase de sus estudiantes y asegurarse de que el diseño de las políticas digitales y las estrategias áulicas consideren estas diferencias. El aprovechamiento del potencial de la tecnología en la educación requiere más planificación a nivel escolar para determinar cómo andamiar más sistemáticamente el aprendizaje de las alfabetizaciones digitales a través de todos los años. En el currículo de la Columbia Británica, la integración de las competencias digitales en las prácticas áulicas queda a discreción de los docentes, y la falta de coordinación y de procesos de rendición de cuentas puede dejar grietas significativas en el aprendizaje de estas alfabetizaciones. Para evitar dichas grietas, los docentes necesitan más oportunidades para colaborar entre ellos y diseñar tareas transversales que impliquen investigar en línea. Si se les provee de las herramientas para encontrar fuentes legítimas y descubrir información más autónomamente, los estudiantes pueden cultivar una disposición que reconozca a la tecnología como una rica fuente de conocimiento. Los docentes necesitan más capacitación no sólo para aprender nuevas aplicaciones o plataformas educativas, sino también para asegurar que sus propias estrategias de enseñanza mediadas por lo digital sean transformadoras en lugar de sustitutivas y que incorporen un espectro más amplio de alfabetizaciones que afirmen los distintos repertorios digitales de sus

aprendices.

Al reconocer que las diferencias de clase pueden modelar diversas alfabetizaciones digitales fuera de la escuela, vemos que se requieren más esfuerzos para vincular las alfabetizaciones del hogar con las de la escuela. Las escuelas pueden considerar programas que desarrollen las alfabetizaciones digitales de los padres y de los mentores a través de experiencias de aprendizaje intergeneracionales. Algunos talleres en espacios de aprendizaje informal como bibliotecas públicas o centros comunitarios pueden brindarles a los estudiantes oportunidades para interactuar con aplicaciones digitales a las que no acceden en el hogar. La expansión sistemática del alcance y los espacios de instrucción sobre alfabetización digital ofrece la esperanza de que no sólo los aprendices sino también las familias de diferentes clases sociales puedan desarrollar alfabetizaciones digitales valiosas. Este abordaje expandido puede cultivar disposiciones y prácticas que permitan un consumo deliberado así como también producción de conocimiento, la organización estratégica de identidades, y la construcción significativa de redes sociales—los componentes necesarios para la participación activa en la economía del conocimiento.

### **Agradecimientos**

El autor agradece el apoyo generoso del Programa de Becas de Graduados de Vanier Canadá y la Fundación Internacional de Investigación para la Educación del Idioma Inglés.

## **Notas**

1 Este artículo fue originalmente publicado como: Darwin, R. (2018). Social class and the unequal digital literacies of youth. *Language and Literacy*, 20(3), 26-45.

2 Doctor en Educación para el Lenguaje y la Alfabetización. Docente e investigador de la Universidad de Columbia Británica, Vancouver, Canadá. ron.darvin@ubc.ca.

3 Profesora en Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Email: lucianasalandro@hotmail.com





**Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina.  
Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015**

**School retention and performance in sciences in Argentina.  
Multilevel study based on PISA 2015 data**

Nora Liliana Dari(1), Ruben Alberto Cervini(2), Silvia Susana Quiroz(3)

### **Resumen**

La repetición de grado escolar continúa siendo uno de los indicadores más preocupantes en el sistema educativo y sus consecuencias en el aprendizaje futuro del alumno es un tema de recurrentes investigaciones. El objetivo de este artículo es explorar las relaciones entre repetición escolar y desempeño del alumno en el área de ciencia. Se analizan los datos de Argentina en PISA 2015 referidos a los resultados de la prueba de ciencia y algunas informaciones contenidas en el cuestionario del alumno. Se aplican modelos de regresión multinivel. Las variables de control son el sexo y el nivel socioeconómico del alumno, y la composición socioeconómica de la escuela. Se concluye que los alumnos que han repetido algún grado muestran desempeños significativamente inferiores en relación con el resto de alumnos, aun controlando por aquellas variables. Sin embargo, la intensidad de esa asociación varía según el grado o nivel donde se

### **Summary**

The school retention continues to be one of the most worrying indicators in the education system and its consequences in the student's future learning is a subject of recurrent research. The objective of this article is to explore the relationships between school retention and student performance in science. For this, the data of PISA 2015 are used and the results of the science test are analyzed with multilevel regression models. The control variables constructed for that purpose are the sex and socioeconomic level of the student, and the socioeconomic composition of the school. It is concluded that the students who have repeated some degree show significantly lower performance in relation to the rest of the students, even controlling for those variables. However, the intensity of this association varies according to the school grade or level where the repetition occurred, being the most extreme when the student repeated at both levels (primary and secondary). The results are

produjo la repetición de grado, siendo la más extrema cuando el alumno repitió en ambos niveles (primaria y secundaria). Los resultados se discuten y se indican las limitaciones del estudio.

**Palabras clave:** Repitencia escolar; secundaria; ciencia; rendimiento escolar; ciencia; PISA; Argentina; multinivel

discussed and the limitations of the study are indicated.

**Key Words:** grade retention; Secondary education; science; multilevel; school achievement; PISA; Argentina

Fecha de Recepción: 03/12/2018  
Primera Evaluación: 17/01/2019  
Segunda Evaluación: 20/02/2019  
Fecha de Aceptación: 01/03/2019

## Introducción

La repetición escolar es la permanencia del alumno en el grado por un año adicional, impidiéndole promocionar al grado superior con sus compañeros. La repetencia escolar en el nivel primario tiene una gran incidencia en los países de América Latina comparado con los países de otras regiones. De acuerdo a PISA 2009, en el ranking de los 62 países participantes relativo al porcentaje de alumnos de 15 años que repitieron algún grado en la educación primaria, los países de la región, con excepción de Chile, se ubicaban en el tramo inferior al 45° lugar, desde Argentina en el 46° lugar hasta Uruguay en el 57°. En PISA 2012, Argentina acompañaba a los países de la región con mayor incidencia de repetición en primaria o en secundaria (Uruguay, Brasil, Colombia y Costa Rica), con porcentajes superiores al 33%.

En todos los países de América Latina que participaron en PISA 2015, el porcentaje de alumnos de 15 años que había repetido en primaria o en secundaria, estaba por arriba de la media general y, con excepción de México, se situaban desde la 46° posición o más, llegando a ocupar inclusive las últimas posiciones, correspondientes a los tres porcentajes más altos de alumnos repitientes. Los datos de Argentina indican que el 30% ha repetido de grado, siendo el 19.2% en secundaria, 6.5% en primaria y 3.8% en ambos niveles educativos. Estos porcentajes ubican a Argentina entre

los países con mayor incidencia de repetición, junto con los países antes mencionados.

Sin embargo, estos porcentajes son parciales dado que no consideran todas las repeticiones de los alumnos que desertaron del sistema educativo antes de los 15 años de edad. De hecho, el porcentaje de repitentes en todos los grados de primaria en 2014 o 2015, puesta a disposición por UIS. Stat (2016), la proporción de repitentes entre los alumnos del nivel primario de Sudamérica era solo superada por África.

A pesar de estas evidencias, en los países de la región son más bien escasas las investigaciones que han abordado el estudio de los efectos educativos de la repetición, en particular, sus consecuencias sobre el nivel de aprendizaje del alumno posterior a la experiencia de retención en el grado. La relevancia de este tipo de estudios empíricos se justificaría por situarse en el centro de una encrucijada de la política educativa: el mantenimiento de la repetición de grado vs. la implementación de la promoción automática, al menos en distintos niveles del sistema educativo y bajo determinadas condiciones.

Por otra parte, las inferencias derivadas de los estudios de numerosas investigaciones realizadas en otros países frecuentemente son contradictorias y rebatibles, con consecuencias diversas acerca de la mejor política a ese respecto.

Algunos estudios infieren consecuencias negativas de la repetición, mientras otros intentan demostrar sus beneficios, como único dispositivo adecuado para resolver el problema de atraso en el aprendizaje.

En el marco de esta necesidad y ambigüedad, en este artículo se exploran las relaciones entre repitencia escolar y el desempeño en la prueba de ciencias, con base en los datos de PISA 2015 de Argentina. En primer lugar, se investiga si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los rendimientos de los alumnos que nunca han repetido un año escolar frente a quienes sí repitieron, y si esa diferencia varía según cuándo se produjo la retención escolar. En segundo lugar, se determina si esa brecha de desempeño se mantiene cuando se 'controla' por el origen social del alumno y la composición socioeconómica de la escuela. En tercer lugar, se responde al interrogante acerca de la variación de esa distancia de rendimiento según el género y el origen social del alumno, para finalmente explorar la posible variación de tal diferencia entre las escuelas que integran el estudio.

#### **Los antecedentes de investigación (4)**

Las opiniones favorables a la repetición la consideran como la mejor forma de otorgar una nueva oportunidad para prepararse frente a un currículum futuro cada vez más exigente. Se critica a la promoción automática porque deprime la motivación de docentes y alumnos para mayores esfuerzos tendientes a mejorar los aprendizajes. También se

sostiene que la repitencia conduce a la conformación de aulas académicamente más homogéneas (Koppensteiner, 2014; Chohan y Qadir, 2011; Roderick et al., 2002; King et al., 1999). Sus críticos, por el contrario, resaltan sus consecuencias negativas, tales como el deterioro de la auto-estima, motivación y auto-eficacia del alumno; el deterioro de las relaciones entre sus pares y de las actitudes frente a la escuela, al tiempo que impone a los alumnos a repetir los mismos contenidos curriculares mientras sus compañeros de curso avanzan hacia nuevos desafíos de aprendizaje.

Por otro lado, diversas revisiones de investigaciones realizadas durante los últimos 50 años han constatado que, de las evidencias producidas por la mayoría de los estudios, no es posible inferir que la repetición fuese más ventajosa que la promoción automática dado que no asegura el dominio de los conocimientos de la escuela primaria (Jackson, 1975; Bock, 1977; Rose, et al., 1983; Shepard y Smith, 1990), afectando el nivel de rendimiento académico, las actitudes y el ajuste personal (Holmes y Matthews, 1984), promoviendo el estrés, la reducción de la autoestima, del auto-concepto y de la motivación, deteriorando las relaciones con los compañeros por estigmatización (Holmes, 1989), produciendo la alienación de la escuela (Jimerson, 2001; Brophy, 2006) y afectando su desarrollo cognitivo y afectivo (Holmes, 1989), factores que inducen al abandono escolar. Si bien algunos estudios han mostrado mejoras de aprendizaje de los alumnos repitientes,

las mismas no se sostienen a largo plazo, cayendo nuevamente en el rezago, con las consecuencias negativas apuntadas anteriormente (Jimerson et al., 1997; Brophy, 2006). Además, se sostiene que la repetición no reduce la heterogeneidad del aprendizaje en el aula (Ndaruhustse, 2008, y Peterson et al., 1987) y lleva a una mayor aglomeración en las aulas (Chimombo, 2005), afectando la calidad educativa. Su eliminación por el contrario, reduce las tasas de abandono y aumenta las tasas de terminación y la cantidad de años que los alumnos de bajo rendimiento permanecen en la escuela.

Estudios más recientes comenzaron a emplear diseños de investigación cuasi-experimentales y técnicas de análisis estadísticos más sofisticadas (variable instrumental, análisis del puntaje de propensión, tratamiento de datos “perdidos”) que intentaban superar las limitaciones metodológicas de gran parte de las investigaciones analizadas en las revisiones citadas anteriormente. En un meta-análisis de 22 estudios publicados hasta 2007, Allen et al. (2009) concluyen que, cuando el diseño de investigación contempla “controles” adecuados de las diferencias de pre-repetición entre los estudiantes que posteriormente son retenidos o promovidos, la hipótesis del efecto negativo de la repetición sobre el rendimiento no se sostiene, aunque al mismo tiempo, no puede afirmarse que produzca beneficios que la justifiquen, consecuencia que posiblemente se explica porque la retención “no fue acompañada por un

aumento de los apoyos de instrucción” (pp. 495). Al mismo tiempo, Xia y Kirby (2009) revisan 91 estudios y concluyen que la retención de grado no parece beneficiar el rendimiento académico, y cuando sucede, se disipa con el tiempo.

Recientemente se han realizado estudios utilizando diseños de investigación y técnicas de análisis avanzadas. En Estados Unidos (Texas), con base en una muestra de 784 alumnos y un diseño longitudinal de largo alcance (1° a 5° de primaria), Hughes et al. (2010) compararon los rendimientos de alumnos en 3° que fueron retenidos en 1°, con los que tenían ‘propensión’ a ser retenidos pero que fueron promovidos (‘apareamiento por puntaje de propensión’), y concluyeron que los alumnos retenidos en 1° obtenían mejor rendimiento que sus similares promovidos, tanto en lectura como en matemática, y que por tanto, la repetición cumplía su propósito. Con los mismos datos, sin embargo, Moser et al. (2012) y Im et al. (2013) hicieron la misma comparación pero situada en diferentes grados, y constataron que si bien en el grado de retención (1°) los alumnos repitentes obtuvieron mejores resultados académicos, en 5° no había diferencias en los rendimientos. También Dong (2010) y Hofer et al. (2010), en ese mismo país, y Alet (2010), en Francia y habían llegado a similares resultados usando ‘variable instrumento’.

En Italia, Battistin y Schizzerotto (2012) utilizaron un diseño cuasi-experimental y el puntaje de propensión, hallando efectos negativos de la retención sobre el

rendimiento en escuelas secundarias. En Portugal, un reciente estudio longitudinal de 2° al 3° de primaria (Ferrão, 2015), aplicando modelos multinivel y de “valor agregado”, con el “control” de sexo y nivel socioeconómico, llega a la misma conclusión en relación al aprendizaje de matemática. En Bélgica, un estudio longitudinal con una muestra de 3707 alumnos seguidos desde primer grado y hasta la escuela secundaria (Goos et al., 2013) examinó los efectos de la retención temprana sobre el rendimiento académico y algunos aspectos psicosociales, comparando alumnos de iguales grado y edad. Los resultados indicaron que, durante el año de la retención, los repetidores de primer grado parecen superar a sus compañeros de grado en riesgo, pero que están siendo promovidos. Sin embargo, esta ventaja desaparece en el segundo grado, o sea, cuando los repetidores están expuestos a nuevos contenidos. Además, constató que los alumnos repitentes de primer grado se habrían desempeñado mejor a lo largo de toda la escuela primaria, si hubieran sido promovidos a segundo grado, hallazgo consistente con estudios realizados en los Estados Unidos (Cooley-Fruehwirth et al., 2011; Hong y Raudenbush, 2006; Wu et al., 2008).

En cambio, Im et al. (2013) llegan a conclusiones diferentes al estudiar los efectos de la retención en los grados 1 al 5, y sobre la transición a la escuela secundaria. Alumnos que serían retenidos en alguno de los grados fueron emparejados con alumnos

continuamente promovidos, pero con la misma propensión a ser retenidos en los grados elementales. No se detectaron diferencias de logro entre ambos tipos de alumnos durante el año anterior a la transición, ni en sus trayectorias posteriores a la transición.

Asimismo, Schwerdt y West (2012) realizaron un análisis longitudinal de una cohorte de 983.308 alumnos de escuelas públicas de Florida (USA), desde el 3° hasta el 9°, aplicando pruebas en cada uno de los grados. Utilizando la técnica ‘regresión discontinua’ difusa (fuzzy) en un diseño cuasi-experimental, las estimaciones indicaron una gran mejora de los rendimientos de los alumnos repitentes en el corto plazo, superando a sus compañeros de la misma edad que fueran promovidos en los dos años subsiguientes. Pero esta diferencia comienza a desvanecerse gradualmente con el tiempo, llegando a ser estadísticamente no significativa después de seis años. De todas formas, esta ausencia de diferencias entre alumnos repitentes y promovidos contraría la idea de que la repetición temprana conlleva a resultados académicos adversos. Más aún, la repetición de un grado reduce la probabilidad de repitencia en los grados subsiguientes. Es importante notar, sin embargo, que en Florida la política de repitencia estaba acompañada por varias intervenciones destinadas a garantizar que los alumnos retenidos adquiriesen las habilidades necesarias para ser promovidos al año siguiente.

También con un diseño longitudinal a lo largo de 5 años de la escuela secundaria

de una muestra representativa de 1325 alumnos alemanes y utilizando modelos de ecuaciones estructurales, Marsh et al. (2017) concluyeron que la repitencia tuvo efectos positivos a lo largo de todo el periodo, inclusive cuando se controla por diversos covariados (sexo, edad, nivel socioeconómico, calificaciones de la escuela primaria, coeficiente intelectual y desempeño en las materias antes de iniciar el secundario).

### **América Latina**

En Brasil se han realizado varios análisis sobre este tema. Con diseño longitudinal de una muestra de aproximadamente 4000 alumnos en primaria del área rural del Nordeste, Gomes-Neto y Hanushek (1994) concluyen que las políticas de promoción automática llegarían al mismo resultado que la repetición de grado, es decir, sería más efectiva que el sistema de repetición. También con diseño longitudinal (1° a 8°) y aplicando el método de las 'puntuaciones de propensión', otro estudio (Luz, 2008) llegó a la conclusión de que los alumnos repitentes obtienen rendimientos menores a sus pares similares pero que fueron promovidos. Riani, Silva y Soares (2012) coinciden también con esta inferencia referida a alumnos de 3° de primaria, pero modelos jerárquicos lineales. En otro estudio longitudinal de 1° al 4°, con 'apareamiento asistido' basado en pruebas aplicadas antes de la repitencia (Correa et al., 2014), se evaluó el impacto de la repitencia del 1°. Los resultados indicaron que,

con el tiempo, los alumnos repitentes aprenden menos que los promovidos, y por tanto, los autores concluyen que "desde un punto de vista pedagógico, la repetición no garantiza a los alumnos mejores condiciones de aprendizaje que la de sus pares promovidos" (p.266). Sin embargo, aplicando la técnica "diferencias en las diferencias" (D-i-D) a alumnos de las escuelas primarias públicas, Koppensteiner (2014) concluyó que la repetición tiene un efecto más benéfico que la promoción automática, contrariando las conclusiones de los estudios anteriores.

En Uruguay, un estudio con microdatos administrativos longitudinales de estudiantes secundarios indagó el efecto de la discontinuidad producida por una regulación que establecía repetición automática de grado cuando no se aprobaban más de tres materias en el año académico (Manacorda, 2012). Ajustando las correlaciones potenciales entre la repitencia y otras variables no observadas, y la causalidad inversa entre repitencia y resultados escolares, concluyó que la repetición de grado conduce a una deserción sustancial y un menor nivel educativo en el período inmediato y también cuatro a cinco años después de la repetición.

### **Estudios con bases internacionales: PISA**

Las evaluaciones internacionales han permitido recientemente realizar estudios comparativos entre países acerca de la repitencia. Goos, et al.



(2012) analizan los datos de 30 países evaluados en PISA 2009, con modelos de regresión logística multinivel con tres niveles. Los resultados muestran que algunos indicadores de política educativa nacional son predictores significativos de la probabilidad de repetición de grado. Los autores sugieren que ello podría explicarse por las tradiciones y las creencias sociales respecto a los beneficios de la retención de grado.

También con los datos de PISA 2009, Ikeda y García (2014) utilizan modelos de regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios (OLS), con cuatro co-variados (nivel socioeconómico, sexo, situación migratoria y desfase etario) y concluyen que los estudiantes que repitieron un grado en la secundaria obtienen mejor rendimiento que los repitentes en la primaria, pero peor que los no repitentes.

Los datos de PISA se han aprovechado también en países singulares. Por ejemplo, Conboy (2011) analizó los datos de PISA 2006 de Portugal con dos modelos multinivel de dos niveles y concluyó que el número de repeticiones es un predictor del desempeño en ciencia aún más potente que el estatus socioeconómico del alumno. Asimismo, con los datos de PISA 2009 en España y utilizando la técnica de switching regression model, García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo y Robles-Zurita (2014) constataron que el efecto de la repetición sobre los puntajes es mucho menos evidente cuando se comparan los puntajes de los repetidores y de los no repetidores que cuando la comparación se realiza extrayendo

de los no repetidores aquellos que habrían repetido por su similitud con los repetidores ('contrafactual'). Además, los que repiten en primaria son más afectados que los que repiten secundaria, pero el efecto negativo de repetir en ambos niveles es mucho mayor que los dos anteriores.

Entonces, aun cuando la mayoría de los estudios más recientes, aplicando diseños y técnicas complejas y ajustadas al fenómeno bajo estudio, convergen hacia una evaluación más bien negativa de la repitencia de grado, existen algunas variaciones importantes. Técnica y diseño concretos aplicados, grados escolares investigados, características de la muestra de alumnos y particularidades de su contexto inmediato y otras múltiples situaciones pueden explicar parte de esas divergencias. Se infiere entonces, que los resultados reportados por esa diversidad de estudios no pueden ser extrapolados a diferentes países.

## Metodología

Los criterios metodológicos adoptados para lograr el objetivo propuesto son los siguientes: (i) la técnica de regresión multinivel con dos niveles (alumno, escuela) es la más apropiada; (ii) como covariados de 'control' se consideran solamente el sexo y el nivel socioeconómico familiar del alumno, y la 'composición' socioeconómica y de repitencia de la escuela; (iii) el nivel socioeconómico no se considera un constructo y por tanto, se utilizan simultáneamente tres indicadores directos, en vez del ESCS de PISA.



### Datos.

Se analizan los datos de PISA 2015 correspondientes a Argentina. Dada la alta segmentación socioeconómica del sistema educativo, a los datos perdidos en los indicadores de nivel socioeconómico familiar se les imputa el valor promedio de la escuela a la que asiste el alumno. Se excluyen las escuelas con menos de 5 alumnos para mayor estabilidad en las estimaciones. Con base en estas decisiones, se analizan datos de 6316 alumnos en 231 escuelas.

### Variable dependiente

Son los resultados de la prueba de ciencia en PISA 2015 aplicadas a los alumnos de 15 años. La prueba pretende conocer las competencias, habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones propias de la vida adulta actual. En ese año, PISA se focalizó en la evaluación de la competencia científica de los jóvenes de 15 años, es decir, qué deben conocer, valorar y saber hacer en situaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología. El constructo se refiere a tres capacidades: (i) explicar fenómenos científicamente; (ii) evaluar y diseñar investigaciones científicas e (iii) interpretar científicamente datos y evidencias, las cuales requieren tres tipos de conocimientos: (i) contenidos; (ii) procedimientos y (iii) epistémico.

En cada prueba, PISA estima 10 “valores plausibles” (PV) para cada estudiante, los cuales son números aleatorios extraídos de la distribución

de puntajes que podrían asignarse razonablemente a cada alumno, representando el conjunto de sus capacidades. Ello es necesario porque cada alumno responde a un cierto número de ítems y, sobre esa base, se estima cómo hubiera contestado en todos los restantes ítems aplicados, evaluando así las destrezas de una población. PISA recomienda usar los 10 valores plausibles separadamente y el valor de cualquier estadístico poblacional o parámetro de un modelo será el promedio de las 10 estimaciones basadas en los valores plausibles. En este artículo se ha seguido ese procedimiento para el análisis de los datos de Argentina.

*Variables independientes* (ver definiciones en el Anexo A)

Variables del nivel Alumno:

- Sexo
- Repitencia
  - Repitió en primaria o en secundaria;
  - Repitió solo en secundaria;
  - Repitió solo en primaria;
  - Repitió en primaria y en secundaria;
- Educación de los padres
- Libros en el hogar;
- Bienes en el hogar;

Variables del nivel Escuela:

- Proporción de repitientes
- Promedio de bienes en el hogar
- Promedio de libros
- Promedio de educación de padres

Todas las variables han sido centradas en su gran media, con excepción de 'repitencia'.

#### *Técnica de análisis*

El análisis estadístico por niveles múltiples es una técnica correlacional adecuada para analizar variaciones en las características de los individuos (ej.: desempeño en la prueba) que son miembros de un grupo (ej.: escuela). Se trata, entonces, del análisis de mediciones integradas en una estructura anidada jerárquicamente. La técnica descompone la variación total de una variable en sus componentes ("intra-escuela"; "entre-escuela"). A continuación, es posible estimar las asociaciones entre variables en esos diferentes niveles de agregación. En la parte fija del modelo se encuentran los parámetros que definen una línea promedio para todos los alumnos, la cual representa las relaciones entre el desempeño en las pruebas y los factores considerados, suponiendo que la intensidad de tales correlaciones es constante en todas las unidades de agregación (escuelas). En la parte aleatoria se estima la variación de los parámetros en cada nivel de agregación.

#### *Estrategia de análisis*

El análisis se desarrolla en dos pasos:

1. Análisis del efecto de los diferentes valores de la variable repitencia. Consta del modelo 'vacío' y a seguir, el modelo que incluye las variables 'mudas' de repitencia, según las definiciones en el Anexo A;

2. Análisis del efecto de repitencia con 'control' a partir del modelo vacío:

- i) Modelo vacío;
- ii) Repitencia (primaria o secundaria), género y proporción de repitentes en la escuela;
- iii) Solo nivel socioeconómico familiar y contextual (escuela);
- iv) Modelo completo

En el modelo "vacío" se estima la descomposición de la varianza del rendimiento en ciencias en dos niveles: alumno y escuela, y se expresa así:

$$\text{ciencia}_{ij} = \beta_{0ij} \text{cons}$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\sigma_{e0}, \text{ y } \sigma_{\mu0}$$

donde  $\text{ciencia}_{ij}$  es desempeño en ciencia del alumno  $i$  en la escuela  $j$ ; ( $\text{cons}$ ) es una constante igual a 1;  $\beta_0$  es el desempeño promedio estimado;  $e_{0ij}$  es el "residuo" en el nivel alumno, para el  $i$ -ésimo alumno en la  $j$ -ésima escuela;  $\mu_{0j}$  es el residuo en el nivel escuela, para la  $j$ -ésima escuela. Estas dos variables ( $e_{0ij}$  y  $\mu_{0j}$ ) son cantidades aleatorias, con una media=0, no correlacionadas y con distribución normal. Por lo tanto, podemos estimar sus varianzas, indicadas como el cuadrado de  $\sigma_{e0}$ , y  $\sigma_{\mu0}$ , respectivamente, a partir de lo cual quedan determinados la variación total del desempeño en ciencia y los porcentajes de esa variación que se deben a las diferencias entre escuelas y entre alumnos. La primera representa principalmente, aunque no exclusivamente, el peso que tienen las

características grupales de la escuela en la explicación de las variaciones totales del desempeño escolar en ciencia.

El modelo final propuesto se expresa de la siguiente forma:

$$\text{ciencia}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_1\text{repite}_{ij} + \beta_2\text{varón}_{ij} + \beta_3\text{repite\_e}_j + \beta_4\text{NSE}_{ij} + \beta_5\text{NSE\_ESC}_j$$

donde  $\text{repite}_{ij}$  indica si el  $i$ ésimo alumno en la  $j$ ésima escuela ha repetido algún grado en primaria o secundaria y  $\beta_1$  indica la distancia entre el puntaje promedio de los alumnos repitientes respecto de los no repitientes;  $\text{varón}_{ij}$  indica si el  $i$ ésimo alumno en la  $j$ ésima escuela es varón y  $\beta_2$  indica la distancia entre los puntajes promedio de los varones y mujeres;  $\text{repite\_e}_j$  es la proporción de alumnos repitientes en la  $j$ ésima escuela;  $\text{NSE}_{ij}$  representa los valores del conjunto de indicadores del nivel socioeconómico familiar del  $i$ ésimo alumno en la  $j$ ésima escuela;  $\text{NSE\_ESC}_j$  representa los valores del conjunto de indicadores de composición socioeconómica de la  $j$ ésima escuela; y  $\beta_3, \beta_4$  y  $\beta_5$  representan la intensidad de la relación entre el desempeño en ciencia y la proporción de alumnos repitientes en la escuela, los indicadores del nivel socioeconómico familiar del alumno y los indicadores de la composición socioeconómica de la escuela, respectivamente. En todos los casos se adopta prob.  $\square$  0.001 como criterio de significación estadística y para ello se utiliza el test de hipótesis anidada ( $\chi^2$  log likelihood).

## Resultados

Inicialmente, conviene saber

quiénes son los alumnos repitentes. Las distribuciones porcentuales de los repitientes presentadas en el *Cuadro 1* indican que la mayoría de ellos están en las escuelas públicas y provienen de familias con más bajos recursos; existe también un predominio de varones, aunque la diferencia no es notoria. Como consecuencia principalmente de la repetición, casi el 32% se encuentra en 7º u 8º grados de escolarización, porcentaje que apenas sobrepasa al 3% de los no repitientes. Todas estas relaciones se imbrican estrechamente y por tanto, remiten a un cuadro de causalidad más complejo que esta simple presentación bivariada.

### *Efecto de la repitencia*

El análisis se inicia con las estimaciones de la media global del desempeño en ciencias y la descomposición proporcional de su varianza, sin ningún predictor (modelo “vacío”). El promedio global estimado es 436,73. La variación de los rendimientos promedios de las escuelas constituye alrededor de un tercio del total de la variación de los puntajes (*Cuadro 2*), lo cual es entendido como el efecto escuela ‘bruto’ (o correlación intra-clase). El resto corresponde a la variación entre los alumnos dentro de las escuelas.

Cuando se incluye la variable ‘repitencia en cualquier grado’ en el modelo “vacío” (M1), se constata que los alumnos repitientes obtienen un puntaje promedio inferior en 37,4 puntos del obtenido por los no repitientes (448,7).

**Cuadro 1**

*Alumnos (%) repitentes según algunas variables  
– TERCE*

*Dependencia*

<u>Publica</u>	<u>Privada</u>
84,6	15,4

*Sexo*

<u>Varón</u>	<u>Mujer</u>
51,6	48,4

*Nivel socioeconómico*

<u>Muy bajo</u>	<u>Bajo</u>	<u>Medio</u>	<u>Alto</u>
34,6	33,1	17,8	14,5

*Nivel educativo familiar*

<u>Muy bajo</u>	<u>Bajo</u>	<u>Medio</u>	<u>Alto</u>
34,2	26,6	19,2	20,0

*Grado*

<u>7-8</u>	<u>9</u>	<u>10-11</u>
31,6	50,9	17,4

Cálculo de los autores

Al incluir esta variable, la variación entre-escuela desciende el 19,3%, es decir, esta variable del alumno individual ha explicado una parte muy significativa de la variación ‘entre-escuela’, poniendo de manifiesto la existencia de una importante segmentación respecto de la distribución institucional de los alumnos repitentes. Adicionalmente, esta variable explica 4,5% de las desigualdades de desempeño entre los alumnos dentro de la escuela.

. M2 se extrae la variable analizada anteriormente, se incluyen las variables ‘mudas’ que

indican diferentes ocasiones (primaria/ secundaria) de repitencia y se obtienen las estimaciones correspondientes. Estos resultados permiten constatar que la brecha entre repetidores/no-repetidores es menor cuando la repitencia sucedió solo en secundaria, confirmando la idea de que ello sería posiblemente explicado porque los beneficios ‘a corto plazo’ de la repitencia (Schwerdt y West, 2012) o porque el perfil de los repetidores en secundaria es diferente al de los repetidores en primaria (Ikeda y García, 2014).

## Cuadro 2

*Coefficientes estimados de modelos multinivel y disminución porcentual de las varianzas de los niveles de agregación*

Indicadores	Modelo Vacío	Modelos con repitencia	
		M1	M2
Rendimiento promedio	436,73	448,67	448,95
	(3,29)	(3,04)	(3,02)
Repíte primaria o secundaria	---	-37,40	---
	---	(2,04)	---
Repetición según grados			
Repíte solo secundaria	---	---	-29,99
	---	---	(2,32)
Repíte solo primaria	---	---	-50,22
	---	---	(3,66)
Repíte primaria y secundaria	---	---	-56,60
			(4,55)
Variación por niveles (%)			
Escuela ( $\Delta\%$ )	33,5	19,3	22,5
Alumnos ( $\Delta\%$ )	66,5	4,5	5,1

Con los datos bajo análisis, solo esta última hipótesis puede explorarse con base en los promedios de los indicadores de nivel socioeconómico de ambos tipos de alumnos (*Cuadro 3*). Efectivamente, los resultados indican que los repitientes en el nivel secundario tenderían a provenir de un nivel socioeconómico más elevado que los repitientes de primaria, situación que podría estar explicando las diferencias en aquellas brechas.

**Cuadro 3**

*Promedios de la condición socioeconómica familiar de los repitientes, según nivel educativo de repitencia*

Indicadores	Nivel educativo	
	Secundaria	Primaria
Nivel socioeconómico	10.10	9.30
Educación de los padres	6.87	6.19
Libros en el hogar	2.01	1.89
(n)	(1214)	(408)

Nota: Cálculo de los autores.

*El género y la ‘composición académica’ (M3).*

Ahora, el género del alumno y la proporción de repitientes en la escuela se incluyen en M1 (*Cuadro 2*) y se obtienen las nuevas estimaciones (*Cuadro 4, M3*). Se constata que los varones tienen mayor probabilidad de obtener más altos desempeños que las mujeres. También se observa que la proporción de repitientes en la escuela, indicando la ‘composición académica’

del alumnado, predice fuertemente el desempeño del alumno. Como resultado de ello, el porcentaje de varianza ‘entre-escuela’ explicada supera el 45%; también aumenta la varianza ‘intra-escuela’ explicada - 5,9% -, respecto de la observada anteriormente (*Cuadro 2, M1*).

*Nivel socioeconómico: familia y escuela (M4).*

A continuación, se modelan exclusivamente los indicadores del nivel

socioeconómico familiar y la ‘composición socioeconómica’ de la escuela. Tal cual ha sido mostrado en un estudio anterior (Quiroz, Dari y Cervini, 2018), todos estos indicadores son altamente significativos. No solo el origen social del alumno sino también la ‘composición socioeconómica del alumnado de la escuela son fuertes determinantes del desempeño académico. Por tanto, de dos alumnos con el mismo nivel socioeconómico familiar, el que asista a una escuela con una composición

**Cuadro 4**

*Coefficientes estimados de modelos multinivel y disminución porcentual de las varianzas de los niveles de agregación*

Indicadores	Modelos multinivel		
	M3	M4	M5
Repite	-35,63 (2,04)	--- ---	-32,72 (2,02)
<i>Indicadores del alumno</i>			
Varón	16,78 (1,72)	--- ---	16,83 (1,70)
Bienes	---	2,15 (0,32)	1,86 (0,31)
Libros	---	7,79 (0,79)	7,63 (0,77)
Educación de padres	---	1,26 (0,39)	0,68 <sup>‡</sup> (0,38)
<i>Indicadores de la escuela</i>			
Repite	-62,27 (6,52)	--- ---	-10,86 <sup>‡</sup> (6,26)
Bienes	---	7,12 (1,73)	5,28 (1,70)
Educación	---	12,26 (2,24)	10,72 (2,17)
<i>Variación por niveles (%)</i>			
Escuela (-Δ%)	45,2	71,3	75,0
Alumnos (-Δ%)	5,9	4,3	9,4

(‡) No significativo; sin indicación: prob. ≤ 0,001.

socioeconómica más favorecida, tendrá mayor probabilidad de obtener más alto rendimiento. Más del 70% de la variación “entre-escuela” es explicada por estos indicadores; sin embargo, ellos explican solo el 4,3% de las desigualdades en el desempeño de los alumnos dentro de la escuela, fuerte indicador del grado de segmentación socioeconómica de la red institucional del sistema escolar.

#### *Modelo completo (M5)*

Al modelo anterior se le incorporan ahora los indicadores de repitencia y género del alumno. La constatación más notoria es que si bien el coeficiente de repitencia descende, continúa manteniendo una alta significación estadística. Entonces, cualquiera sea el nivel socioeconómico del alumno y de la escuela, o el género del alumno, la brecha entre repitentes y no repitentes será significativa.

La probabilidad asociada al coeficiente de ‘composición académica’ de la escuela asciende a 0,03 y por tanto, solo puede afirmarse que existen indicios de un efecto propio de esta variable cuando actúa bajo el control de la composición socioeconómica de la escuela.

Este modelo aumenta el porcentaje de varianza ‘entre-escuela’ explicada en 3,7 puntos respecto de M4 y más que duplica el correspondiente a la variación ‘intra-escuela’. Este es el aporte propio de las variables repitencia y sexo a la explicación de la variación en el desempeño de los alumnos.

#### **Relación repetición/rendimiento según algunas características del alumno.**

A seguir, se explora la posible variación de la brecha de rendimiento entre repitentes y no repitentes según el sexo y el nivel socioeconómico del alumno. Para ello, se incluye un término multiplicativo. Por ejemplo,

$$\text{ciencia}_{ij} = \beta_{0ij}\text{cons} + \beta_1\text{repite}_{ij} + \beta_2\text{nse}_{ij} + \beta_3\text{rep}*\text{nse}_{ij},$$

donde *rep\*nse* es el término multiplicativo de repite y nivel económico familiar. Los resultados (*Cuadro 5*) permiten verificar que cuanto mayor es el nivel económico o educativo familiar, mayor es la brecha relativa entre repitentes y no repitentes; respecto del sexo, no se detectaron indicios de interacción y por tanto, esa brecha es similar en ambos sexos.

Una forma de visualizar directamente estos resultados es calculando la distancia relativa de los promedios de desempeño en diferentes valores de ambas variables de control. Con tal finalidad, en el *Cuadro 6* se presentan las distancias relativas de los promedios de desempeño en cada uno de los cuartiles de ambos indicadores de nivel socioeconómico. Se puede apreciar que a medida que se asciende en los cuartiles, la distancia relativa de los rendimientos promedios aumenta.

#### *Variación de la relación repetición / rendimiento entre escuelas.*

En todo el análisis precedente se ha



Cuadro 5

*Coefficientes de interacción de repite con características del alumno. Ciencias.*

	Indicadores		Coeficientes estimados	
	Promedio	Repite	Indicador	Interacción
Nivel económico familiar	444,35 (3,19)	-20,89 (6,00)	4,27 (0,33)	-1,38 (0,55)
Nivel educativo familiar	444,09. (2,89)	-19,76 (3,37)	5,75 (0,54)	-1,66 (0,27)

Cálculo de los autores. (\*\*\*) Prob.  $\leq 0,001$ .

Cuadro 6

*Desempeño promedio y distancias de desempeño entre alumnos repitentes y no repitentes, según cuartiles de nivel socioeconómico y educación familiar. Ciencias PISA 2015*

Antecedentes de repitencia	Cuartiles			4°
	1°	2°	3°	
<u>Nivel económico familiar</u>				
No repitentes	417	444	468	491
Repitentes	378	400	419	426
<b>Brecha (%)</b>	<b>9,35</b>	<b>9,9</b>	<b>10,5</b>	<b>13,2</b>
Total	400	429	457	480
(n = ...)	(1500)	(1825)	(1400)	(1591)
<u>Nivel educativo familiar</u>				
No repitentes	424	441	468	484
Repitentes	386	392	412	422
<b>Brecha (%)</b>	<b>9,0</b>	<b>11,1</b>	<b>12,0</b>	<b>12,8</b>
Total	408	424	455	471
(n= ...)	(1562)	(1402)	(1477)	(1875)

supuesto que el efecto de la repitencia no varía entre las escuelas. Para explorar su posible variación, en este paso se libera este supuesto aleatorizando *repite* en los tres niveles de agregación. Los resultados indicaron que la distancia de rendimiento entre alumnos repitentes y no repitentes no varía entre las escuelas

## Conclusiones

Con base en la muestra de PISA 2015 en Argentina se han analizado las relaciones entre la situación de repitencia escolar y el desempeño en la prueba de ciencias. La constatación más relevante es que los alumnos que han repetido algún grado muestran desempeños significativamente inferiores en relación con el resto de alumnos, conclusión que se mantiene válida aún después de controlar por el nivel socioeconómico de la familia y de la escuela donde el alumno asiste. En términos generales, esta verificación contraría la hipótesis del efecto benéfico de la repitencia escolar.

Esa conclusión es confirmada tanto si el alumno repitió en primaria, como si lo hizo en secundaria, hallazgo que, en principio, también cuestionaría las hipótesis de efectos benéficos a largo plazo (repitentes de primaria) o a corto plazo (repitentes de secundaria). Sin embargo, el rechazo de esta segunda hipótesis debería ser más prudente dado que la brecha repetidores/no-repetidores es menor cuando la repitencia sucedió solo en secundaria, es decir, más próxima a la evaluación, que cuando se produjo en primaria.

De todas formas, no se poseen datos adecuados para someter a contrastación la hipótesis de un deterioro progresivo de esta diferencia menos pronunciada. A ello, debe agregarse también que la composición socioeconómica de ambos tipos de repitentes es diferente, siendo más favorable entre los repitentes en el secundario, abriendo la posibilidad de que la repitencia en este nivel podría hasta tener efectos benéficos, posibilidad que los datos niegan para los repitentes del nivel primario.

Por otro lado, los resultados del análisis de interacción mostraron que la brecha repitentes/no repitente en el desempeño aumenta a medida que también lo hace el nivel socioeconómico del alumno. Este comportamiento podría explicarse por un predominio diferencial de factores explicativos: en las familias de más alto nivel socioeconómico operaría casi exclusivamente el factor “aptitud académica”, mientras en las otras confluyen además, otros tipos de determinaciones, y en consecuencia, entre los alumnos provenientes de familias de menor nivel socioeconómico, las diferencias de rendimiento entre repitentes y no repitentes tenderán a ser menores. El análisis de interacción respecto del sexo no arrojó estimaciones concluyentes.

Finalmente, el análisis de “aleatoriedad” no dio fundamento a cualquier hipótesis acerca de factores institucionales que podrían estar operando como determinantes: la distancia de rendimiento entre repitentes y no repitentes no varía entre las escuelas

y por tanto, no existiría diversidad de prácticas institucionales respecto de la repitencia escolar con efectos diferenciales sobre el aprendizaje de los alumnos repitentes.

### **Limitaciones y discusión**

Los datos de PISA son transversales y ello es una limitación si se busca determinar el ‘efecto neto’ de la repitencia sobre el nivel de aprendizaje del alumno, es decir, la relación de causalidad entre repitencia y resultados en la prueba.

En primer lugar, no se posee un ‘contrafactual’ para el desempeño de un alumno repitente, para lo cual se debería disponer de evaluaciones de rendimiento aplicadas a lo largo de diferentes grados. En general, se propone comparar el desempeño actual de un grupo de alumnos de bajo nivel de aprendizaje pero que ha sido promovido, y alumnos repitentes, controlando aquellas variables que puedan estar relacionadas con el rendimiento escolar. Al comparar los desempeños de alumnos repitentes y no-repitentes en el mismo grado se podría estar confundiendo el efecto de la retención con el efecto de ser un año mayor al aplicarse la prueba (Schwerd y West, 2012). La repitencia no es una variable exógena dado que hay variables que la afectan y que también pueden estar asociadas a los resultados en las pruebas.

Frente a estos problemas, Ikeda y García (2014) argumentan que PISA

brinda el contrafactual porque evalúa la capacidad de aplicar los “contenidos” de la educación a la vida real y no la de “dominarlos”. Dado que algunos de los jóvenes de 15 años evaluados no asisten al grado apropiado para su edad como resultado de la repitencia, su contrafactual es haber sido promovidos inmediatamente al siguiente grado, y entonces, se comparan la capacidad de aplicar contenidos educativos a la vida real de los alumnos retenidos versus los no retenidos.

En segundo lugar, para establecer causalidad se requiere al menos de un diseño cuasi-experimental, y no simplemente un diseño transversal como el de PISA. La selección de los repitentes (‘tratamiento’) está afectada por diversas variables personales, familiares e institucionales, y por tanto, existe un sesgo de selección. Ello imposibilita afirmar que determinadas desigualdades futuras entre alumnos repitentes y promovidos sean consecuencia de la repetición.

Para remediar parcialmente esta limitación, se recomienda incluir variables claves de ‘control’ a nivel individual y grupal, las cuales deberían estar asociadas fuertemente con diferencias preexistentes en los grupos repitentes y no-repitentes (alumnos promovidos) y con las líneas de regresión paralelas en ambos tipos de alumnos (Allen, et al., 2009).

En el presente artículo, los ‘controles’ considerados (sexo y nivel socioeconómico del alumno y las

características contextuales de la escuela a la que asiste) están significativamente relacionados con las diferencias entre repitientes y no repitientes. Si bien tales covariados de ‘control’ fueron medidos después de la repitencia, ni ésta ni los desempeños en las pruebas pudieron incidir en esos predictores. De todas formas, no es posible contrastar todos los supuestos anteriores. Por ello, solo fue posible determinar el ‘efecto

máximo’ que podría tener la repitencia en la distribución de los desempeños de los alumnos, resultando altamente significativo, aún después de “controlar” por indicadores claves. Debe tenerse presente también que esa distancia máxima entre repitentes y no-repitentes podría estar expresando, en parte, la incidencia de otros factores que no han sido medidos por PISA o que no han sido incluidos en el presente estudio.

## Notas

(1) Docente Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. noradari@gmail.com

(2) Profesor consulto del Departamento de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Quilmes racervini@fibertel.com.ar

(3) Docente Investigadora Universidad Nacional de Quilmes squiroz@uvq.edu.ar

(4) Esta parte del artículo es una versión revisada y actualizada de la parte homóloga en Dari, Cervini, Quiroz (2018)

## Bibliografía

ALET, E. (2010). *Is grade repetition a second chance?* Doctoral dissertation, Université Toulouse. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/14.-%20IS%20GRADE%20REPETITION%20A%20SECOND%20CHANCE.pdf>

ALLEN, C. S., CHEN, Q., WILLSON, V. L. Y HUGHES, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), 480–499.

BATTISTIN, E. Y SCHIZZEROTTO, A. (2012). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: Evidence from upper secondary schools in Italy. IZA, Discussion Paper No. 7086, 1-52. Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp7086.pdf>

BOCKS, W. (1977). Nonpromotion: A year to grow? *Educational Leadership*, 34(5), 379–383.

BROPY, J. (2006). Grade repetition. *Education Policy Series*, No. 6. Paris y Brussels: International Institute for Educational Planning e International Academy of Education. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>

CHIMOMBO, J. (2005). Issues in basic education in developing countries: an exploration of policy options for improved delivery. *Journal of International Cooperation in Education*, 8(1), 129–152.

- CHOHAN, B. Y QADIR, S. (2011). Automatic promotion policy at primary level and MDG-2. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5(1), 1-20.
- CONBOY, J. (2011). Retention and science performance in Portugal as evidenced by PISA. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 311-321
- COOLEY-FRUEHWIRTH, J., NAVARRO, S. Y TAKAHASHI, Y. (2011). How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. *Journal of Labor Economics*, 34 (4), 979-1021
- CORREA, E., BONAMINO, A. Y SOARES, T. (2014). Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(59), 242-269.
- DARI, N. L., CERVINI, R. A., y QUIROZ, S. S. (2017). Repetencia y rendimiento escolar en la educación primaria de América Latina. Los datos del TERCE. En R. Cervini (ed). *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias* (pp. 197-215). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/59d4d534c9c54.pdf>
- DONG, Y. (2010). Kept back to get ahead? Kindergarten retention and academic performance. *European Economic Review*, 54 (2), 219–236.
- FERRÃO, M. (2015). Retenção escolar e desenvolvimento cognitivo no ensino básico. In: Nunes, Luis (Org.). *A escola e o desempenho dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, p. 87-104.
- GARCÍA-PÉREZ, J., HIDALGO-HIDALGO, M. Y ROBLES-ZURITA, J. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain, *Applied Economics*, 46:12, 1373-1392, DOI: 10.1080/00036846.2013.872761
- GOMES-NETO, J. Y HANUSHEK, E. (1994). Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 117-148.
- GOOS, M., VAN DAMME, J., ONGHENA, P., PETRY, K. Y DE BILDE, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51 (3), 323–347.
- GOOS, M., SCHREIER, B., KNIPPRATH, H., DE FRAINE, B., VAN DAMME, J. Y TRAUTWEIN, U. (2012). How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors, *Comparative Education Review*, 57(1), pp. 54-84.
- HOFER, K., FARRAN, D., LIPSEY, M., AYDOGAN, C. Y BILBREY, C. (2010). Using propensity scores to estimate the effect of early grade retention. Paper presented at the seventh biennial Conference on Research Innovations in Early Intervention, San Diego, CA (Abstract retrieved from [http://www.criei.org/CRIEI2010Presentations/Hofer\\_CRIEI2010.pdf](http://www.criei.org/CRIEI2010Presentations/Hofer_CRIEI2010.pdf))
- HOLMES, C. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard y M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policy on retention*, 16–33, London: Falmer Press.
- HOLMES, C. Y MATTHEWS, K. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54(2), 225–236.

HONG, G. Y RAUDENBUSH, S. (2006). Evaluating kindergarten retention policy: A case study of causal inference for multilevel observational data. *Journal of the American Statistical Association*, 101 (475), 901–910.

HUGHES, J., CHEN, Q., THOEMMES F. Y KWOK, O. (2010). An investigation of the relationship between retention in first grade and performance on high stakes tests in third grade, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 166–182. Doi10.3102/0162373710367682.

IKEDA, M. Y GARCÍA, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences, *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2013/1. [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_studies-2013-5k3w65mx3hnx](http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx)

IM, M., HUGHES, J., KWOK, O., PUCKETT, S. Y CERDA, C. (2013). Effect of retention in elementary grades on transition to middle school. *Journal of School Psychology*, 51 (3), 349–365.

JACKSON, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613–635.

JIMERSON, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437

JIMERSON, S., CARLSON, E., ROTERT, M., EGELAND, B. Y SROUFE, L. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25.

KING, E., ORAZEM P. Y PATERNO, E. (1999). Promotion with and without learning: effects on student dropout. *The World Bank Development Research Group. Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, 18, 1-28.

KOPPENSTEINER, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, 107, 277-290.

LUZ, L. (2008) O impacto da repetência na proficiência escolar: Uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Cedeplar, Belo Horizonte.

MANACORDA, M. (2012). The Cost of Grade Retention, *Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. doi:10.1162/REST\_a\_00165.

MARSH, H., PEKRUN, R., PARKER, P., MURAYAMA, K., GUO, J., DICKE, T. Y LICHTENFELD, S. (2017) Long-term positive effects of repeating a year in school: six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425-438

MOSER, S., WEST, S. Y HUGHES, J. (2012). Trajectories of math and reading achievement in low-achieving children in elementary school: Effects of early and later retention in grade. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 603–621.

NDARUHUTSE, S., BRANELLY, L., LATHAM, M. Y PENSON, J. (2008). *Grade repetition in primary schools in Sub-Saharan Africa: An evidence base for change*. Reading, UK: CfBT Education Trust. Recuperado de [http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/cartilla/pdf/Grade%20Repetition\\_FINAL\\_8FEB08.pdf](http://www.consultasrodac.sep.gob.mx/cartilla/pdf/Grade%20Repetition_FINAL_8FEB08.pdf)

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: resources, policies and practices (vol. iv)*, OECD, Paris, France.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011), *When Students Repeat Grades or are Transferred out of School: What Does it Mean for Education Systems?*. OECD Publishing.
- PETERSON, S., DEGRACIE, J. Y AYABE, C. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 24(1), 107–118.
- Autores . (2018). Nivel socioeconómico y brecha entre Educación Secundaria pública y privada en Argentina. Los datos de PISA 2015. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (4), 79-97. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.005>
- RIANI, J., SILVA, V. Y SOARES, T. (2012). Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 623-636.
- RODERICK, M., JACOB, B. Y BRYK, A. (2002). The impact of high-stakes testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 333–357.
- ROSE, J., MEDWAY, F., CANTRELL, V. Y MARUS, S. (1983). Afresh look at the retention-promotion controversy. *Journal of School Psychology*, 21(3), 201–211.
- SCHWERDT, G. Y WEST, M. (2012). The Effects of Early Grade Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida. Program on Education Policy and Governance Working Paper Series.PEPG 12-09. *Program on Education Policy and Governance, Harvard University*. Recuperado de <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:9544244>
- SHEPARD, L. Y SMITH, M. (1990). Synthesis of Research on Grade Retention, *Educational Leadership*, 47(8), 84-88.
- WU, W., WEST, S. Y HUGHES, J. (2008). Effect of retention in first grade on children's achievement trajectories over 4 years: A piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 727–740.
- XIA, N. Y KIRBY, S. (2009). Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes, Santa Mónica, RAND Corporation. Recuperado de [www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2009/RAND\\_TR678.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf)



**Anexo A**

Cuadro 1

Definición de indicadores

Repitencia escolar

Repitiente	ST127	1= repitió en primaria o secundaria; 0 = nunca repitió 1=repitió solo
Repitió solo secundaria	ST127	secundaria; 0=otro
Repitió solo primaria	ST127	1 = repitió solo primaria; 0 = otro
Repitió en primaria y secundaria	ST127	1 = repitió en primaria y secundaria; 0 = otro

Sexo y Nivel socioeconómico familiar

Sexo	ST004	1 = varón; 0 = mujer
Bienes en el hogar (suma)	ST011_1 a _12; _16; ST012_2; _5;_7;_8;_9 (dicotomizados)	Rango: 0 – 18 0 = ninguno; 1 = uno o más; Rango: 2 - 12 1 = ninguna; 2 = primaria incompleta; 3 = primaria completa o secundaria incompleta;
Educación de los padres (suma)	ST005, ST006; ST007 ST008	4 = secundaria completa; 5 = universitario o terciario; 6 = posgrado.
Libros en el hogar	ST013	Rango: 1 – 6

Composición académica y  
socioeconómica de la escuela

Proporción de repitentes

Promedio de bienes en el hogar

Promedio de libros

Promedio de educación de  
padres

---

Nota: ST número: número de  
pregunta en el Cuestionario del  
alumno de PISA



## La narrativa como puente con el saber de la experiencia

### *Narrative as a bridge to knowledge gained from experience*

Mónica Clavijo(1), Lucía Juárez(2), Susana Villagra(3)

#### Resumen

La complejidad del campo de la práctica en la formación inicial de profesores/as nos posiciona ante un campo en construcción que si bien, se nutre de la Didáctica, vamos allá, y exige diferenciarse y reconocer lo común y particular en la concreción de la experiencia pedagógica.

El trabajo se inscribe en el contexto de nuestra tarea como investigadoras y responsables de espacios de formación en la práctica de diversos profesorados respecto del saber de la experiencia producido desde nuestro *estar en relación con* los y las practicantes-residentes desde un espacio de acompañamiento y reflexión conjunta sobre la práctica. Estar en relación implica apertura, reconocimiento así como también la creación de un vínculo que da lugar al otro/a, dejándonos afectar y aprendiendo con ellas y ellos. En este sentido los relatos construidos por practicantes y residentes nos interrogan permitiéndonos conectarnos con el sentido de nuestras

#### Summary

Teacher Training Practice is a complex field under continuous construction which has its foundations in Didactics. Regarding the differences between these two fields, it is necessary to acknowledge both the common and specific aspects related to the pedagogic experience itself. This research work is framed within the context of our task as both researchers and teachers in charge of Teacher Training Practice Courses for different majors. Our aim attempts to explore the knowledge gained by student trainees through their own experience as a result of support mechanisms and joint reflection processes on their practices. Working together with our student trainees allows to develop feelings of extraversion and recognition, as well as to establish bonds between student-trainees and their teachers through which both of them learn. What student-trainees tell about their experiences allows us to look at the aim of our own teacher training practices and acknowledge the

prácticas formativas, reconociendo las relaciones que propiciamos entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye.

Los relatos de experiencias representan la herramienta narrativa sensible y potente que propicia procesos de reflexión y la construcción de sentidos respecto de la propia práctica. Al mismo tiempo que abre juego a la revisión de los modos de acompañamiento en los procesos de formación.

**Palabras clave:** narrativas; relación; saber; experiencia; comunidad de prácticas; formación

kind of relationship we establish between teaching experience and being a teacher. These recollections of experiences are a sensitive and strong narrative tool that helps to develop reflection processes, to build sense of our own practices and to examine the ways in which we accompany our student-trainees in the process of teacher training.

**Key words:** narrative; relationship; knowledge; experience; community of practice; training

Fecha de Recepción: 03/12/2018 Primera Evaluación: 17/01/2019 Segunda Evaluación: 06/02/2019 Fecha de Aceptación: 01/03/2019
---

## Introducción

El trabajo que presentamos desde nuestro proyecto de investigación<sup>(4)</sup> pretende constituirse en un aporte a la construcción del campo de formación en la práctica docente, a partir de los saberes de experiencia producidos desde nuestro *estar en relación con los* y las practicantes/residentes desde un espacio de acompañamiento y reflexión. Esto significa no aproximarnos a los relatos de experiencia producidos por ellos y ellas, desde la exterioridad, como lo es el análisis de cualquier documento narrativo, sino por el contrario se trata de abrirnos al diálogo, compartir las vivencias y dejarnos interpelar por sus voces. La imagen de “dejarse tocar” que comparten Molina, Blanco y Arbiol (2016: 1) se presenta como sustancial en la revisión de nuestras prácticas; en tanto nuestro interés se relaciona con lo que las autoras expresan: “...el dejarnos afectar por lo que hacemos, y sobre todo por los alumnos y alumnas con quienes entramos en relación (...) dejarnos afectar por su presencia; reconocerles, que es un modo de dejarlos entrar en nuestra vida y posibilitar que este encuentro nos transforme”.

### ¿Desde dónde asumimos la investigación de la experiencia?

Desde hace algunos años buscamos acercarnos a lo que José Contreras Domingo (2010) expresa respecto a, que investigar la experiencia educativa tiene como fin ocuparnos de lo que la educación “da qué pensar a sus protagonistas”. La

experiencia está vinculada con lo que las personas experimentan en sí mismas, vivencia de carácter subjetiva y personal en relación a los acontecimientos y haceres; definida como lo que irrumpe, que afecta y mueve a la búsqueda de sentido. Desde Jorge Larrosa (2003: 168) “la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega...”

Como equipos responsables de prácticas docentes y de residencia de los Profesorados de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Especial, Biología, Química y Letras de la Universidad Nacional de San Luis y Ciencias Políticas, Historia y Geografía del Instituto de Formación Docente Continua San Luis, y haciendo nuestra esta visión, proponemos diferentes instancias y actividades que promueven el análisis y la reflexión en los y las estudiantes/practicantes, haciendo posible detenerse a mirar y mirarse en el desarrollo de sus prácticas docentes. De este modo proponemos talleres de reflexión, escritura de diarios de vivencias/formación, memorias profesionales, bitácoras, entre otras actividades de conexión con lo personal. En especial al final del proceso de prácticas, organizamos desde hace algunos años, encuentros entre practicantes y residentes de los profesorados que son parte de la investigación y tienen como objeto recuperar el proceso formativo transitado desde la construcción de relatos de experiencias, promoviendo la narración,

revisión y reflexión de todo lo vivido. De este modo los relatos constituyen una fuente de documentación narrativa significativa para la investigación, a la vez que nos develan el pensar, sentir y actuar de nuestros y nuestras practicantes y residentes, invitándonos a volver a mirar nuestra propia práctica como formadores de docentes, abriendo el juego al *dejarnos tocar*.

La oportunidad de escribir sobre la propia experiencia y elegir aquello que se desea compartir con otros, nos devuelve una imagen de lo que se considera esencial para la construcción del oficio docente. Estos relatos nos interrogan, permitiéndonos conectarnos con el sentido de nuestras prácticas formativas, reconociendo las relaciones que propiciamos entre el *saber de la experiencia* y el *ser docente* que se constituye.

### **Relaciones entre el saber de la experiencia y el ser docente que se constituye**

Una instancia inicial de intercambio y diálogo entre los y las practicantes se presenta al momento en que transcurre el “Encuentro de practicantes y residentes” en el que se organizan comisiones de trabajo con representantes de las diversas carreras de profesorado para compartir los relatos de experiencia construidos; posteriormente, en el marco de la tarea investigativa, destinamos tiempos de lectura y re-lectura entre docentes de equipos de prácticas, disponiéndonos a una escucha profunda

de lo que nos quieren decir dichos relatos, esto es generar una relación de pensamiento a partir de lo vivido.

Estas sesiones de reflexión y estudio, nos han permitido reconocer y revisar nuestros modos de acompañamiento en los procesos de formación, ya sea para revalorizar ciertos gestos didácticos que propiciamos, así como para poner al descubierto las ausencias, las debilidades y las posibilidades en la construcción del oficio docente. La lectura de la experiencia nos conduce a preguntarnos por el sentido pedagógico que puede nacer de ella, al mismo tiempo que nos permite pensar acerca de “las formas en las que los espacios de formación del profesorado pueden constituirse como procesos y experiencias de aprendizaje personal, en donde puedan emerger saberes de la experiencia” tal como lo propone Contreras Domingo (2013:132). En el recorrido de estos encuentros hemos podido re-construir algunos aprendizajes y saberes de experiencia junto a los y las futuros/as docentes:

#### **1- La profundidad de la relación pedagógica**

Una primera dilucidación es que el encuentro pedagógico habilita al descubrimiento del otro como eje. Esto implica ver a los y las estudiantes como personas que son sensibles a aquellos profesores con los que pueden dialogar y a los que pueden acudir cuando necesitan algo. Advierten así, la necesidad de detenerse a observar las inquietudes propias de sus alumnos y alumnas, logrando abrirse a sus realidades, de

modo tal que les permita discernir aquellos contenidos que aportan a su calidad de vida, para formar sujetos reflexivos de su situación y del entorno que los rodea.

La relación pedagógica se sostiene sobre la base del reconocimiento mutuo al interior del grupo de aprendizaje, para lo que se hace necesario el diálogo y la escucha respetuosa, buscando promover la participación libre. Los vínculos entre docente – estudiantes y estudiantes entre sí, influyen en la relación con el conocimiento, de ahí el valor de recuperar y pensar en la propia historia como estudiante.

Lo importante era el factor emocional, mis experiencias más felices como estudiante fueron por ejemplo aquellas en las que los docentes pensaron conmigo y para mí, y no por mí, cuando se hizo énfasis en la importancia de las palabras de los estudiantes, cuando no solo importaba el contenido sino también la propia experiencia. (Practicante de Letras)

### **-El vínculo como la ocupación del ser docente**

Se trabaja para construir ese “indefinible vínculo”, que no puede forzarse. No hay recetas disponibles para lograrlo, las posibilidades de que el mismo se pueda generar dependerá de cada docente y cada grupo. Lo importante, es sostener como base, dos pilares fundamentales que hacen a ese vínculo: “La apertura y búsqueda de una consciencia relacional, generalmente

vinculada a una consciencia de sí y por otro lado, el partir de la propia experiencia” (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016: 55), ya que la educación, como la vida misma, está atravesada por algo fundamental que es la práctica de las relaciones donde el vínculo es esencial.

Cuando nos permitimos como docentes, mantener una inquietud y una curiosidad despiertas, nos podemos despegar de la automoderación que implica seguir lo pautado, lo reglado, lo normatizado por ciertos modelos teóricos y tradiciones académicas, que ponen en riesgo el sentido libre y creativo de lo que hacemos y que como consecuencia, ahoga también la posibilidad de creación original de nuestras y nuestros practicantes en las aulas y en sus tareas.

Hablar de construir el vínculo, como ocupación del ser docente, es sinónimo de hablar de un sentido libre como búsqueda, abierto a un pensar y a un hacer más allá de lo impuesto, lo dominante, lo repetitivo, “...es en la relación viva donde podemos dejarnos tocar por la otra, por el otro, con la apertura disponible en cada ocasión y contexto” (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016: 61).

Se trata también *cuidar y cultivar la relación educativa*, en tanto que cuidar y cultivar son entendidas como dimensiones fundamentales de la vida y de las relaciones humanas (Arnaus, Arbiol y Serra, 2016). Esto también es descubierto y asumido así por unas practicantes:



...a través del buen trato, la valoración de las buenas acciones, la importancia del cuidado del otro y la valoración de las tareas realizadas por ellos, fue a partir de esto que pudimos observar grandes cambios en muy poco tiempo, lo cual nos alegró mucho y nos permitió relacionarnos con ellos desde otro lugar. (Practicante de Inicial)

### **-El vínculo como singular**

Cuando hablamos de recuperar el vínculo, nos referimos a la necesidad de superar el desencuentro que existe entre estudiantes y docentes en las aulas. Creemos que esta desconexión está comprometida en gran parte, con el ingreso masivo de la tecnología en nuestras vidas y sobre todo en la definida como “generación digital”, núcleo de jóvenes que crecen rodeados de múltiples dispositivos que permiten el acceso a internet en forma permanente y con él a software de apoyo, a la creación y participación en redes sociales y otras actividades de tipo informal, relacionadas en general con su tiempo de ocio y en la socialización con sus iguales.

Parece claro que no podemos asumir que, el hecho de que los jóvenes tengan un acceso habitual a la tecnología, sea sinónimo de que saben cómo emplearlas de forma estratégica para optimizar el aprendizaje en contextos formales, pero sí debemos reconocer que la revolución tecnológica ha provocado transmutaciones en las maneras en que los jóvenes se relacionan, se comunican, se informan, consumen, producen cultura

y aprenden.

Estos inevitables cambios, traen consigo inconvenientes y peligros en las experiencias socioeducativas. Es así que en la llamada construcción virtual de la mente, se genera una especie de relativismo y confusión epistemológica, las habilidades interpersonales se vuelven deficitarias, se produce una disminución del compromiso social, llegando a la “infoxicación” (sobrecarga de información o exceso de información provocada por la profusión de contenidos en Internet) (Monereo, 2004). Estamos en presencia de una nueva generación con sobre estimulación tecnológica que ha modificado sus maneras de relacionarse, de consumir, de informarse y de a-pren-der.

A la luz de la “sofocación” de la tecnología se advierte la necesidad de la reconstrucción de los vínculos que se constituyen con la recuperación del protagonismo del docente guía, tutor, que brinda su apoyo y ayuda para dejar de ocupar el lugar de mero transmisor de conocimientos.

Esta tarea de reconstruir vínculos, como base fundamental y fundamentada, nos lleva a sostener el trabajo de mediación, conversar y saber más de las necesidades de las y los alumnas/os. Esto no nos asegura de antemano abrir la posibilidad de un camino de relación, pero sí nos ayuda a reflexionar y trabajar sobre ello, ya que el vínculo bien elaborado, es el que genera confianza. Es esta confianza la que mejora la mirada sobre las posibles tensiones que

se generan en la relación, a veces por proyecciones importantes por parte de las y los estudiantes, (y de nosotras mismas) inherentes a las propias experiencias de vida.

Transformarse en docente que acompaña el proceso de prácticas, significa ni más ni menos que ponernos a la par de los y las profesores y profesoras en formación, y sentirnos confiadas en los enfoques y materiales de los que partimos y parten, de las orientaciones y de las prácticas educativas que ponemos y ponen en juego, siempre en base a ese vínculo construido a través de la conversación y no de la imposición.

Nuestra propia experiencia nos dice que, en la medida que nosotras podamos instrumentar esa confianza con los y las practicantes/residentes, ellos/as harán lo suyo en sus propias aulas, ya que esa visión de enseñar y de aprender también les abre una actitud de apertura y la generaciones más jóvenes llegan con más ganas y deseos que así sea, por lo que logran acomodarse rápidamente en la propuesta, que los ayuda a trabajar más distendidos en el surgimiento de lógicos conflictos.

Lo fundamental fue pensar con el otro/a, armando a lo largo de las clases un entramado de ideas donde el lugar protagónico lo tuvieron los estudiantes, sin embargo eso no implicó dejar de asumir como docente el rol de orientadora y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Practicante de Letras)

En este sentido los vínculos basados en el diálogo pueden propiciar el lugar

para la pregunta, esto es la posibilidad de interrogar-se y cuestionar-se desde la relación sujetos entre sí y sujeto-conocimiento. En palabras de un practicante: "...desplegar la posibilidad real de aprender de otro y con otro, problematizarnos y desarrollar una escucha que es fundamento de la dialogicidad" (Practicante de Letras). Quien para hacerla posible, considera valioso el sinceramiento con los estudiantes, resaltando el valor de la palabra y lo que cada uno dice, piensa y siente, como habilitación para la participación, que permita hacerlos artífices de la propuesta de trabajo.

## **2- La difícil tarea de crear y sostener relaciones de autoridad en contextos definidos desde el poder**

Hablar de autoridad, es reconocerla como cualidad de las relaciones, en la que "la autoridad no es de nadie, nadie es la autoridad, sino que puedes sostener relaciones que pueden ser de autoridad; sólo si hay alguien que te reconozca" (Blanco, 2002: 5). Milagros Rivera (2005) expresa que autoridad del latín "augere" quiere decir "crecer, acrecentar", esto tiene que ver con entenderla diferenciada del concepto de poder. "...la autoridad es de quien la reconoce, frente al poder, que es de quien lo ostenta y ejerce sobre otros y otras" (2005: 48). Lía Cijarini (2000) indica que se trata de una *figura de intercambio*, esto nos advierte un ida y vuelta en la relación, que enlaza y se desenlaza; esta circularidad demuestra la imposibilidad

de establecerse definitivamente (como se citó en Rivera, 2005).

Desde esta perspectiva en el momento en que los practicantes y residentes ingresan a las instituciones de prácticas y conocen a sus alumnos y alumnas, se inicia un proceso de reconocimiento mutuo que hace posible la construcción de relaciones de autoridad. Esta búsqueda puede ser facilitada o sostenida cuando el o la docente co-formador/a habilita el lugar de este nuevo docente, es quien inicialmente otorga reconocimiento al practicante/residente que va a estar a cargo de enseñar durante un período delimitado. Sin embargo, esto no siempre sucede según lo esperado, y muchas veces no sólo el practicante/residente debe ocuparse de promover una relación de autoridad con los y las estudiantes, sino que además necesita estar a la defensiva desde los vínculos que entabla con el o la docente co-formador poniendo en evidencia que “la clase no le pertenece”. Algunos relatos nos dicen cosas como éstas:

Tuve que replantearme cómo seguir, ya que la construcción de las pautas de trabajo en conjunto con los estudiantes dejó de ser una opción, porque al fin y al cabo la clase no me ‘pertenece’, alguien me estaba prestando su espacio, y como muestra de respeto sentí que debía seguir sus consejos. (Practicante de Letras)

Sentí mucha angustia y mucha falta de respeto hacia mi persona, sentí impotencia de estar en el lugar sin poder afirmarme y crear las condiciones

que siento y definiendo con respecto a la educación, sentí el reto de un jefe que te dice cómo hacer tu trabajo solo por ser tu jefe. (Practicante de Ciencias de la Educación)

Anna María Piussi (2001) expresa que “no se puede aprender ni enseñar fuera de la relación de autoridad, relación que no es de poder, no es de control sino de apertura y compromiso con el otro, que implica afectar dando lugar al aprendizaje con el otro” (como se citó en Blanco, 2006: 3). En este contexto la búsqueda y el esfuerzo se duplica, exige diversos frentes y la necesidad de generar alternativas para no renunciar a las propias convicciones. Aquí entonces tiene lugar tanto el silencio como camino necesario que evita el enfrentamiento y da curso a la repetición; como también la posibilidad de reinventar-se a partir del diálogo, la escucha del otro y la otra desde lo que se tiene para decir y encauzarlo en propuestas. Muchas veces la limitación para decir lo que se siente y piensa no obtura la autorización para decírselo a sí mismo construyendo la propia identidad docente:

...sentí la necesidad de decirle todo lo que sentía, todo lo que sentí en aquel momento, pero no pude hacerlo. Sin embargo pude decírmelo a mí cada día, de alguna u otra manera pude empezar a decirme bienvenido al mundo laboral educativo, manos a la obra...! (practicante de Ciencias de la Educación)

**- Tensiones y conflictos ante el conocimiento... porque la práctica**

### **pedagógica atraviesa al docente en su humanidad**

El abordaje de temas controvertidos por parte de las y los practicantes/residentes, implica exponerse ante sus alumnas y alumnos y ante sí mismas/os. Representa también la posibilidad de reconocerse, identificar los propios miedos, limitaciones y obstáculos, dando lugar a la alteridad, la apertura y comprensión del otro y de la otra. Es un permitirse pensar en la práctica pedagógica en términos de tensiones, reconociendo la ambigüedad y la complejidad inherente al oficio docente. A la vez de enfrentarse al nuevo estatuto del conocimiento: abierto, participativo, dinámico y flexible.

La existencia de puntos de conflicto dentro del aula tiene un gran interés porque permiten el planteamiento y la construcción de ideas en conjunto, además hace más dialécticos e interesantes los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los conflictos dan la posibilidad a los y las estudiantes de hacer frente a los contrastes en forma creativa, así como de buscar sus propias formas de resolverlos. (Practicante de Letras)

A veces, los conflictos las y los enfrentan en el aula, a una imagen de “abismo”, como sinónimo de una gran tensión entre la necesidad de control sobre lo que ha de suceder y la prisa por avanzar con los contenidos. Esa imagen representa una indecisión, un lugar de anclaje, de impedimento, en donde se encuentran vencidas/os, atrapadas/

os por la aceleración que el sistema educativo y la institución imponen, con dispositivos fuertes pero sutiles. En esas apariciones conflictivas, cuesta encontrar un camino posible para salirse del guión de lo académico. También asoma una debilidad consecuente con cierto estado de soledad creativa y el temor que produce no saber recorrer un camino poco explorado que trae consigo la posible desazón de sus alumnas y alumnos.

...un tema tan controversial como éste, sentí que me exponía frente a mis alumnos y por sobre todo, me exponía ante mí misma. Los tópicos que me resultaban difíciles de hablar, ya sea por miedo o por ignorancia, lograron una apertura de mis pensamientos y sentimientos fortaleciendo mis ideas. (Practicante de Biología)

Como bien lo menciona la practicante en su relato, la imagen de “abismo”, más allá de una experiencia de tensión que trae mucha inquietud, está guiada por un sentido de incertidumbre y de apertura, que no es otra cosa que la potencia de la búsqueda. Esa búsqueda permanente, que se impone en acción y nos recuerda lo desafiante y atrayente de la naturaleza de una práctica (educativa y formativa) no resuelta. Es la incertidumbre (Morin, 1999) que convive con la humanidad, nos atraviesa, pero que a veces nos cuesta tanto reconocerla, incorporarla y reconciliarnos con ella, imprescindible para aprender a explorar las tensiones y conflictos, sin renunciar a la creación.

### **3- Importancia de la reflexión sobre la propia práctica y respecto al modo de ser como docente**

Las oportunidades de reflexión sobre lo que se hace y lo que ello provoca en cada una y cada uno, les permite identificar elementos esenciales del oficio docente. Algunas reflexiones finales expresan:

Los desafíos con los que nos encontramos a lo largo de este trayecto, nos permiten reconocer que fue una experiencia muy enriquecedora, la cual puso en juego toda nuestra subjetividad, dejando innumerables marcas en nuestro proceso de formación como futuras docentes de nivel inicial, rompiendo con nuestras estructuras ya establecidas, permitiendo en nosotras nuevos aprendizajes significativos, nuevas estrategias, nuevos recursos y sobre todo descubrir que no existe una manera única o “recetas mágicas” en lo que refiere al binomio enseñanza- aprendizaje. (Practicante de Educación Inicial)

Poner en palabras sentimientos, preocupaciones, aprendizajes que la propia práctica docente genera, los y las pone en contacto con el docente que se desea ser y el camino que necesitan recorrer para lograrlo.

...sortear todas estas contrariedades, han fortalecido mis ideas, me han llevado a replantear mis metodologías, admitir mis debilidades y por sobre todo reconocer que mi camino recién empieza y que falta mucho por recorrer. Es un camino en el que encontraré muchas dificultades como así también muchas recompensas.

(Practicante de Biología)

El reconocimiento de limitaciones, ausencias, vacíos, temores y la asunción de los mismos como reto, como desafío y compromiso personal de superación va imprimiendo señales, aquellas que de algún modo dejan entrever la construcción del docente que se quiere llegar a ser; dando lugar a la aparición de la dimensión ética de la profesión y el reconocimiento de los nuevos modelos de aprendizaje y el saberse incompletas/os.

... para nosotras ha sido un verdadero desafío, un camino no tan fácil de transitar pero con muchas cosas que aprender, porque no somos seres acabados cada día aprendemos algo nuevo, de cada experiencia aprendemos algo, estar finalizando nuestra carrera no significa que ya lo sabemos todo, muy por el contrario que nuestra camino recién comienza, algo valioso y digno de rescatar es que durante este proceso comprendimos la importancia de “volver sobre sí mismo” tener esta capacidad nos hará docentes reflexivos, capaces de abstraernos de nuestra prácticas, (...) y rever aquello que creemos necesario reflexionar. (Practicantes de Especial e Inicial)

### **4- El campo de formación en la práctica docente**

Resulta casi un “un lugar común” hablar de la idea de la complejidad del campo de las prácticas, quizá por eso mismo sea necesario desandar dicha complejidad. Desde hace un par

de décadas se viene trabajando en la superación de la comprensión de los modelos “aplicacionistas” o tradicionales imperantes en las prácticas, en cuyo interior se albergan además las huellas de los modelos tecnicistas y pragmatistas. Sería posible acotar el trabajo asociado a las dimensiones cognitivas y a los análisis sobre las prácticas entendidas como aprendizajes referidos a los procesos de transmisión. En estas disquisiciones se encuentra también la sumisión del mismo al campo de la didáctica. Desde hace una década coincidentemente con los nuevos lineamientos de la Formación Docente y los cambios de Planes de Estudio a raíz de los mismos; la definición y estructuración de dicho campo, ha supuesto la institucionalización de nuevas categorías de análisis referidas al reconocimiento de los (diferentes) componentes del campo como la construcción de saberes de la experiencia, (el trabajo de develamiento del estatus epistemológico de dichos saberes) las relaciones institución formadora y escuelas asociadas, la definición de los modos de acompañamiento y sus actores en las figuras de coordinadores de práctica, profesores de práctica, orientadores o asesores disciplinares y fundamentalmente los co-formadores, abriendo el campo de formación a los profesores encargados del acompañamiento en las instituciones.

En este sentido se produce la aparición de un universo vincular que compone el campo y habilita la inclusión del otro y los otros como partes fundamentales del aprendizaje y en paridad de importancia

con el conocimiento.

Sin embargo a pesar que esta mirada exige mayor interacción y donde el conocimiento está pensado en interjuego con la construcción cognitiva y la realidad, continúa siendo hegemónica la dimensión del conocimiento, quedando como marginales, supuestos o secundarios en su tratamiento, otros componentes del campo objeto de interés en el presente trabajo como las relaciones de aprendizaje en las prácticas, la dimensión afectiva y la construcción de subjetividad, y en ese entramado de complejidades que la determinan la necesaria búsqueda de materialización de las texturas vinculares.

En términos de Lea Vezub (2016: 81) “...una de las dificultades para establecer con precisión la cuestión reside en las características de la tarea docente y de los ambientes escolares, es su complejidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, diversidad, singularidad, inmediatez e incertidumbre”. Al mismo tiempo que es posible reconocer la peculiaridad de dichas características, se puede considerar que están ciertamente asociadas al conocimiento, pero a la vez están también centradas en las construcciones que habilita la experiencia y los sentires en ella, donde la afectación por el otro, por los vínculos está en análisis y son necesarias las investigaciones pendientes en las que se evidencien la conciencia de los propios procesos y de los sentimientos que se definen en cada encuentro con el otro. En este sentido es posible ampliar lo dicho en la invitación a descubrir las complejidades de la práctica en las expresiones de Contreras



Domingo (1992) en Nieves Blanco (1992: 2) cuando se interroga:

...qué provoca la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la relación que responden a intereses políticos y económicos, contingentes a un tiempo y a un espacio, por lo tanto pueden cambiarse histórica y culturalmente.

Lo dicho le otorga un sentido dinámico nuevo al campo y tiende a referir a dimensiones de contexto a considerar en las características de la complejidad que lo constituye.

El sentido del “*practicum* no está solo inicialmente en hacer las prácticas sino en que los estudiantes realicen aprendizajes prácticos, esto es que los aprendizajes les sirvan para entender su realidad, y así orientar su práctica por lo que ha de hacer referencia a ello y asegurar el análisis y la reflexión sobre la misma” (Zabalza Beraza, 2011: 43). Si bien nuevamente prevalecen las construcciones gnoseológicas, hay un poder de socialización de los otros: colegas, administrativos, del profesor co-formador acompañante del propio practicante, del afecto implicado y necesario de los vínculos que serán mayores y se potenciarán, si se logra trabajar y reconocer las relaciones afectivas que se generan. Hay también factores históricos que forman parte, como los recorridos de formación, las biografías de los/as practicantes y co-formadores, que son componentes del escenario del *practicum* configurando

tramas únicas de disposición hacia el otro y hacia la construcción de saberes. De tal manera hay para resignificar las luchas ganadas y las en contienda referidas a la ampliación de la formación en la práctica como un proceso continuo desde el primer año de la carrera y que involucra además la historia personal y la socialización profesional. Así como también la construcción de saberes propios del campo en los que se incluyen las construcciones didácticas, que son superadas en las intencionalidades y formatos pedagógicos por la dimensión emocional-vincular de practicantes y docentes en los que emergen los sentires y la propia la experiencia.

Señala Isabel Mansione (2005) que puede resultar de utilidad el trabajo con los vínculos aportados desde la investigación psicoanalítica y que dadas las características de la práctica docente, éstos hay que pensarlos en el eje de las interacciones donde se dan las construcciones y reconstrucciones de los vínculos entre alumnos, objetos de conocimiento y docente; por lo tanto el vínculo así planteado tendrá connotaciones afectivas y gnoseológicas. Es en esta forma que la selección de narrativas adquiere sentido toda vez que expresan mucho de lo que no se percibe como docente y que sorprende al hacernos hablar y hablándonos. Se trata de comprender y resignificar esas manifestaciones dándoles el status de comunicación. “Aprender a concederles significado para colocarnos en mejores condiciones de operar sobre la situación” diría Mansione

(2005: 26) y más dejarnos sorprender, conmover por el registro sensible hasta su conceptualización que es superadora de la idea de la relación teoría- práctica, habilitando la comprensión del nosotros y las mutuas implicancias.

### **Reflexiones finales para repensar los modos de acompañamiento en los procesos de formación**

Como responsables de prácticas y residencias docentes, y de alguna manera como portadoras de una mirada sobre las prácticas, nos sentimos comprometidas con los procesos que a su interior se generan. En este sentido las prácticas docentes desarrolladas y la otra mirada que aportan las narrativas abren juego a la revisión de los modos aprendidos de acompañamiento en el campo de las prácticas. Este posicionamiento personal de apertura y escucha, nos permite avizorar y reconocer las claves pedagógicas que operan en estos procesos de formación. En términos generales podemos distinguir algunos ejes que orientan nuestra tarea de acompañamiento en la construcción del oficio docente como es el prestar atención y permitirse afectarse; en definitiva, revisar el modelo de formación asumido, para modificar los gestos didácticos a la luz de los requerimientos cognitivos y socioemocionales de la práctica, habilitando la construcción de saberes emergentes para propiciar la ampliación de dicho campo.

La relectura de los relatos producidos por practicantes y residentes nos ha

permitido avanzar en los ejes aquí detallados, habilitando nuevas claves pedagógicas al reconocerlas como esenciales en los procesos de formación en la práctica.

Una primera apreciación vinculada con el reconocimiento de la dimensión afectiva es la de mantener una actitud de apertura y diálogo, dando lugar al “dejarnos afectar”, abriendo de este modo, la posibilidad de un camino de relación como sustento de la educación. Este modo de vinculación practicante/docente permite asumirse y asumirse como únicos, singulares, promoviendo un gesto didáctico de reconocimiento del propio ser docente para develarlo e identificar las notas esenciales de cada uno y cada una, así como acompañar su afianzamiento.

En tanto, comprendemos al vínculo como ocupación del ser docente, se requiere dar centralidad a la construcción del mismo, tanto al interior del grupo de profesores y profesoras en formación, como también en el propio grupo de aprendizaje en las instituciones de práctica. Para ello es necesario pensar el modo de dar lugar a la apertura y búsqueda de una *consciencia relacional* que involucra partir de sí y recuperar la experiencia. A la vez que resignificar la dimensión socioemocional de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que permita construir una práctica contextual y situada.

Acompañar el proceso de prácticas significa ponernos a la par de los futuros docentes y creer en ellos y ellas. Es



el encuentro pedagógico que habilita el descubrimiento del otro como eje. Como toda relación pedagógica necesita reconocer la asimetría vincular en esa multiplicidad de entramado relacionales que aparecen, en los que algunos de ellos se mantienen a partir del reconocimiento de la autoridad del otro. En este sentido, partiendo de entender la autoridad como *calidad de las relaciones*, nuestro compromiso se orienta a cuidar y sostener los procesos de construcción de autoridad docente en el contexto de las relaciones que se sostienen.

Por otra parte, el vínculo con el conocimiento que interpela al momento de la enseñanza, no sólo puede dejar al descubierto los vacíos, las limitaciones, sino que representa también la posibilidad de reconocerse, identificar los propios miedos y saberes, para dar paso a la comprensión del otro y la otra y la constitución de un desafío que habilita la creatividad y el compromiso personal de superación. Nuestra tarea cobra sentido al apoyar esta búsqueda, sosteniendo desde lo personal en los momentos de debilidad. Esto implica además permitirse pensar en la práctica pedagógica en términos de tensiones, reconociendo la ambigüedad y la complejidad inherente al oficio docente. Considerando el nuevo estatuto del conocimiento (abierto, participativo, dinámico y flexible) y

asumiendo la incertidumbre como apertura a la creatividad.

Finalmente revalorizamos los procesos de reflexión sobre la propia práctica y al modo de ser y de sentir como docente, donde la narrativa representa el camino posibilitador para hablar de sí, así como también de la construcción de saber. Se trata de una forma de volver la mirada sobre cada uno/a, en la búsqueda y comprensión del sentido con el que se vive lo que sucede y nos sucede. Habilitando la pregunta acerca de qué significa para mí y qué provoca en mí, así como también qué hago con lo vivido. La escritura de la experiencia busca poner en relación la vivencia con el pensamiento, descifrando significados y construyendo sentidos. Por lo tanto requiere de una mirada atenta y expectante a encontrar lo novedoso, lo que nos sorprende y nos cuestiona.

Una vez más recuperamos aquí la idea central que nos mueve al pensar la práctica como lo plantea Contreras Domingo (2010: 4) a través de su preocupación que hacemos nuestra: la de pensar el modo de *hacer vivir el tiempo de la formación como experiencia*, esto es “algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma (...) si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad”.

## Notas

(1) Profesora en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica, Diplomada Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, Especialista de Nivel Superior en Educación y TIC. Doctoranda en Educación (UNSL). Directora PROICO N° 04-4116: “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de

Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes” (CyT- FCH-UNSL). Investigador Categoría III. Email: pmonicaclavijo@gmail.com

(2) Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, Especialista en Pedagogía de la Formación UN de Córdoba, Especialista en Pedagogía de la Formación UNSL, Especialista en Derechos Humanos y educación Ministerio de Educación de la Nación. Investigador Categoría III. Email: luciaifdc@gmail.com y ljuarez@unsl.edu.ar

(3) Química, Profesora en Química, Especialista en tecnologías multimedia para entornos educativos y Magister en Ciencias Químicas Farmacéuticas. Integrante PROICO N° 04-4116: “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes” (CyT- FCH-UNSL). Investigador Categoría III. Email: suryvi@gmail.com. Universidad Nacional de San Luis – IFDC San Luis

(4) PROICO N° 4- 4116 “La Formación en La Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes pedagógicos” “Enseñanza y formación para la práctica profesional en la UNSL. Innovaciones, dispositivos y sujetos” Ciencia y Técnica – UNSL.

## **Bibliografía**

- ARNAUS, R., ARBIOL, C. y SERRA, A. (2016). “Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos”. En CONTRERAS DOMINGO, J. (compilador) (2016). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. (pp. 55-80). España: Octaedro.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999). “Desarrollo Profesional del Docente. Política Investigación y Práctica”. En Aprender a ser Profesores. El papel del Practicum en la Formación Inicial. Madrid – España: Akal.
- BLANCO GARCÍA, N. (2002). “Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación”. En Sofías (2002) Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? Edición al cuidado de M<sup>a</sup> Milagros Montoya Ramos (pp. 113-124). Madrid: horas y HORAS.
- BLANCO GARCÍA, N. (2006). “Saber para vivir”. En PIUSSI, A. Y MAÑERU, A. (Coord.) (2006). Educación, nombre común femenino (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal” en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 61-81. En file:///C:/Users/moni/Downloads/ser%20y%20saber%20contreras.pdf
- CONTRERAS DOMINGO, J. (2012). “Experiencia, escritura y deliberación:

explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado” en: Revista Da Faculdade de Educacao da UFG. Vol. 38 N° 1.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2013). “Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado” en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136. ISSN 0213-8646. Zaragoza. España.

LARROSA, J. (2006). “Sobre la experiencia I” en: Revista Educación y Pedagogía; [S.l.] v. 18 apr. ISSN 0121-7593. Diponible en:

<<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/19065/16286>>. Fecha de acceso: 23 nov. 2018.

MANSIONE, I. (2016). Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente. Buenos Aires: Homo Sapiens Editores.

MOLINA GALVAÑ, M., BLANCO GARCÍA, N. Y ARBIOL, C. (2016). “Dejarse tocar para que algo suceda”. En CONTRERAS DOMINGO, J. (compilador) (2016). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia. (pp. 111-149). España: Octaedro.

MONEREO, C. (2004). “La construcción virtual de la mente: Implicaciones psicoeducativas” en: Interactive Educational Multimedia, 9. <http://www.ub.es/multimedia/iem>

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: UNESCO.

RIVERA GARRETAS, M. M. (2005). “La práctica de la diferencia de ser mujer”. En RIVERA GARRERAS, M. M. (2005). La diferencia sexual en la historia (pp. 40-49). Valencia: Universitat de Valencia.

VEZUB, L. (2016). “Los saberes docentes en la Formación Inicial. Pensamiento Educativo Latinoamericano” en: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016. Disponible en: <http://www.pensamientolatinamericano.org>. <http://www.pel.cl>

ZABALZA BERAZA, M. (2011). “El Practicum en la Formación Universitaria” en: Revista de Educación 354. Enero-abril.

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

## **Narrar y narrarse: un camino para aprender en la evaluación**

### **Narrate and narrate yourself: a way to learn in the evaluation**

Celina Giorgio(1)

#### **Resumen**

El relatar y relatarnos un acontecimiento, una clase, un momento pedagógico, permite tender un puente con los conceptos, que muchas veces vistos desde la abstracción, no parecen hallar un anclaje en la realidad. El relato permite, a través de analogías y metáforas, recrear una atmósfera liberadora, tanto para quien relata como para quien escucha o lee. Entiendo que desde esa perspectiva la narrativa constituye un poderoso instrumento pedagógico para pensar en el aula y fuera de ella, porque nos interpela desde todos sus ángulos; por este motivo, recorro a ella para desarrollar los conceptos y el planteo del tema. Estos recorridos muestran las luces y las sombras de instancias de evaluación que transitó como alumna y como docente. Ser consciente de esas instancias es un modo de no caer en la reproducción mecánica de la propia experiencia.

#### **Summary**

To tell and to tell ourselves an event, a class, a pedagogical moment, allows us to build bridges with concepts that many a time, seen from an abstract point of view, do not seem to have an anchor in reality. The narration allows us, through analogies and metaphors, to recreate a liberating atmosphere, both to who is narrating as well as to who is listening or reading. I understand that from this perspective narration constitutes a powerful pedagogical tool to think inside and outside the classroom, because it questions us from every possible angle; for this reason, I resort to it in order to develop the concepts and the outline of the topic. These paths show the lights and shadows of examination tests I went through both as a student and as a teacher. To be aware of these testing instances can be a way of not settling for the mechanical reproduction of one's own experience.

**Palabras clave:** Relato pedagógico; evaluación; experiencia pedagógica; educación transformadora; innovación pedagógica

**Key Words:** Pedagogical narration; examination test; pedagogical experience; transforming teaching; pedagogical innovation

Fecha de recepción: 17/12/2018  
Primera Evaluación: 27/01/2019  
Segunda Evaluación: 20/02/2019  
Fecha de aceptación: 21/03/2018

## Introducción

Sobre el modo de realizar y presentar este artículo he cavilado mucho. En *Realidad Mental y Mundos Posibles*, J. Bruner (1996) afirma que la narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia, presente tanto en la mente como en la cultura humanas. Así pues, inevitablemente recurrí a un cuento de Borges, *El otro*<sup>(2)</sup>, en el que el Borges “joven” se encuentra con el Borges “maduro”, en Cambridge o en Ginebra, a la orilla de un río que puede ser el Charles o el Ródano. Y más allá de las interpretaciones sobre el tópico del doble o el del sueño, contiene una frase que resume lo que para mí es un relato. Los personajes comentan primero un verso de Víctor Hugo y luego un verso de Whitman. El Borges viejo dice: “*Si Whitman la ha cantado [...] es porque la deseaba y no sucedió. El poema gana si adivinamos que es la manifestación de un anhelo, no la historia de un hecho.*”

Desde esta perspectiva, y sin presunción de verdad, la narrativa es también la manifestación de un anhelo, más que la exposición rigurosa y precisa de un hecho científico. Es un anhelo de constitución del yo, un espejo en el que armamos y desarmamos nuestra identidad. Así Bruner (2003), en *La fábrica de Historias*, analiza la naturaleza y estructura de los relatos para explicar por qué y cómo la narrativa constituye el instrumento privilegiado, indispensable, “inclusive obligado” de la cultura y de la construcción de la identidad. Según la hipótesis del autor, la narrativa es un diálogo, una dialéctica entre lo que

se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible.

El relatar y relatarnos un acontecimiento, una clase, un momento pedagógico, permite tender un puente con los conceptos, que muchas veces vistos desde la abstracción, no parecen hallar un anclaje en la realidad. El relato permite, a través de analogías y metáforas, recrear una atmósfera liberadora, tanto para quien relata como para quien escucha o lee. Entiendo que desde esa perspectiva la narrativa, en este caso y tal como afirman Celman (1998; 2003; 2011), Bruner (1997; 2013) y otros, constituye un poderoso instrumento pedagógico para pensar en el aula y fuera de ella, porque nos interpela desde todos sus ángulos; por este motivo, recurriré a ella para desarrollar los conceptos y el planteo del tema.

## Historia sin “había una vez”

En marzo del 2019 llegaré a tener trece años trabajando en la docencia; se diría que, a medida que los años pasan, son cada vez más las incertidumbres a la que esta profesión me enfrenta; tantas, que no pareciera encontrar un punto fijo en donde sostenerme. He tenido en esta década experiencias maravillosas, recuerdos terribles, alumnos inolvidables, anécdotas tristísimas y otras felices, relatos para enmarcar y otros para olvidar.

Hace poco cursé el seminario de *Currículum, Didáctica y Evaluación*, en la Facultad de Ciencias de la

Educación, en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria que se dicta en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Este seminario me permitió poner la mirada sobre esos trece años y al mismo tiempo sobre todos aquellos en que formé parte del sistema educativo como alumna: universitaria, terciaria y secundaria. Me permitió entender que la matriz autoritaria con la que me educaron en un colegio de monjas, emerge cuando tiemblan mis conocimientos, o bien, cuando por error descubro que estoy dando contenidos de un programa que no es mío.

Para empezar, diré que fui a una escuela que yo odiaba: exclusivamente de mujeres y con perfil mercantilista. Siempre supe que jamás pisaría un estudio contable a menos que fuese decreto de ley, y hasta el momento, vengo invicta. En esa escuela de gestión privada aprendí a ser obediente para aprobar y desobediente para pensar. Siempre fui aquella que jamás aceptaba la “verdad” única e indiscutible que mis profesores tenían. Siempre quería entender el porqué de las cosas, siempre me pregunté por qué nos enseñaban la caridad como un valor importantísimo de la sociedad y no la justicia social, aunque en ese entonces no podía comprender que justicia social era una utopía.

Aprobé la mayoría de los exámenes estudiando para los profesores. En 4to año una profesora muy joven nos preparó para “tomar apuntes” y nunca más me olvidé de ello. Desde ese tiempo hasta hoy, mis apuntes giran fotocopiados por todos lados; incluso cuando estudié en Italia, todos pedían

mi cuaderno para tener “los apuntes al día”. Con la toma de apuntes de clase pude darme cuenta de que el “nudo” de lo que importa está allí. Y por lo tanto, es eso a lo que el profesor le confiere valor. La etimología de evaluación, encierra ese valor. Yo pude descubrir, mirando mis apuntes, qué iban a preguntar en los exámenes, en las pruebas, en las integradoras, porque esos contenidos habían sido desarrollados y explicados en clase, y salvo raras excepciones, todos preguntaban sobre lo que habían dado.

Aprender estas lógicas para sobrevivir en una secundaria detestable me brindó herramientas para la universidad. La facultad de Lingua e Cultura Italiana, de la Università per Stranieri di Perugia, es promotora de un sistema de evaluación diferente: el examen oral, pura y exclusivamente. Yo tenía muy poca experiencia en la oralidad, porque mi ejercicio era sobre la cultura escrita, la toma de apuntes, y la oralidad suele ser más desprolija y caótica.

### **Aprender a pensar sola**

En Italia tuve que volver a aprender a rendir exámenes para sobrevivir, pero en este aprendizaje hay experiencias que jamás podré olvidar. Una de ellas fue el examen de Música Italiana. El examen final consistía en encontrar alguna ópera de las que habíamos analizado en clase u otra que nos interesara que cobrara algún sentido para nosotros en ese momento. ¿Ópera? En mi cultura musical la ópera sólo era un *jingle* de

alguna publicidad de moda. El camino fue arduo, y al principio con muchos obstáculos lingüísticos. Finalmente, se me ocurrió una idea: reescribir la obra completa en italiano contemporáneo. La ópera elegida fue *Cavalleria rusticana* de Pietro Mascagni, una obra de 1890, ambientada en una Sicilia pueblerina y teñida de las tradiciones locales. Semejante empresa me llevó meses, porque no era solo traerla a la actualidad, era también cargarla con los valores del siglo XXI. Cuando me presenté a rendir el examen oral llevé impresa la nueva versión de *Cavalleria rusticana* y el profesor me preguntó: ¿No sabías que los exámenes aquí son orales? Entonces, le acerqué las hojas impresas y le dije: “Es que no puedo memorizar la versión completa”. Quedó en silencio mirando las hojas durante unos minutos que fueron eternos y me dijo: “la haré pasar al final de todos”. La espera fue eterna, hubo unos quince o veinte alumnos, habíamos comenzado de mañana y eran pasadas las seis de la tarde y yo seguía esperando. Cuando finalmente entré, Ragni, el profesor, se puso de pie y me dijo: *No me equivocaba con usted. Se nota que de donde viene, le han enseñado a pensar.* Fue la segunda materia que rendí en Italia, y quizá, sin ese aliento no hubiese podido sobrevivir cuatro años lejos de mi familia. El valor que él le dio a mi examen, seguramente plagado de errores gramaticales por no ser italiana nativa, pudo por sobre cualquier disonancia y él encontró en mí las ganas de crear y crecer. La Universidad italiana me permitió en los

exámenes ser yo misma, hablar de lo que había amado en clases, de aquello que me había generado muchísima dificultad, de las lecturas que inexorablemente llevaría a mi país, de las dificultades como hispanófona para pronunciar o entonar, de mi realidad como extranjera siendo legalmente italiana. Sé que en este relato sobrevive una notable contradicción: si me han enseñado a pensar, como dijo mi profesor, la escuela de monjas habría tenido buena prensa. Pero yo omití voluntariamente que, después de la secundaria, pasé dos años en Paraná, cursando la Licenciatura en Comunicación Social. Y fue allí, donde en dos años, todas mis estructuras se hicieron añicos, y empecé a pensar sin filtros prefabricados.

### Recuperando la fe

En segundo año, rendí *Stilistica e Metrica italiana*, con un profesor que en clases, movía sus manos y brazos como una marioneta, era histriónico y al mismo tiempo serio y profundo. El profesor Minciarelli nos leía poesía con una voz extraída de otra dimensión, no era él, era cada uno de los poetas: Dante, Petrarca, Tasso, Quasimodo, Leopardi. Todas esas voces estaban en él, y a mí eso me conmovió mucho. Cuando llegué a rendir, -siempre oral- muchos alumnos habían desaprobado y me dijeron que estaba de pésimo humor, que no me presentara, que esperara la mesa siguiente. Pero yo traía entre manos –o en mi garganta- la voz de Giacomo Leopardi, y me había aprendido



de memoria un poema que jamás olvidé: *A Silvia*. El amor de Leopardi por esa muchacha y la promesa de vida que se auspiciaba en Silvia quedaron truncas por una enfermedad mortal que se la llevó en su juventud. Rendíamos en su despacho, uno a la vez, y yo entré con miedo. Le dije que nada me había conmovido más que esa poesía tan fatalmente sincera, que atravesaba quizá la pregunta de toda la raza humana cuando un joven muere: ¿por qué? Y comencé a recitársela. Minciarelli estaba oculto tras sus gruesos lentes con duros marcos negros. Mientras yo recitaba, él movía los labios con disimulo, siguiendo verso a verso el poema que también sabía de memoria. Cuando lo hube terminado, se quitó los lentes y secó sus lágrimas. Me pidió que nunca olvidara ese día, porque ese día, me dijo: “me devolvió la fe en la educación”.

Los latinos somos explosivos y demasiado atrevidos, entonces me paré y lo abracé con un gesto filial. Aun hoy, en mis clases de literatura universal, recito a mis alumnos aquel poema que me hizo pensar que la educación todo lo transforma.

### **No es literatura**

No todas las anécdotas sobre la evaluación ha sido para mí un verdadero momento de transformación y no todas ellas fueron tan afortunadas. Cuando me recibí de profesora de Lengua y Literatura en la Escuela Normal Superior de Concordia, trabajé en el Seminario de Literaturas Comparadas un autor que

conocí por primera vez en Italia: Primo Levi.

En esta ocasión, el examen final de la carrera era la redacción del tema elegido por mí: el análisis estilístico de dos obras de Primo Levi. No podría reseñar aquí lo que la lectura de Levi trajo a mi vida, porque sería un capítulo aparte de otro trabajo. Sí puedo decir que mi trabajo fue el primero en tratar un autor extranjero y una temática tan poderosa como la literatura testimonial. Pero en la mesa, cuando defendí mi tesis, una de las profesoras me dijo que la literatura testimonial no era literatura. Para ella, no cabía dentro de la “ficción” y tampoco dentro de los “documentales”, por lo tanto, se sentía perpleja y no le parecía buena mi elección. En vano intenté decirle que Levi después de haber sobrevivido a Auschwitz decidió escribir un libro para proporcionar “un estudio sereno del alma humana”<sup>(3)</sup>, no para juzgar ni condenar, sino para comprender algunos aspectos de la naturaleza humana, de aquello que el hombre es capaz de hacer y capaz de soportar, y de invitarnos a pensar, si ese hombre, o esos, fueron hombres<sup>(4)</sup>.

Desde lo personal, la lectura de Levi transformó mi vida, desde la evaluación de mi trabajo final, solo sentí que defraudaba a mis profesores. Y eso tiene un sabor muy amargo.

### **Una historia de color local**

El maestro José María Firpo, recoge en un enternecedor libro titulado *La mosca es un incesto* (1976) varios

escritos del aprendizaje de sus alumnitos, de entre 8 y 12 años, entre los cuales he seleccionado uno dentro de los de “La visita a la Conaprole”:

*-Cuando llegamos el señor Alvariza empezó a hablarnos en la calle y como había mucho ruido de autos, no oí nada. Después entramos y nos empezó a explicar cosas, pero las máquinas hacían mucho barullo, y no entendí. Fuimos a un lado donde trabajaban unas empleadas y mientras el señor explicaba, junto al Eduardo me estaba hablando, y no oí. En seguida pasamos cerca de unas máquinas grandiosas, en fila de a uno, y como yo estaba al final, no entendí la explicación. De allí fuimos a una pieza que había más máquinas parecidas a las que hay en la fábrica de carteras donde trabaja mi hermana, y que tienen como un techito, y hacen un ruido bárbaro, y no oí lo que explica don Alvariza. Después nos dieron caramelos y nos fuimos. Fue un paseo muy lindo.*

Más allá de las sonrisas y ternura que este relato arranca, es conveniente pensarlo en clave educativa: ¿Cuántos alumnos pasan por el sistema sin oír nada, sin entender las explicaciones de nada y –finalmente- tienen un “lindo paseo” en sus trayectorias escolares? De este relato se podrían extraer numerosas conclusiones, pero esbozaré solo algunas: la primera es que el maestro tuvo demasiados niños en su paseo didáctico y no pudo ver que uno siempre quedaba fuera de la explicación. Y la segunda, que no todas las experiencias didácticas son fructíferas para todos los estudiantes, más aún cuando uno cree

que son innovadoras.

La innovación –pensada en este caso como una visita didáctica a una industria lechera- podría haber sido también concebida como una instancia de evaluación. Pero si evaluáramos a este niño por lo que “aprendió”, probablemente sería otro más de los “decapitados”, porque en su relato aparece de manifiesto “no oí, no entendí”. Sin embargo, este fragmento de la vida cotidiana parece recuperar la percepción natural que algunos estudiantes tienen frente al acto pedagógico. Es decir, que el ejercicio de recuperar a través de la narrativa la perspectiva personal y única de esos niños hace que el maestro reflexione y pueda repensar sus prácticas. Imagino que el maestro, pudo haber tomado este relato para “vigilar y castigar” aún más a los “distráidos” o pudo, en cambio, pensar una estrategia para que en un futuro paseo didáctico todos fueran partícipes de la propuesta.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, J. Bruner (1997) plantea que la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adaptar a sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura. Y es importantísimo tener en cuenta que las representaciones y manifestaciones de la propia cultura constituyen una herramienta cargada de significación para quienes participan de ella.

El problema está, como indica Litwin (1998:17) en que una “actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y

sentido real, no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada”.

Sin embargo, tengo mis dudas respecto a lo que E. Litwin (1998:12) plantea unas páginas antes: “la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza”. Desde mi experiencia la evaluación no es jamás un tema periférico o lateral, y en general me parece que es lo que vertebra todas las instituciones educativas. Nos guste o no, como alumna y como docente, no pierdo de vista jamás que soy y seré siempre evaluada y que ello representa una parte importantísima de mi carrera. Inclusive para acreditar este seminario debo ser evaluada. Por lo tanto, la afirmación de Litwin no me parece del todo sincera, ya que como alumna, preparar un examen era parte constitutiva de mi ejercicio estudiantil y ahora como docente, de mi praxis diaria. La evaluación es a tal punto central –mal que nos pese- que no podemos negarnos o abstenernos de ella.

### **Un camino diferente**

Hace poco, una colega me describió la forma en que evaluaba su materia; en consonancia con lo que había planteado en su programa, cada estudiante podía elegir un tema para presentarlo al examen final oral. Es decir, los

estudiantes podían elegir el tema que más les interesara para profundizar y exponerlo ante el tribunal. Me dijo que, en su gran mayoría, todos elegían temas que habían sido desarrollados en clase, y que agregaban algunos ejemplos extraídos de la bibliografía de cátedra. Sin embargo, hubo un caso distinto. Una estudiante que había tenido un cursado regular presentó una investigación novedosa realizada por ella misma, un trabajo sólido y coherente con bibliografía que no estaba prevista por la cátedra. Presentó un power point en el que de manera clara, sintética y profunda había incorporado los trabajos en clase, las lecturas extraclase y además toda la nueva bibliografía que supo referenciar en su presentación.

En consecuencia, el equipo de cátedra, vio en esta estudiante un camino posible y diferente para explorar los propios intereses de los alumnos y las diversas lecturas que pueden traerse para enriquecer el aula universitaria. Desde entonces, esta actividad no se hace ya frente a un tribunal, de manera aislada, sino que fue un ejercicio colectivo, en el que el resto también debía sugerir, criticar, repreguntar y analizar lo que cada grupo presentaba. Entonces, la instancia evaluadora se convirtió en un poderoso instrumento de intercambio y enriquecimiento –tanto grupal como individual- donde se complejizaban niveles de análisis y por sobre todo, se logró evitar el “sesgo aplicativo” (Maggio, 2018) que nuestras matrices clásicas tienden a emerger con demasiada frecuencia.

En este relato, la evaluación adquirió un rol fundamental como autorregulador de las prácticas democratizadoras, ya que el equipo de cátedra puso en diálogo los intereses de los alumnos junto con los propósitos de la materia. Como propone Celman (2010: 5)

*La participación en democracia nunca es igualitaria, pero su práctica democratizadora construye sujetos capaces de participar en lo público. El intento de correr los usos del poder vertical, descendente y concentrado en unos pocos, para favorecer su circulación y análisis crítico entre todos los involucrados en el proceso evaluativo es algo difícil y complejo, pero altamente deseable.*

## Notas

(1) Profesora de Lengua y Literatura; Profesora de Lengua y Cultura italiana. Docente Titular interina en Ingeniería en Mecatrónica, disciplina Desarrollo de la Competencia Comunicativa. Facultad de Ciencias de la Alimentación - Universidad Nacional de Entre Ríos. [giorgioc@fcal.uner.edu.ar](mailto:giorgioc@fcal.uner.edu.ar)

(2) *El otro* en: Borges, J.L. (1975) *El libro de Arena*. Buenos Aires. Emecé Editores.

(3) P. LEVI. (2012) *Trilogía de Auschwitz*. Océano, Barcelona. P.27

(4) El título de la obra es *Si esto es un hombre*, publicada por Einaudi en 1947 con muy poco éxito y republicada según Levi “cuando los italianos estaban dispuestos a oír” en 1956 con reconocimiento internacional.

## Bibliografía

BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. 1ª Edición en español. Fondo de Cultura Económica de España.

CAMILLONI, A., CELMAN, S. LITWIN, E. PALOU DE MATÉ M. C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CELMAN, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CELMAN, S. (2003) Sujetos y objetos en la evaluación universitaria. Revista Alternativas Educativas. N°32 Septiembre. UNSL.

CELMAN, S. (s/d) *La narrativa como recurso en la enseñanza de la Evaluación Educativa*. [pdf]

CELMAN, S. y OLMEDO, V. (2010) *Diálogos entre comunicación y evaluación. Una*

*perspectiva educativa.*

FIRPO, J.M. (1976) *La mosca es un incesto*. Buenos Aires, Calicanto Editores S.R.L.

HOUSE, E.R. (1994) : "Evaluación, ética y Poder". Edit. Morata.

STEIMAN, J. (2008). Más didáctica: (en la educación superior). Cap. 4. Buenos Aires: UNSAM.

**Imágenes de lo futuro. Una aproximación comprensiva a los contenidos imaginativos de adolescentes estudiantes de la ciudad de Armenia**  
**Images of the future. A comprehensive approach to the imaginative contents of adolescents students of the city of Armenia**

Ricardo Pardo Ruiz(1), Claudia Vélez de la Calle(2)

**Resumen**

Este artículo resume el trabajo investigativo titulado Imágenes de lo futuro, el cual fue una aproximación a las experiencias imaginativas de estudiantes adolescentes de 15 colegios de la ciudad de Armenia. El objetivo fue conocer los aspectos que hacían imaginable el futuro y reflexionar sobre ello, utilizando un abordaje fenomenológico. Para este propósito se estudiaron 640 dibujos hechos en el salón de clases a partir de la palabra “futuro”. La investigación capitalizó la masa de dibujos en una propuesta teórica - gnoseológica que nos enteró de tres instancias de sentido de la imagen (la narración, la representación y la presentificación). A partir de estas instancias se discurió, a manera de conclusión, sobre cómo las visiones de futuro se desanclan de los escenarios locales y declinan ante las estéticas foráneas.

**Summary**

This article summarizes the research work entitled Images of the Future, which was an approach to the imaginative experience of adolescent students of 15 schools of the city of Armenia. The objective was to know the aspects that made the future imaginable and to reflect on it, through a phenomenological methodology about the ways adolescents perceive reality. For this purpose, 640 drawings were made in classrooms from the word “future” were studied. The research capitalized the mass of drawings in a theoretical - gnosiological proposal which let us know about three instances of the meaning of the image (narration, representation and presentification). From these instances, it was discussed, as a conclusion, about how the visions of the future are dislodged from local scenarios and decline to foreign aesthetics.

**Palabras claves:** Imagen, Fenomenología, sentido, espacialización **Keywords:** Images, Phenomenology, sense, spatialization

Fecha de recepción: 03/10/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 20/01/2019  
Fecha de aceptación: 28/02/2019

## Introducción

La imagen no es un concepto importante sólo porque su omnipresencia revele un carácter propio de la sociedad actual, de una época que Heidegger (2010) auguró como la de la imagen del mundo, sino, y con mayor razón, de una condición de todas las sociedades pretéritas, algunas tan hundidas en el tiempo que no pudieron atenzar realidad alguna por la mediación de signos lingüísticos. Cómo más pudo tener sentido el mundo y su totalidad sino fue en tanto se imaginaba, ¿qué podía ser, más allá de una imagen, el orden de la vida y de la creación? No hay que ir tan lejos en el tiempo, sin embargo, para entender lo que Beltin (2007) aseveró, que nosotros “vivimos con imágenes y entendemos el mundo en imágenes” (p.14) Considérese la vida imaginada de las personas que sueñan con los lugares remotos, los que recrean futuros utópicos, los que imaginan su vida adulta, en un estado de ánimo que *Madamme Bovary* sabía atesorar cuando soñaba con París. Y pensando en ella, Michelle Serres (2001) reflexionaba, creyendo que tal vez, se ha vivido en la virtualidad casi todo el tiempo, antes de que ésta fuera una palabra propia de la tecnología.

Antes y ahora las personas aprueban un mundo presente y ausente al mismo tiempo, de cuya constancia se encarga el sentir mismo. Bajo la óptica de Deleuze (1996) diríamos que no existen objetos puramente actuales, las cosas se presentan en medio de distintos planos de virtualidad y al referirnos a éstas no podemos separarlas de lo que tienen de

recordación o de expectativa. Es algo que ya quería hacernos ver Aristóteles al decir que “cuando uno piensa es necesario contemplar al mismo tiempo algún fantasma”. Y sin embargo las grandes elaboraciones intelectuales de la humanidad, la ciencia como ejemplo, fueron posibles en la órbita del logos como palabra, cuidando de no tener como basamento lo sensible. Hoy el arte genera más interés intelectual a quienes leen o discuten sobre él que a quienes lo experimentan. El rechazo a la imagen y su marginación del mundo de las certezas ha ido cristalizándose en el fondo de la tradición cultural de occidente, desmintiendo su carácter de realidad. La sentencia ha sido clara: la imagen no constituye un vínculo con la realidad, apenas sí su reflejo, o su copia, o en el mejor de los casos, su representación.

En muchas formas se ha dicho que la búsqueda de la realidad tiene ya una dirección hacia lo permanente e invariable. Los griegos no tenían una palabra para “realidad”, pero ha resultado legítimo remitirse al vocablo “ser” para exhortarla, siempre que se entienda por éste “lo que es en un sentido pleno y estricto” (Boeri, 2007, p.19). Lo contrario parece connotar a la imagen, su presencia es en todo momento huidiza, no se está frente a ella como si se estuviera frente a un lugar, un hecho o una cosa, por lo tanto, la cuestión de ver la realidad cultural en la imagen resulta problemática, incluso paradójica, “la imagen nos anuncia la realidad, pero nunca podemos alcanzar a dar el primer



paso a ella, teniendo que conformarnos con su anuncio imaginado” (Castro, 2006, p. 70).

La investigación presentada bajo el título de *Imágenes de lo futuro* enfrentó a su modo la contradicción que desafía a estos conceptos: la imagen y la realidad. El objetivo fue comprender los contenidos imaginativos que configuran las ideas del futuro de estudiantes que cursan los grados 10 y 11 en colegios de la ciudad de Armenia. Para ello la investigación se valió de una búsqueda fenomenológica que buscó comprender aquellos territorios pre-reflexivos que anidan la idea de lo futuro. Dicha búsqueda utilizó un camino en apariencia simple. Se pidió a 640 estudiantes de los grados 10 y 11 de los colegios públicos y privados de la ciudad que realizaran un dibujo como respuesta a la palabra “futuro”. Esta fue la única consigna, otras aclaraciones podían predisponer la idea de futuro como si ésta perteneciera con mayor derecho a ciertos ámbitos. Así, a la hora de dibujar se daba la posibilidad de innumerables configuraciones, bajo incontables presunciones acerca de lo que debía significar dicha palabra.

La clave metodológica en este primer momento se centró en instar una respuesta gráfica inmediata, pretendiendo así suscitar lo que en la memoria está más saliente, o bien captar aquello que todavía no se debe a las formas convencionales de decir y que satisface mejor el propósito de la fenomenología de capturar la experiencia. Por otro lado, que algo que aparentemente se piensa en lo abstracto (lo futuro) tienda a darse de

una manera, y adquirir las características que le atribuimos con exclusividad a las cosas del mundo sensible, arrastra el deseo de extraer los modos íntimos de ser de la sociedad, los que de otra forma permanecerían en silencio. Eso que no logra decirse sobre lo invisible, pero que apremia la realidad de las personas, en este caso, las prospectivas de los niños y de los adolescentes, son ese tipo de cuestiones que esperan ser abiertas en el seno de una filosofía de la cultura. En tal sentido, como lo plantea Agamben (2001), sólo si somos capaces de entrar en relación con lo inapropiable, sería posible apropiarse de la realidad.

Plantear una búsqueda de imágenes de lo futuro, pone en el extremo las consideraciones sobre la naturaleza de la imagen, asumiendo la existencia de lo que aparece más allá de la simple re-presentación de las cosas o de los lugares presentes en el mundo físico. Sin embargo, la idea de que un algo abstracto pretenda ser desplegado en la contingencia de lo sensible, no es algo disruptivo o propiamente heterodoxo como pudiera pensarse.

Los seres humanos advierten naturalmente la semejanza estructural que vincula los objetos y los acontecimientos físicos con los no físicos; se debe ir todavía más lejos y afirmar que las características de la forma y del movimiento están presentes en los actos mismos de pensamiento que describen los ademanes y son, de hecho, el medio en el que el pensamiento tiene lugar. (Arnheim, 1986, p.129)

Si se piensa bien, incluso los conceptos axiales de la sociedad como la justicia, el orden, el progreso, aun cuando se crean insolubles con el mundo sensible, no terminan por realizarse jamás abstraídos de la imagen, son, a costa de todo, imaginables. Por lo mismo, las ideas que han devenido en concepciones y perspectivas sobre lo futuro, y a su tiempo en conceptos elaborados sobre el progreso o el desarrollo son a cierta distancia productos de lo sensible, en otras palabras, que no pueden abstraerse de las sensaciones visuales, olfativas, hápticas, propias de habitar. Así bien, ¿cómo puede figurarse el futuro? ¿qué sensaciones suscita aquella palabra huérfana de una tradición científica, más allá, o mejor, “antes de” cobrar vida a lo largo de la estructura del lenguaje? La realización de los dibujos tendría profunda correspondencia con esta indagación, entendiendo que las habilidades de expresión gráfica devienen compenetradamente con las facultades psicomotrices en el proceso de desarrollo del infante, antes de la adquisición del lenguaje.

La realización de dibujos acusa el contenido imaginativo como no podría ser posible de otra manera, entendiendo que, su composición otorga libertad extrema a quien así la pretende. Cada uno de sus elementos aparecen o desaparecen en el proceso en virtud a la intención *imaginante*. Una forma puede aparecer mediante otra, o desaparecer, o cambiar de lugar. El dibujante goza de libertad de expresión mediante formas, colores y composiciones, lo que no sucede al

fotógrafo, quien “no puede disponer libremente de las formas e intenciones espaciales del objeto observado por su cámara” (Kracauer, 1989, p.23)

La expresión gráfica no constituye entonces una simple alternativa metodológica. Los dibujos emplazaron el objetivo de comprender esos lugares no verbales de los que emana el sentido, que están más cerca de la experiencia que de las ideas lingüísticamente construidas. Para la fenomenología y su aspiración de zambullirse en el mundo de la vida, la realidad no aguarda para ser conceptualizada ni definida. En los términos más generales, la fenomenología concibe la realidad alejándose de la concepción positivista de que la conciencia y la naturaleza dada pertenecen a realidades distintas, su convicción en cambio es, que una y otra coinciden en el fenómeno. El conocimiento de la realidad no se da porque la conciencia salga a su encuentro, como si aquella estuviese dada, por el contrario, la realidad es en tanto fenómeno, es decir, en tanto aparece.

## **Metodología**

Metodológicamente hablando, la cuestión para la investigación que se desarrolló fue, en cualquier caso, encontrar esas imágenes, poder dirigirse a ellas y sobrellevarlas como un saber decible. Sartre (2005) ha dibujado sin dar mayores rodeos, la forma como una fenomenología sobre la imagen ha de proceder: producir imágenes,

reflexionar sobre ellas y describirlas. Estas tareas son al fin de cuentas las que materializaron la investigación.

Frente a los 640 dibujos recolectados, creados por adolescentes de 15 instituciones, casi un 10 % de la población cursante en la educación media de la ciudad, habría de seguir un proceso de reflexión sobre cómo poder allanar el sentido de las imágenes, lo que en principio valió para abrir la investigación a instrumentos y a conceptos que han tenido lugar dentro de la semiótica, la psicología, el campo de los imaginarios sociales y de la *mitocrítica*.

La imagen dice algo para el semiólogo, seguro de que lo que se ve en ella son signos y como tales comportan un significado, la psicología lee la imagen respaldada en la convicción de que en ella se manifiesta algo de la estructura psíquica, lo propio hace quienes abordan los imaginarios sociales, confiando en que la imagen podría exteriorizar una realidad profunda anterior al orden social. La reflexión fenomenológica, sin embargo, es ajena a tales certezas. Su papel es precisamente aquietar los juicios que dominan la creencia sobre lo que se ve y neutralizar las convicciones que hacen de la imagen una superficie legible y subsidiaria de una realidad profunda.

La investigación tuvo en el proceso reflexivo – fenomenológico, su tránsito más difícil y lento, advertidos por la pregunta cada vez más penetrante hecha por Boehm (2011): “¿se puede hablar o escribir con sentido sobre la imagen?” (p. 55). La dificultad radica

en que al decir algo sobre la imagen, se quiera o no, se producen marcas y particiones, se separa lo visto en aspectos que la mirada diferencia por costumbre, se imponen valores y juicios apalabrados en el pasado, en fin, no parece posible entonces que el lenguaje, cuya naturaleza consideramos discreta, pueda acoger una realidad continua como la que supone la imagen.

Hay que tener en cuenta, según avanza la reflexión, que las pretensiones teóricas, unidas aún a los fuertes paradigmas de la modernidad, han sido dictadas al oído por una suerte de sentido común que considera como propio de cada naturaleza poderse dividir, de modo que cada cosa es al mismo tiempo la unión de un determinado número de unidades o de instancias más pequeñas. Una imagen es a esta suerte, un conjunto de elementos significantes que se acoplan de algún modo.

Para la fenomenología tal deseo de escisión de la realidad testimonia un extravío en el camino hacia la comprensión de la imagen. El sentido de la imagen ha de advenir como horizonte pleno y no puede provenir de la agregación de significados parciales. La forma como lo dice Merleau Ponty (1994) aclara este entendimiento sobre la imagen.

No existen datos indiferentes que empezarían a formar conjuntamente una cosa porque ciertas contigüidades o semejanzas de hecho los asociarían; es, al revés, porque percibimos un conjunto como cosa que la actitud analítica puede

ver en el semejanzas o contigüidades. Ello no quiere decir solamente que sin la percepción del todo ni siquiera se nos ocurriría *observar* la semejanza o la contigüidad de sus elementos, sino también que no formarían, literalmente, parte del mismo mundo y que en modo alguno existirían. (p.38)

El sentido como horizonte pleno y total ha de enfrentarse sin embargo a la necesidad de decir, en este caso, de comunicar con palabras lo que sea que los dibujos hayan sugerido. En general, toda aproximación, sea analítica o no, sobre la imagen constituye un intento ingenuo de llevarla al terreno de lo decible. A pesar de ello, no han sido pocos los intentos de articular la imagen, pretendiendo encontrar segmentos, tramas o puntos de contactos que, al fin de cuentas, permitieran racionalizarla.

Estos intentos se han estructurado generalmente en la existencia de tres niveles, según una horma ontológica – gnoseológica que recoge la Filosofía contemporánea, y que configura una dirección del ser y del conocer, tal que, ha de conducir de lo aparente a lo verdadero, y en los términos de lo que incumbe a la imagen, de lo menos significativo a lo verdaderamente significativo. En la línea imaginada por la alegoría de Platón (1989), son tres los niveles que se presentan antes de arribar a lo que el filósofo pretende que sean las ideas en su estado puro, de la misma manera Husserl campea el problema de la percepción estética, escalonando tres momentos, y unido a la misma matriz comprensiva los

abordajes de la semiótica harán pie en tres instancias.

La tesis resultante de la investigación adeuda a esta matriz de cuño platónico la concepción de niveles o instancias de sentido, como quiera que reconoce en el ver un acto mediado por la cognición y por una visualidad culturalmente construida. Pero la sucesión de dichos niveles se proyecta en una dirección contraria, de modo que, el sentido, siempre abocado al terreno del logos – razón – palabra, deberá aclarar hacia el lado de lo sensible, de lo indefinible y de lo efímero.

Si seguimos nivel por nivel el ascenso a la realidad sobre la Línea de la Alegoría encontraremos un primer término (de izquierda a derecha) correspondiente a las sombras y a las imágenes de los objetos visibles; la segunda subclase son los objetos mismos (plantas, animales, cosas hechas por el hombre); y ya en el segmento inteligible, lo primero que ubica Platón son los inteligibles inferiores, que siendo inteligibles acuden sin embargo a las figuraciones de naturaleza sensible, como las ideas acerca de ciertos objetos matemáticos, incomprensibles sin las nociones de espacio. Hasta allí las instancias que entrañan la imagen, porque las ideas en sí mismas, las que a partir de allí se ambicionan como producto de la razón, se abstraen presuntuosamente de lo imaginable.

Para la semiótica, en su propósito de abordar los fenómenos icónicos, los dos primeros niveles representan lugares

análogos y comunes a la distinción tripartita, (Panofsky, 1998; De Morentín 2006; Barthes, 2000) mediante la cual se puede diferenciar un sustrato inferior, en el que se presentan las impresiones inmediatas, de un nivel intermedio, reservado a los significados de los objetos que aparecen o a la combinación de ellos. Llevado al plano de los dibujos, la distinción permitiría reconocer que las figuras significantes como la de un edificio o la de una persona (segundo nivel), existen primero en tanto líneas, trazos, áreas, y demás.

Ahora bien, la cuestión del sentido no podría cerrarse a esta altura sin un siguiente nivel, si se quiere superior, que logre hacer inteligible las instancias anteriores. Un tercer nivel tendría como propósito llevar a la luz los aspectos que en la imagen solo se percibirían inmóviles y silenciosos, y la fórmula de tal emergencia de significación ha sido que tales aspectos se hagan solubles en el lenguaje, en una trama mayor que envuelva y explique las condiciones de producción de las imágenes.

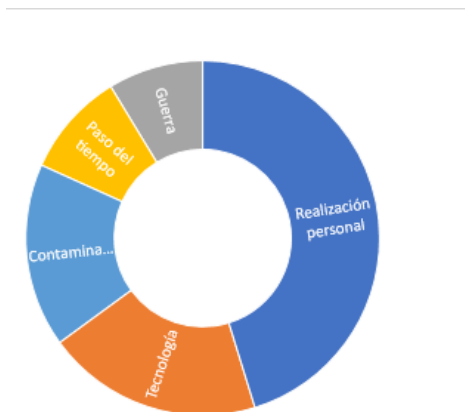
El tercer nivel, el nivel inteligible, correspondería, en el ámbito de la semiótica, a aquél en el que cobra vida el “contexto”, entendiéndose que la posibilidad de conocer este contexto y la posibilidad de que éste sea para nosotros, está dada por el encadenamiento de enunciados que van uniéndose segmentos cada vez más generales de la realidad. El contexto sería el último lugar de significación y a su manera una instancia de síntesis, que da no sólo coherencia a la imagen

como conjunto de elementos figurales, sino sentido implícito en la realidad de cada una de ellas (Panofsky, 1998)

La propuesta que se pretende consolidar toma la dirección opuesta, la búsqueda de sentido aspira al sentir y no a la racionalidad del lenguaje; sobre la Línea de la Alegoría de Platón, esto significa ir desde lo inteligible hasta el plano de lo sensible. Cada instancia de la Línea entraña a su modo la imagen, y en sentido contrario, cada segmento supone un grado de realidad. Esto es, que incluso los aspectos de los objetos del mundo sensible: colores, formas, tamaños, son a su modo concreciones de la realidad, pero también, y esto es de igual manera importante, la existencia sustantiva de las cosas (segundo nivel) y la existencia abstracta (tercer nivel) de ciertas ideas se insta como imagen. Sólo de esa manera, sería posible entender que el sentido de lo futuro, de ese algo incorpóreo y abstracto que aspira a ser instado, se remonta a un antes del lenguaje.

El punto de partida será por tanto la instancia desde la que el lenguaje ha podido acometer sobre la idea de futuro. Así bien, un primer acotamiento en el deseo interpretar lo que aparece en los dibujos es asumir que en ellos se representa de alguna manera la realidad social. Y la realidad está ligada a determinados temas y a salvo de otros. Las expresiones “realidad nacional” o bien “realidad mundial” se imponen en la cotidianidad a partir de unas marcas icónicas bien definidas. Las podemos ver en los cabezotes a los noticieros,

queriéndonos poner de frente a los acontecimientos de mayor severidad. En el caso de los adolescentes de Armenia, el futuro se figura atado a cinco temas fundamentalmente, en las proporciones que se muestran en siguiente gráfica.



Gráfica 1. Distribución de los temas más recurrentes en los dibujos recolectados

Al reconocer las temáticas dominantes en los dibujos y al ir describiendo los escenarios que figuran la realidad, se abrió en ellos, por su misma recurrencia, una línea narrativa, que fue constituyéndose en un régimen inevitable de entender. Los elementos utilizados y las formas recurrentes, harían parte no sólo ya de una composición con singularidad semántica, sino de una línea narrativa, que al trazarse emancipó a los dibujos de su condición estática y posibilitó la eclosión de un sentido colectivo.

El **tema** se entiende como aquella asociación narrable de ideas que permite al observador captar la unidad del dibujo y explicar la presencia de las diferentes figuras en la superficie de la hoja. La identificación del tema por parte del observador del dibujo corresponde a la necesidad de envolver lo percibido en un solo ámbito de inteligibilidad (tercer nivel). Los temas traen consigo cierto convencimiento sobre la intención del dibujante a la hora de agregar elementos sobre la hoja, y esto es difícil de ignorar. A este respecto, la actitud primera que dispone al investigador frente a los dibujos hace pensar que los temas identificados rebosarán por sí solos la tarea interpretativa.

Tal actitud, la actitud natural, tenderá a homogenizar los aspectos del dibujo y a aceptarlos como dados. “Un solo tópico -dice Viiches (1984)- estabiliza el tema de la representación”. La imagen tenderá a estabilizarse ya que el observador busca verificar la “coherencia interpretativa” asociando otros elementos de ese tipo, es decir, el “tópico contextualiza el tipo de coherencia interpretativa” (p. 69). En muchos casos, un solo elemento gráfico pudo haber dispuesto la interpretación global del dibujo.

La reflexión fenomenológica avanza haciendo notar que la interpretación usual de la imagen está atada a la creencia de que en el dibujo se presenta una secuenciación de figuras. La mayor parte de los dibujos, comportan en efecto una tendencia a alinear figuras, disponiendo el deseo de ser leídas. En la narración, las figuras aparecidas se referencian



recíprocamente, configurando escenas y provocando en concreto que, la presencia de un elemento se deslice hacia la presencia de otro. En cuanto una figura humana se muestra, por ejemplo, existirá un objeto que se brinde como predicable. No se trata entonces de la figura de un hombre y la de un edificio, se trata de un hombre que se aproxima al edificio.

El tema de la guerra, por ejemplo, uno de los cinco temas preponderantes en los dibujados recolectados, sugirió, en el desarrollo del primer nivel, una narración. Esta se apoyó en las escenas donde se figuraban personas sometidas a las reglas, donde se evidenciaba la tensión por los recursos, el malestar de los ciudadanos en las calles y en las que finalmente se evidenció el inicio de una confrontación armada. Ya en el dominio del segundo nivel, la tarea cifrada debió dar cuenta de los significantes incorporados, de modo que los conceptos todavía grumosos, carentes de características sensibles, como el de “poder”, pudieran disolverse al tanto de una pregunta más específica ¿Qué unidades de significado incorpora el tema? Dentro de la secuencia que narra la detonación de la guerra y los consecuentes escenarios distópicos, aparecen entonces, según como aparecen proporcionalmente en la Gráfica 2, los siguientes significantes.

La identificación de los referentes dominantes de cada tema, es un modo de reclamar el sentido de los dibujos, con ello se logra, por decirlo de alguna manera, que lo que estaba encapsulado en conceptos tome una identidad

particular. En esta dirección se pretende descender al nivel de lo sensible. Sin embargo, se sobreentiende que esta instancia denotativa no será el último nivel, ya que los significantes a los que se hace referencia son al fin de cuentas conceptos sustantivos y no cualidades.

OBJETOS VOLADORES	FIGURAS ANTROPOMORFICAS	PERSONAS ARMADAS
		DINERO CAYENDO
		PROPIETARIOS DEL AGUA
	PRESENCIA DE GRANDES EDIFICIOS	TANQUES DE GUERRA
		OTROS

Gráfica 2. Proporción en la que aparecen los significantes que configuran la idea de poder

El razonamiento hasta aquí planteado se vería conducido de la siguiente manera: el hilo narrativo que unió, por ejemplo, al tema de la guerra dependió de la presencia de una figura de poder acuñada gráficamente en los cielos de las ciudades. Pero el poder no es algo abstracto, sino que depende de la figuración de algunas formas; entre ellas, las que asemejaban a los humanos o a una de sus partes. En la mitad de los casos en los que se identificó una figura antropomórfica se trató de la presencia

de un ojo o de una figura muy similar a éste.



Dibujo 2,3,4. Realizados por: Daniel Alzate, Santiago Guzmán y Juan David Pusquín

Un tercer nivel sobrevendría con el propósito de suspender los vectores de significado de cada figura – cosa aparecida en los dibujos; con lo cual habría de preguntarse ¿qué hay antes

de que la figura se nos presente como figura? Tal cuestionamiento se hizo frente a los distintos conjuntos de dibujos. En los dibujos agrupados bajo la etiqueta “desierto”, las sensaciones que más buscaban prevalecer haciendo caso a la pregunta formulada, estaban asociadas a palabras como “lasitud” o “agotamiento”, pero estas no implicaban sensaciones visuales como tal. Los escenarios citadinos por su parte, cambiaban con respecto a los anteriores no sólo porque las figuras representaran cosas diferentes, sino que estas se multiplicaban y se disponían en un eje distinto, mientras que en los dibujos bajo el tema del “proyecto de vida” los elementos dibujados se mostraron discordes con la perspectiva normal donde los objetos se ajustan a una línea base.

Estas apreciaciones llevaron a pensar que el sentido de los dibujos implicaba a este nivel una suerte de orden en la mirada, un algo que posibilitaba la unidad de la imagen justo en la medida en que sugería al espectador una forma de apropiar el espacio del dibujo. La intencionalidad del dibujante no se cumplió entonces solamente en la concreción de ciertas figuras, sino que estas embargaban un complejo de sensaciones sobre el espacio.

Este nuevo nivel en el que se asienta el entendimiento de la imagen, constituye una instancia de sentido de orden pragmático - expresivo, que justifica la ordenación de las figuras a lo largo y ancho de la superficie. Cuando se cae en cuenta de esta *espacialización*, el



ímpetu del tema, que normalmente se apoya en la presencia de alguna figura, se suspende, y cobran visibilidad esas relaciones de fuerza que laten entre las figuras dibujadas. En lugar del tema entra en juego la expresión en su sentido más elemental. La expresión materializa las formas distintas de intuición del espacio y de éste en tanto tiempo, conforme se dirige a la producción de un efecto en el espectador, y en virtud de lo cual, se hacen evidentes diferentes disposiciones de las figuras, que actualizan un aprendizaje social de la mirada.

El tercer nivel se afinó en el concepto de imagen en tanto configuración de fuerzas. Sobre tal develamiento nos han puesto ya al corriente autores que como Arnheim (1986) o como Deleuze (2002), quienes buscaron comprender el sentido del arte en la expresión misma y no en la historicidad de las obras. Según Arnheim (1986), las fuerzas que atraviesan la imagen son tan propias de ésta como el color o las figuras. A toda experiencia visual acude no sólo aquello que impacta la retina sino una serie de energías que compensan, equilibran y arrastran en todas las direcciones la percepción. Se trata de tensiones presentes en el cuerpo que son detectadas por la visión y la cinestesia de quien percibe.

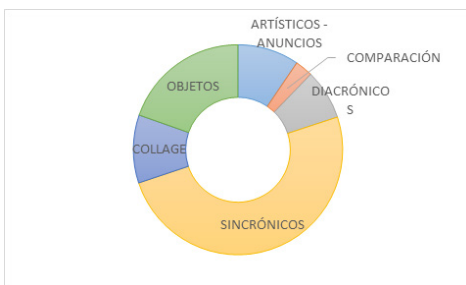
La reflexión permitió darnos cuenta de tres modos de ser de la imagen bajo la conciencia de lo espacial. En principio, la intuición sobre cómo actúan las fuerzas dispuso un tipo de descripción que insistía en marcaciones espaciales de corte dualista y que por tanto permanecían muy al alcance del lenguaje. La dialéctica

del afuera y el adentro, por ejemplo, se impuso para aceptar comprensivamente cómo los escenarios que connotan aspectos negativos: marginación, pobreza, tedio, (que incluso fueron signados con leyendas y avisos a este respecto), son al mismo tiempo desprolijos y escasos en elementos. En contrapartida, la noción del adentro, donde parecían apuntar las aspiraciones del dibujante, estaba vinculada a la alta densidad de elementos en el dibujo. La dupla arriba – abajo también dominó la forma de hacer inteligibles los dibujos que trazaron una ruta narrativa entre los escenarios del desierto y los escenarios post- apocalípticos. De tal suerte, los escenarios más deseables, más profusos y más estéticos habrían de reservarse al arriba, mientras que la trama de las problemáticas sociales tendía a descifrarse sobre la abscisa.

Sin embargo, no todos los dibujos permitían acoplarse al carácter de escena que tiende atribuirse a ellos. El espacio configura la imagen de una manera más radical. Nos referimos a que el espacio cobra modos diferentes de ser, no sólo como la distancia que separa las figuras en una escena, sino que existen modalidades de expresión más allá de la lógica de las coordenadas a las que sometemos el espacio desde nuestra perspectiva real. Se reconocieron seis formas de expresión según como se muestra en la Gráfica 3.

Estas formas 5

de expresión no demandan mayor explicación. Conviene aclarar sin embargo la distinción entre los dibujos sincrónicos, que son aquellos en los que aparecen las figuras escenificando un mismo instante y los dibujos llamados diacrónicos, que intentan apresar el futuro como algo en sí mismo, queriendo distanciar no tanto el “aquí” del “allá” sino el “ahora” del “aún no”. Como se ve en el Dibujo 5 los elementos circunscritos no se refieren a cosas que coexisten en el tiempo, sino que precisamente intentan mostrarse como a través de él, en diferentes instantes.



Gráfica 3. Proporción en la que se distribuyeron los tipos de expresión



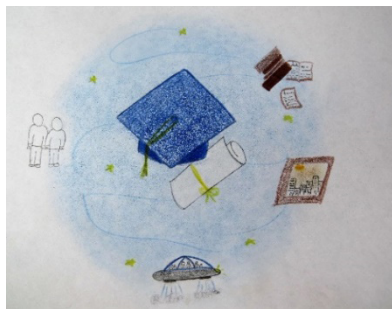
Dibujo 5. Realizado por Valentina Arcila,

que ejemplifica los dibujos rotulados como Diacrónicos

Sobre lo demás no hace falta otra cosa que ver los ejemplos y reconocer que hay una intencionalidad a la que es inherente la espacialidad.



Dibujo 6. Collage realizado por Juliana Tabares



Dibujo 7. Objeto realizado por Laura Camila



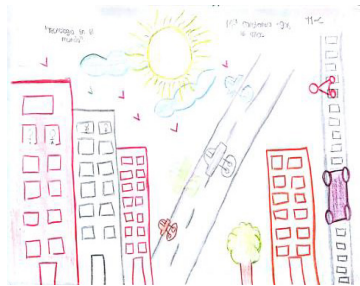
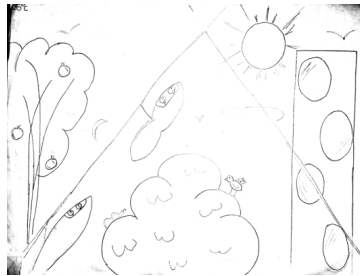
Dibujo 8. Anuncio realizado por Juliana García



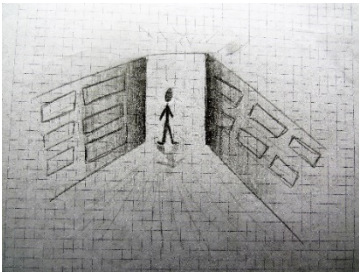
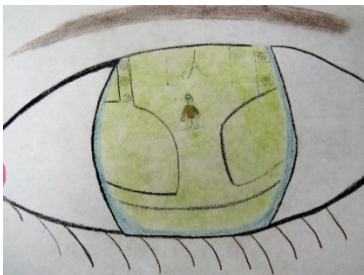
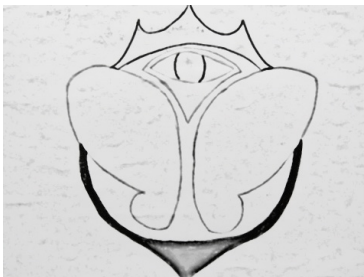
Dibujo 9. Comparación realizada por Óscar Isaza

Finalmente, aún más allá de reconocer las fuerzas que dictan la narración y aún más que reconocer las distintas formas de composición de los dibujos, la imagen se asienta en unas impresiones que la presentifican, y que a la larga terminan siendo las formas aceptadas como el espacio se presenta. Estas formas no admiten una justificación en el terreno del lenguaje ni esperan encajar como contenidos proposicionales. El espacio crea una presencia huidiza, a la que

Deleuze (1987) se referirá no como una instancia de sentido sino como una “masa plástica previa al lenguaje, una materia asignificante y asintáctica” (p. 366)



Dibujos 10, 11 y 12. Presentificación: formas de la ciudad. Dibujos realizados por Karla Michelle, Juan David y Andrea.



Dibujos 13,14 y 15. Presentificación en el centro de la mirada. Realizados por Daniel Esteban, Cristian Soto, Jorge A.

Dibujos 16, 17 y 18. Presentificación de lo que viene. Realizados por estudiante del S.L.R, Bibiana Andrea y Julián

Estas impresiones son difíciles de evidenciar porque, aunque constituyan la presencia objetiva misma del dibujo, la intención del intérprete estará, por lo general, dirigida a un nivel de sentido diferente. Es como si el bosque no

permitiera dejar ver los árboles: las personas tienden a ver en la imagen y no la imagen. Lo que hay frente al espectador, ofrece, antes que nada, una experiencia "limpia y desnuda de lo dado" (Dufrenne, 1983, p. 129), cuya evidencia

no es más que eso, el estar ahí.

### Conclusiones.

1. ¿En qué sentido se puede hablar de la imagen? De fondo, lo que ocupa esta cuestión es que la creación de los dibujos habría de entrañar algo que los mantiene en su unidad y que, en tanto, permite que diferentes figuras hagan parte y se nombren como partes de una misma creación gráfica. La búsqueda por ese algo se traduce en la búsqueda por el sentido.

Tres respuestas se alzan como culmen de la investigación: en principio, el sentido surge en la secuencia de figuras y en la posibilidad, que de ese modo se abre de narrar, cumpliendo así lo que es difícil contradecir, y es que el sentido nace de la secuencia de ideas (Lakoff & Johnson, 2004), luego y de otro modo, el sentido se plasma en la presencia de significantes que a fuerza de repetirse en diferentes dibujos van creando una memoria icónica; y en un tercer momento, la pregunta por el sentido hallaría inteligibilidad en las maneras como los dibujos logran sobrepasar una configuración espacial.

El cambio en la dirección comprensiva del sentido parte de considerar como natural e inmediato el propósito de leer la imagen. La presencia de la imagen interpone en casi todos los casos un tema, que permite que ciertos enunciados se digan, representando una instancia altamente convencional e impuesta, dado que las maneras del decir terminan creando lugares comunes que adquieren legitimidad y fuerza en el hecho continuo de narrar. Luego bien, el camino consiste en remontarse hasta los aspectos más sensibles, que descansan bajo esas formas del decir. De cumplirse a cabalidad el camino gnoseológico que va del decir al sentir, la imagen podría consistir en la conciencia de aspectos que ni simbolizan ni representan, sino que se hallan presentificados.

2. ¿De qué manera la imagen de lo futuro nos habla de la realidad de los adolescentes en Armenia? Cuando se hace un dibujo acerca de algo “abstracto” se trae a cuentas una capa mnémica de formas, a cuya marcha se han sumado las experiencias con el mundo físico y en virtud de la cual estas formas se suceden con habitualidad. Los grupos humanos están desprevénida e íntimamente

	<b>Primer nivel</b>	<b>Segundo Nivel</b>	<b>Tercer Nivel</b>
Instancia de sentido	Narración	Representación	Presentificación
¿De qué depende el sentido?	Causalidad	Semejanza	Fuerzas

Gráfica 4. Niveles de la imagen y las instancias de sentido que suponen



unidos estas formas y a sus aspectos, de modo que permanecen inmediatas en la imaginación, previas a todo intento de conceptualización de la realidad. La sociedad, dice Castoriadis (2008) “se despliega en una multiplicidad de formas organizativas y organizadas. Se despliega como creación de un espacio y de un tiempo” (p,90).

Dipaola (2010) se pregunta entonces, si no es la sociedad misma una imagen. Propone al tanto lo *imaginal* como un concepto que permitiría pensar en un territorio de confluencia entre lo social y la imagen. Por supuesto, se admite que la praxis de los individuos define la apropiación del espacio, esto a base de que los individuos se desplazan, se congregan y lo hacen repetidamente; pero la piel viva de la experiencia de habitar transcurre en una interface *imagética* que redimensiona el espacio y con él los lugares que definen la mirada; al fin y al cabo, no es el espacio físico y los objetos como tal los que están en la base de la conducta, sino las representaciones que se hacen de éstos.

Decir la “sociedad” o “lo social” se hace como afirmación de un todo. Lo imaginal se entenderá como la conciencia de este todo, asida de espacio, que mapea la presencia de objetos, máquinas, edificios, al mismo tiempo que los impone como habituales. Mientras el concepto de espacio social remite a una configuración particular en el curso de las prácticas sociales, como si los actos e interacciones dejaran una huella en el territorio habitado (Lezama, 2014), un concepto como el que se propone extendería tal concepción

de espacio, al formularse como un despliegue imaginario que sitúa objetos, hechos, límites. Al fin y al cabo, ¿de qué otra manera puede darse la realidad de lo social sino mediante una imagen interiorizada sobre la posibilidad de moverse, de cambiar, de relacionarse?

Esto último se hace patente, por ejemplo, en la manera como la imaginación de escenarios futuros se desajusta del mirar. El punto de vista se diluye en favor de una visión omnicomprendiva de los elementos. Lo “futuro” induce a pensar en el todo, y ello pretexta una mirada más allá de lo que un solo punto de vista puede capturar, silueteando lugares que se sienten deseables o confiables, en contraste con otros que producen incertidumbre y resquemor.

La proyección imaginativa de lo futuro se insta entonces, fundamentalmente, en la creación de espacios, en ellos se viabiliza o se clausura (figurativamente hablando) el panorama de los individuos. Los dibujos intencionados a lo futuro expresan de esta manera, las formas cómo los individuos se sitúan y cómo se sienten frente a un estado de cosas, cuya inevitabilidad incumbe a un grupo amplio de personas. Clausura y viabilidad moldearían el campo de presencia. Por un lado, la conciencia de que se puede avanzar, de que existe un futuro y que éste representa un medio soluble, en medio del cual una persona se puede desenvolver. De eso se trata la viabilidad. En oposición, habría una sensación de clausura cuando los espacios figurados en el papel, transmitieron pesadez, inacción, lo cual se expresó en los escenarios desérticos y

periféricos a la ciudad.

Preguntas como ¿qué puede hacerse? ¿por dónde es posible el movimiento? ¿qué rutas son viables para desenvolverse en el mundo? Se resumen imaginativamente en salidas, declives, angosturas y demás. Los dibujos de los adolescentes de Armenia revelan un espacio *imaginal* particularmente restringido: los escenarios alejados de la vida urbana, dominados por la perspectiva horizontal suscitan un estado de inactividad, que somete a los actores de esas escenas a una fatigosa vida. Sólo hacia el centro de la ciudad, donde parecen dirigidas las expectativas de los adolescentes, existen unos vectores que permitirían el movimiento dentro del *topos* social.

Estas restricciones que nacen en el plano simbólico y no en la praxis, debilitan y aplazan las configuraciones de sujetos políticos, siempre que, los adolescentes no logran interiorizar la ciudad ni el barrio como espacios de comunidad y se contienen en un lugar autotético (Nancy, 2000) desde el cual juzgan la realidad social, sin el ánimo de transformarla.

El espacio en el que podría desarrollarse la vida como comunidad está minado de aspectos amenazantes y no constituye una perspectiva deseable. Las esperanzas de realización quedan orientadas hacia el arriba. Bajo esta luz resplandecen tanto los edificios más altos como la posibilidad de ir al interior de un vehículo. Ambas cosas podrían liberar,

a quienes se lo propongan, de la vida aplanada a la que se hayan sometidos los transeúntes. En otras palabras, sentirse por fuera de la dinámica ascensional de la vida laboral que se guarnece en los edificios altos o del tránsito que se eleva permanentemente sobre las ciudades futuras, connota una existencia estancada y oclusiva.

Bajo la misma clave puede decirse que la idea de bienestar está asociada a una sensación de ingravidez, que convierte las decisiones de peso, normalmente circunscritas a la acción de pensar y calcular, en una atmósfera de íconos flotantes, que representan alternativas aparentemente viables, aunque prescindibles. En ese sentido, y si bien es importante, la constitución de otra familia suele reducirse a una opción más. En general el bienestar se ajusta a la sensación de que muchas opciones se encuentran cerca, y en contraste, la vida escolar resulta ser un trayecto que posterga esa sensación.

Las ambiciones reales de control y de dominio sobre un futuro quedan agazapadas entre las sensaciones de inseguridad que producen los ambientes cotidianos. No hay en los dibujos recolectados prospectivas que permitan pensar en el deseo de asumir, transformar o de enfrentar los problemas que ilustran la sociedad, más bien, todo parece entregado a la posibilidad de que las trayectorias individuales se adapten al estado de opresión, la falta de recursos, o la corrupción, como resultado del arrojo individual. Se apuesta entonces, por

escenarios quiméricos que se alejan de los contextos vitales y que sobrepasan la prospectiva existencial.

Lo anterior lleva a pensar en el desarrollo de un nuevo “desanclaje” (Giddens, 1993), esta vez en el dominio de la imagen: los escenarios sociales se desatan de los contextos locales y se proyectan en “intervalos espacio-temporales” distintos, cuya estética y elementos simbólicos tienen origen en un radio más amplio de la cultura. En otras palabras, lo futuro encuentra su fisonomía por fuera del campo de acción social,

los dibujos expresan una desconexión con la contingencia presente, siendo difícil interpretarlos como desenlace o desenvolvimiento de lo que pasa ahora. Los regímenes visuales con los que se da sentido a lo futuro, están supeditados a una estética de lo extraño y lo foráneo, que desdeña los ámbitos cotidianos, y no proyecta en ellos el maderamen de la acción social. Esto supondría que los jóvenes no logran proyectar sus identidades hacia lugares donde otros con un capital social equivalente lo han hecho.

## Notas

(1) Economista, Magister en Educación. Candidato a doctor en Ciencias Sociales del Centro Internacional de Educación en Manizales, Colombia. CINDE Universidad de Manizales. rpardoruiz@gmail.com

(2) Posdoctora en Educación y Estudios Culturales, docente Doctorado CINDE Manizales, Colombia

## Referencias

- AGAMBEN, G. (2001). La palabra y el fantasma en la cultura occidental. Pre Textos. Valencia.
- ARNHEIM, R. (1986). El pensamiento visual. Ed. Paidós. Barcelona.
- BARTHES, R. (2000). Elementos de la Semiología. Alberto Corazón. Barcelona.
- BELTING, HANS (2007) Antropología de la Imagen. Katz Editores. Buenos Aires.
- BOEHM, G. (2011). ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las Imágenes. En A. García (Ed.), Filosofía de la Imagen (pp. 87 – 106). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- BOERI, M. (2007) Apariencia y realidad en el pensamiento griego: Investigaciones sobre aspectos epistemológicos, éticos y de teoría de la acción en algunas teorías de la antigüedad. Ed. Colihue SRL
- CASTORIADIS, C. (1988). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Gedisa.
- Castro, Francisco (2006) Aproximaciones a una Filosofía de la Imagen. Revista de Filosofía Año 38. Universidad Iberoamericana. Págs 67 – 80. Sept – dic.
- DELEUZE, G. (2002). Francis Bacon. Lógica de la sensación. Arena libros. Madrid.
- DELEUZE, G. (1980). Diálogos. Pre- Textos. Madrid.
- DELEUZE, G. (1987) Imagen – Tiempo. Paidós Ibérica. Barcelona



- DE MORENTIN, J. M. (2006). Lo que explica la semántica visual. Segundo Congreso Internacional de Semiótica. Universidad Nacional de Colombia.
- DIPAOLA, E. (2011). La producción imaginal de lo social: imágenes y estetización en las sociedades contemporáneas. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 1(1).
- Dufrenne, M. (1983). *Fenomenología de la experiencia estética* (Vol. 1976). Fernando Torres.
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.
- Heidegger, M., Coello, A. L., & Gabaudan, H. C. (2010). *Caminos de bosque*. Alianza editorial.
- KRACAUER, S. (1989). *Teoría del cine. La redención de la realidad física*. Ed. Paidós. Barcelona.
- LAKOFF, G., & Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana* (No. 410 L3y).
- LEZAMA, J. L. (2014). *Teoría social, espacio y ciudad*. El Colegio de Mexico AC.
- PANOFSKY, E. (1998). *Estudios sobre iconología*. Alianza Editorial. Madrid.
- PLATÓN. (1988). *La República*. Editorial Gredos. Madrid
- PONTY, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Península. Barcelona
- SARTRE, J. (2005). *Lo Imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. Ed. Losada. Buenos Aires.
- SERRES, M. (2001). Lo virtual es la misma carne del hombre. *Diario Le Monde*, París, lunes, 18.
- VILCHES, L. (1984). *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Ediciones Paidós.

# Nativos Digitales: Aportes para problematizar el concepto

## Digital Natives: Contributions to problematize the concept

Daniel Antonio Vásquez(1)

### Resumen

Uno de los conceptos que más dio que hablar en el ámbito educativo a principios de siglo fue el de Nativos Digitales, cuyo autor paradójicamente, no venía del ámbito de la pedagogía. En 2001, Marc Prensky realizó un documento que fue muy difundido -lejos está de ser una producción científica pedagógica, pero su éxito editorial llevó a instalar con fuerza el binomio nativo e inmigrante digital-. Nuestra tarea será entonces recomenzar el camino para ordenar nuestro marco conceptual y definir lo que entendemos por nativo digital, y específicamente, por saberes.

**Palabras Clave:** Nativos digitales; Conocimiento; Inmigrantes digitales; Alfabetización digital

### Summary

One of the most discussed terms that became popular in Education at the beginning of the century was 'Digital Natives', whose author, paradoxically, hasn't come from the field of Pedagogy. In 2001, Marc Prensky wrote a document, that was widely disseminated, though far from being a scientific pedagogical production, his editorial success led him to popularize the binomial 'Digital Natives or Immigrants'. Consequently, our task will be to restart the path so as to order our conceptual framework and define what we understand by Digital Natives and, more specifically, by knowledge.

**Keywords:** Digital Natives; Knowledge; Digital immigrants; Digital literacy

Fecha de Recepción: 10/08/2018  
Primera Evaluación: 17/10/2018  
Segunda Evaluación: 20/12/2018  
Fecha de Aceptación: 01/03/2019

## Introducción

El presente artículo aborda la discusión en torno a un concepto muy difundido a comienzos de siglo, y que todavía sigue vigente. La categoría de nativo digital aparece ligada a nuevas ideas tales como, “nuevas formas de conocer,” o “nuevas habilidades” en aquellas generaciones que crecieron rodeadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TIC. Entendemos que estas aseveraciones deben ser analizadas y problematizadas en profundidad.

A comienzos del nuevo siglo, Marc Prensky estableció los conceptos de nativo e inmigrante digital, a los nativos los caracteriza por ser la primera generación en crecer con las nuevas tecnologías, y enumera con datos cuantitativos la exposición de estos frente a las nuevas tecnologías, en cantidad de horas. Seguidamente, sostiene “en potencial”, que los cerebros de los nativos digitales, probablemente, hayan cambiado físicamente como resultado de la interacción, o al menos lo hicieron sus patrones de conocimiento:

A la hora de diferenciar a los nativos digitales de los inmigrantes digitales, Prensky enumera una serie de características, entre las que se destacan:

- Están acostumbrados a recibir información muy rápido.
- Les gusta proceso paralelo y multi-tarea.
- Prefieren gráficos antes que su texto.

- Prefieren el acceso aleatorio (como el hipertexto).
- Funcionan mejor cuando en red
- Prosperan con la gratificación instantánea y recompensas frecuentes.
- Prefieren los juegos al trabajo “serio”.

Al contraponer las características de los inmigrantes digitales con respecto de los nativos digitales plantea una de las notas que más han despertado críticas<sup>(2)</sup>, y es la siguiente “*Los inmigrantes digitales no creen que sus alumnos puedan aprender exitosamente mientras miran TV o escuchando música, porque ellos (los inmigrantes) no pueden. Por supuesto que no, no lo hicieron practicar esta habilidad constantemente durante todos sus años formativos.*” (Prensky 2001)

## Metodología de enseñanza

¿Qué metodología debe utilizar un docente inmigrante digital a la hora de enseñar a un estudiante nativo digital? Esta pregunta la responde Prensky desde la aceptación de que los nativos digitales hablan “otro idioma” sostiene que los maestros de hoy deben aprender a comunicarse en el idioma y estilo de sus estudiantes. Aclara que no significa cambiar el significado de lo que es importante, o de buenas habilidades de pensamiento. Pero significa ir más rápido, menos paso a paso, más en paralelo, con más acceso aleatorio, entre otras cosas<sup>(3)</sup>.

## Contenidos curriculares: Heredado y futuro

Prensky también deja claro que existen dos tipos de contenidos, por un lado, el heredado y por otro el futuro. El contenido “heredado” incluye lectura, escritura, aritmética, pensamiento lógico, comprensión las escrituras e ideas del pasado, etc., todo nuestro currículo “tradicional”. *“Legacy” content includes reading, writing, arithmetic, logical thinking, understanding the writings and ideas of the past, etc – all of our “traditional” curriculum.* El contenido “futuro” es digital y tecnológico. Este incluye software, hardware, robótica, nanotecnología, genómica (conjunto de disciplinas relacionadas con la genética), etc., y además incluye la ética, la política, la sociología, y los idiomas.

Finalmente, a la hora de establecer líneas de acción<sup>(4)</sup> ante las características planteadas en el artículo, Prensky nos da una serie de pistas que quedan entre la revisión metodológica (algo que la escuela Nueva viene realizando desde la década del 30) a la incorporación de nuevos contenidos curriculares, que admite, no tener en claro cómo, pero sí que se debe “inventar”.

## Nativo digital: Cuestionando el concepto

Luego de ver los elementos planteados por Prensky, podemos comenzar con la tarea de especificar algunas ideas. En primer lugar, sostenemos que la expresión nativo digital se ha ido desvirtuando con el correr de los años, y se asume que toda

persona nacida en los años noventa es de por sí un nativo digital, algo que es un pensamiento reduccionista. Cabe preguntarnos: ¿Piensa de la misma manera un joven en un país central que en un país periférico? ¿Accede de la misma forma a las TIC? Podemos preguntarnos incluso si ¿accede de la misma manera un joven argentino de clase alta que otro joven que vive en los sectores socioeconómicamente bajos? Como podemos observar, una aseveración semejante lo único que hace es ocultar la brecha digital. En segundo lugar, se considera que por estar “en contacto con las tecnologías” los nativos digitales adquieren habilidades particulares. Con respecto a esto podemos también preguntarnos si por nacer en un país de habla hispana, nacemos dominando el idioma. Obviamente diremos no. Como sostiene Fernández Enguita: *“No hay nativos digitales que sepan ni que puedan con seguridad aprender solos lo que necesitarán en ese nuevo entorno, y justamente por eso es necesario que la escuela lo asuma y lo anticipe.”*

Seguimos con nuestras preguntas... ¿Las competencias se adquieren sólo por el uso y consumo de TIC? Algunas sí, pero no las competencias referidas al pensamiento de orden superior.

Juega aquí un papel central el concepto de **competencias**, ya que es a través de ellas que se generan las habilidades y formas de pensamientos que se les atribuyen, a priori, a los nativos digitales.

Siguiendo los planteos de Pérez Lindo, entendemos a las competencias como saberes profundos que no se limitan al conocimiento, sino que además incorporan la resolución. “(...) *las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo*”. (Pérez Lindo 2012) Para luego afirmar que la competencia no es innata, sino que se adquiere, se forma o se construye.

### **Información vs Inteligencia**

Otro cuestionamiento que se puede realizar a los planteos de Prensky es que “acceso a la información no es acceso a la inteligencia”, y sí, los nativos digitales están rodeados y superestimulados con las nuevas tecnologías, pero si no se fomenta el desarrollo de procesos cognitivos, no podemos hablar de inteligencia, o de “otras formas de pensar”, en todo caso hablaremos de otras formas de “interactuar, o de consumir” que es otro tema. Entonces sostenemos que Información no es inteligencia.

Vale traer los aportes de Fernández Enguita a esta discusión, el autor sostiene que hay que diferenciar claramente los dos términos, ya que la inteligencia tiene que ver con el proceso que sufre la información una vez obtenida. “*Esta información*

*puede seguir dos caminos diferentes: la retención inamovible o la transformación. Y es en estos dos procesos en donde se evidencia la diferencia entre dos tipos de absorción distintos. La retención, te convertirá automáticamente en un ser informado y la transformación de la información te convertirá en una persona inteligente. Cuando nos referimos a ser inteligente hablamos de la capacidad creativa que tiene la inteligencia. La creatividad no tiene que ver con la cantidad de información a la que accedas, sino con lo que seas capaz de hacer con ella*” (Fernández Enguita 2017). Entonces, la mera exposición a la información no tiene que ver con procesos cognocitivos, (con la inteligencia). La cuestión es preguntarnos cómo llegar a la capacidad creativa, como llegar a pensamientos de orden superior o metacognitivos.

### **Volviendo a un clásico**

Hechas estas aclaraciones, volveremos a un autor que fue precursor en la temática del conocimiento. Desde 1948, un grupo de educadores a cargo de Benjamin Bloom, asumió la tarea de clasificar los objetivos educativos. Se propusieron desarrollar un sistema de clasificación teniendo en cuenta tres aspectos: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El trabajo del apartado cognitivo se finalizó en 1956 y normalmente se conoce con el nombre de Taxonomía de Bloom. Hay tres dimensiones en la taxonomía de objetivos de la educación propuesta por Benjamin Bloom (1956), Dimensión afectiva, Dimensión psicomotora, y Dimensión

cognitiva (la que desarrollaremos a continuación)

Dimensión Cognitiva: es la habilidad para pensar las cosas. Los objetivos cognitivos giran en torno del conocimiento y la comprensión de cualquier tema dado. Hay seis niveles en la taxonomía.

En orden ascendente son los siguientes:

**1. Conocimiento (Asimilación)**

Muestra el recuerdo de materiales previamente aprendidos por medio de hechos evocables, términos, conceptos básicos y respuestas. Podríamos relacionarlo con la memorización.

**2. Comprensión.** Entendimiento demostrativo de hechos e ideas por medio de la organización, la comparación, la traducción, la interpretación, las descripciones y la formulación de ideas principales: Traducción, Interpretación y Extrapolación

**3. Aplicación (Ejercitación)** Uso de conocimiento nuevo. Resolver problemas en nuevas situaciones aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas en un modo diferente.

**4. Análisis.** Examen y discriminación de la información identificando motivos o causas. Hacer inferencias y encontrar evidencia para fundamentar generalizaciones: Análisis de los elementos, análisis de las relaciones y análisis de los principios de organización.

**5. Síntesis (Creación).** Compilación de información de diferentes modos combinando elementos en un patrón nuevo o proponiendo soluciones alternativas: Elaboración de comunicación unívoca,

elaboración de un plan o conjunto de operaciones propuestas y derivación de un conjunto de relaciones abstractas.

**6. Evaluación (Juicio Crítico)**

Presentación y defensa de opiniones juzgando la información, la validez de ideas o la calidad de una obra en relación con un conjunto de criterios: Juicios en términos de evidencia interna, juicios en términos de criterios externos.

Como podemos ver, la taxonomía tiene una estructura jerárquica que va del más simple al más complejo o elaborado, hasta llegar al de la evaluación. Consideramos que todo proceso educativo que pretenda llegar a procesos metacognitivos, indefectiblemente deben pasar por esta estructura de dominios del pensamiento. Es un error común entre docentes intentar generar procesos de orden superior (análisis, síntesis, evaluación) cuando no han sido debidamente desarrollados los de orden inferior (asimilación, comprensión, aplicación)

Retomamos un escrito de 70 años porque su utilidad a la hora de clarificar los dominios del pensamiento sigue vigente, y si prestamos atención a los objetivos y propósitos de los últimos diseños curriculares, observaremos que cumplen esta lógica interna.

**Hay un sujeto diferente en nuestras aulas**

Eso debe quedar claro, producto del posmodernismo para algunos, de la modernidad líquida para otros, nativos

digitales, náufragos digitales, huérfanos digitales, millennials, generación Y, y cuanta nueva etiqueta quieran darle. Eso no hace más que demostrar la incertidumbre generalizada ante el avance de las nuevas tecnologías.

Cabe preguntarnos cómo queda la escuela con respecto a estos cambios. Debemos considerar que si bien los sistemas educativos nacionales surgieron en paralelo a la creación de todo un sistema de tecnología educativa: Pizarrones, cuadernos, libros, mapotecas, entre otras, esta tecnología no cuestionaba la centralidad de la escuela con respecto al saber, ni la inmutabilidad del conocimiento. Martín Barbero nos aporta más elementos para entender estos cambios, encuadrados en los conceptos de descentramiento, diseminación del saber, deslocalización/des-temporalización, en otros ámbitos y tiempos, ajenos al escolar: “Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. (...) Descentramiento significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro.” (Barbero 2003)

### ¿Y en Argentina como estamos?

En Argentina se llevó adelante un programa de alfabetización digital

sumamente importante, el conectar Igualdad, que fue un programa 1 a 1, es decir, un alumno, una notebook. Este programa fue el más grande a nivel mundial.

Un informe para UNICEF nos muestra que hay un consenso generalizado sobre el positivo uso de las tecnologías en la educación: *“En primer lugar, existe un importante grado de confianza en los efectos positivos derivados del uso de las tecnologías en relación con determinados aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje: las habilidades comunicativas de los estudiantes, el trabajo en equipo, la creatividad y las capacidades cognitivas. Los resultados obtenidos muestran que prácticamente 8 de cada 10 docentes acuerdan en que “el uso de las TIC estimula las habilidades de comunicación” (se consideran conjuntamente a quienes se expresaron “de acuerdo” y “muy de acuerdo”). Estos valores se mantienen muy elevados en ambos niveles educativos y si bien son los maestros de escuelas primarias estatales los más entusiastas, en ninguno de los subsistemas analizados el porcentaje se ubica por debajo del 74%.”* (Tedesco y otros 2015)

En el informe de la UNESCO de 2016, **Competencias y estándares TIC** se mencionan los beneficios de la incorporación de las TICs en Educación *“Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos. Martí (2003) y Coll (2004, 2008) reconocen en las TIC potencialidades que, por un*



*lado, permiten trascender las barreras espaciales y temporales de acceso a la información, la formación y la educación y, por otro lado, favorecen el procesamiento que el usuario hace de esa información.”* (UNESCO 2016).

### **Aportes para seguir pensando**

Con lo visto hasta aquí podemos inferir que la aceptación, por parte de docentes, a la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, es significativa, y marca la necesidad de seguir reforzando este tipo de políticas educativas.

No negamos que estamos frente a un nuevo sujeto en la educación, llamémoslo Nativo digital o de cualquier otra forma, lo que queremos resaltar es que los procesos de pensamiento deben ser integrales, desarrollando

desde sus niveles superficiales hasta los más profundos. En este sentido, chocaremos contra posiciones simplistas que pretenden instalar la idea de que exposición y consumo de bienes tecnológicos son sinónimo de conocimiento. Como hemos visto anteriormente para producir procesos cognitivos de orden superior debemos indudablemente seleccionar de manera adecuada nuestras estrategias de enseñanza. Focalizándonos en enseñar a utilizar la información digital disponible de forma inteligente y crítica, fomentando el trabajo colaborativo y creativo, desafiando cognoscitivamente a nuestros estudiantes, de forma gradual y progresiva. Entonces la tarea del docente es más importante que nunca, y debemos estar a la altura de las circunstancias.

### **Notas**

(1) Licenciado en Ciencias de la Educación (UNLU). Profesor en Enseñanza Media de Adultos (UNLU) Profesor en Ciencias de la Educación (AUSTRAL) Cursando la Especialización en Educación Mediadas por las TIC, de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en institutos de Formación docente.

(2) (Párrafo aparte: ¿Alguien considera que en un contexto de distracción se pueden aprender saberes profundos? Traten de hablarle a un adolescente cuando está concentrado en su videojuego)

(3) “First, our methodology. Today’s teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn’t mean changing the meaning of what is important, or of good thinking skills. But it does mean going faster, less step-by-step, more in parallel, with more random access, among other things.” (Prensky 2001)

(4) “As educators, we need to be thinking about how to teach both Legacy and Future content in the language of the Digital Natives. The first involves a major translation and change of methodology; the second involves all that PLUS new content and thinking. It’s not actually clear to me which is harder – “learning new stuff” or “learning new ways to do old stuff.” I suspect it’s the latter. So we have to invent, but not necessarily

from scratch. Adapting materials to the language of Digital Natives has already been done successfully.” (Prensky 2001)

## **Bibliografía**

ÁREA MOREIRA, M. (2005) La escuela y la sociedad de la información. Capítulo publicado en el libro *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*. Editorial OCTAEDRO, Barcelona, 2005, pp. 13-54. Disponible en <https://manarea.webs.ull.es/materiales/udtic/Escuela-SocInformacion.pdf>

BENÍTEZ LARGHI, S.; ZUKERFELD, M. (2015). *Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Documento desarrollado para el CIECTI (Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación). Mimeo.

BLOOM, B. (Ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York ; Toronto: Longmans, Green.

BORDIGNON F. *Sobre los grandes cambios en la humanidad relacionados con la técnica*. Unidad Temática 1. SEMINARIO SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN. UNIPE

DUSSEL, I. Y SOUTHWELL, M. (2009) *Lenguajes en plural. La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. El Monitor, n. 13. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>

Material de estudio de la Diplomatura Universitaria de la Universidad Fausta. Alfabetización Digital. Módulo 2. 2016

MARTÍN-BARBERO, J. (2003) *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación (OEI) N°32- Mayo –agosto 2003.

MEAD, M. (1970) *Cultura y compromiso*. Granica, Buenos Aires.

PÉREZ LINDO, A. (2012) “Competencias docentes para el siglo XXI”. Buenos Aires: Tinta fresca, 2012.

PRENSKY, M. *Nativos e Inmigrantes Digitales* Disponible en [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)  
En inglés: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf\\_](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf_)

SERRES, M. (2013) *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

## **Documentos**

UNESCO: *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica - RedDOLAC - Red de Docentes de América Latina y del Caribe* –

## **Recursos web:**

<https://ambienteaprendizajesdigitales.wordpress.com>

<https://www.scoop.it/t/ambiente-de-aprendizajes-digitales>



# Caracterización para la elección profesional pedagógica en adolescentes

## Characterization for the professional pedagogical choice in adolescents

Jesús Cuéllar Álvarez(1), Maira Quintana Ugando(2) Juan Virgilio López Palacio(3) Félix Arley Díaz Rosell(4), Maydell Pérez Inerárity(5)

### Resumen

La elección profesional pedagógica en adolescentes es un elemento esencial en los estudiantes. Objetivo: caracterizar la elección profesional pedagógica en adolescentes. La investigación abarcó un período desde septiembre de 2017 a septiembre de 2018. Métodos: se utilizó para el estudio la descripción cualitativa de corte transversal. Se registró 41 estudiantes de oncenno grado por muestreo intencional interesados en perfiles pedagógicos, de un universo de 60 estudiantes. Se empleó métodos empíricos; entrevista abierta y el test familiar. Resultados: se identificó insuficiencias en la elección profesional hacia los perfiles pedagógicos por los estudiantes y la necesidad de desarrollar una orientación educativa sistemática, continua y dinámica. Se corroboró que tanto la familia como la escuela poseen deficiencias en la formación educativa hacia la elección profesional pedagógica en adolescentes.

### Summary

Introduction: the pedagogical professional in adolescents is an essential element in the students. Objective: to characterize the professional pedagogical choice in adolescents. The investigation covered a period from September 2017 to September 2018. Methods: the qualitative cross-section description was used for the study. 41 eleventh grade students were registered by intentional sampling interested in pedagogical profiles, from a universe of 60 students. Empirical methods were used; open interview, family test, educational and didactic techniques. Results: We identified insufficiencies in the professional choice towards the pedagogical profiles by the students and the need to develop a systematic, continuous and dynamic educational orientation. It was corroborated that both the family and the school have deficiencies in the educational training towards the pedagogical professional choice in adolescents.

**Palabras Clave:** adolescencia; acciones educativas; comunicación; didáctica; motivación; elección profesional.

**Key Words:** adolescents; educative actions; motivation; communication; didactic; professional election.

Fecha de Recepción: 15/11/2018  
Primera Evaluación: 17/12/2018  
Segunda Evaluación: 20/01/2019  
Fecha de Aceptación: 01/02/2019

## Introducción

La elección hacia la profesión pedagógica es una tarea compleja, que requiere brindar al estudiante las ayudas necesarias y suficientes para que se conozca a sí mismo en relación con el medio en que se desenvuelve y le permite desarrollar su propia autorregulación, guiarle para que movilice conscientemente sus potencialidades, explore, cristalice, se identifique y corrija sus limitaciones y decida el curso de su vida profesional.

En psicología y filosofía, motivación es el impulso que mueve al sujeto para realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación, y se vincula con la voluntad y el interés. (Damiani, 2012).

En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel fundamental la atención y el refuerzo social que del adulto ya sea profesor o padres reciba. Por eso son importantes las expectativas que los adultos manifiestan hacia el individuo y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan (Mesa, 2015).

La ciencia que estudia el proceso docente-educativo recibe el nombre de didáctica, es decir, que mientras la Pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado: los profesores (Cervera, 2014).

El proceso educativo en la comunicación es en sí un hecho sociocultural producto de la relación entre

individuos, lo que permite identificar un conjunto de palabras, ideas, mensajes o discursos, a partir de diferentes formas expresivas y donde aporta información, conocimiento y formación para los estudiantes (Linares y Díaz, 2012).

Se hace necesario prestar especial atención a la formación integral de los estudiantes lo que implica la búsqueda de vías efectivas en la labor educativa a partir de la motivación e intereses asociados a su futura profesión (García, 2013).

De esta forma se comprende que la elección profesional se refiere a la ayuda que se presta al estudiante adolescente una vez que se ha interesado en un centro de formación profesional, guardando estrecha relación con la Orientación Profesional Pedagógica.

La adolescencia como período del desarrollo humano ha sido objeto de atención de los científicos sociales y de instancias internacionales, quienes han intentado definir sus límites, así como las características que definen esta etapa (Gilbert, 2014).

Para ello se hace necesario hacer uso de acciones educativas para la motivación de elección profesional pedagógica en los educandos de preuniversitario. Las reflexiones que en torno a esta situación se han venido realizando con relación a la elección profesional pedagógica condicionó el siguiente problema científico de la presente investigación: ¿Qué características presenta la elección profesional pedagógica en adolescentes?

Objetivo general: Caracterizar la

elección profesional pedagógica en adolescentes.

desde el contexto familiar para la elección profesional pedagógica.

## Metodología

Se realizó un estudio descriptivo bajo un paradigma mixto con el objetivo de caracterizar la elección profesional pedagógica en adolescentes del preuniversitario “Mariano Clemente Prado” de Santa Clara, Villa Clara, Cuba durante el curso 2018-2019. La población estuvo constituida por 60 educandos de oncenso grado y la muestra quedó conformada por 41 estudiantes de Santa Clara con un muestreo de tipo intencional no probabilístico. Se utilizó métodos teóricos tales como:

**Método sistémico:** permitió analizar los componentes del proceso investigativo de forma holística.

**Método histórico-lógico:** mediante el cual se estudiaron las deficiencias y potencialidades presentadas en el proceso de elección profesional pedagógica en estudiantes adolescentes.

**Método analítico-sintético:** proporcionó la determinación de las partes en el estudio de la problemática en el proceso de elección profesional vinculado a carreras pedagógicas.

**Métodos de nivel empírico:**

**Entrevista abierta a estudiantes:** se aplicó con el objetivo de obtener información detallada sobre la elección profesional pedagógica en adolescentes.

**Test de funcionamiento Familiar:** se aplicó con el objetivo de corroborar los indicadores que se tienen en cuenta

## Resultados

En la Tabla 1 que hace referencia al funcionamiento familiar con respecto al comportamiento de los padres ante la elección profesional pedagógica de sus hijos, se aprecia que la mayoría de los adolescentes que optan por perfiles pedagógicos parten de familias moderadamente funcional con un total de 24 para un 58,5 %, seguidas de las familias funcionales con 11 para un 26,8 % y solo 6 forman parte de familias disfuncionales para un 14,7 %. Podemos apreciar que 27 de los padres (65,8 %) regañan a sus hijos y 9 (22 %) aconsejan; solo 5 (12,2 %) son indiferentes ante la elección profesional pedagógica de sus hijos ya sea por desconocimiento o despreocupación.

Para analizar la posible relación entre las variables se unieron las categorías de la variable comportamiento de los padres en (indiferencia o no) y al calcular el estadístico exacto de Fisher se evidencia relación altamente significativa con valor de  $p=0,000$ .

La Tabla 2 se refiere a los motivos para la elección profesional pedagógica según sexo, donde se aprecia que el motivo más común por la que los adolescentes comienzan a optar por carreras pedagógicas es que no tienen que realizar pruebas de ingreso de gran rigor, así respondieron 40 de los 41 adolescentes en estudio para un 97,6 %, le sigue el motivo de una vía de ingreso

más oportuna y segura para entrar a la universidad sin tantas complicaciones de estudio con 31 adolescentes para un 75,6 % y en tercer lugar es que para ellos los perfiles pedagógicos son de corta duración en comparación con otras carreras universitarias con 29 para un 70,7 %. Es importante destacar que los adolescentes influenciados por códigos de camaradería son atraídos por sus coetáneos para estudiar perfiles pedagógicos todo lo cual obedece a una motivación extrínseca, quedando reflejado en el trabajo, donde 28 de los adolescentes admitieron que se sentían motivados de forma externa ya que sus amigos eligen perfiles pedagógicos, lo cual representa un 68,3 %.

Al analizar la proporción de adolescentes en cada sexo para cada una de las causas, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas según resultados de la prueba Chi Cuadrado con valores de  $p > 0,05$  en cada uno de los análisis.

## Discusión

La educación para la comunicación, puede ser la mejor orientación a nivel preventivo para propiciar soluciones ante situaciones de conflictos de manera constructiva entre las partes que intervienen en el proceso educativo y docente. La figura del educador, a través de los procesos de comunicación, constituye el eje fundamental de la formación de los estudiantes, de su dedicación y formación dependen, en gran parte, la adquisición de los conocimientos,

habilidades y responsabilidades necesarios para ejercer eficazmente el rol que les corresponde, así como el grado de satisfacción de los estudiantes dentro del proceso docente educativo (Molerio y Torres, 2013).

En una investigación efectuada acerca de la motivación profesional inicial en estudiantes de Medicina se aludió a la importancia de evaluar las influencias del trabajo educativo en la motivación por las diferentes disciplinas que integran el plan de estudios (Bravo, 2012).

Otro estudio reflejó la manera en que tanto los padres, profesores y estudiantes suelen disculparse a sí mismos, atribuyendo a los otros la responsabilidad por la falta de motivación profesional (Damiani, 2012).

En Cuba, donde se persigue como fin de la educación la formación integral del individuo y la atención personalizada, lógicamente la comunicación debe ser un eje vertebrador de la práctica educativa, por lo que viene a dar respuesta a esta demanda y contribuye a lograr la concepción de calidad en las actuales instituciones (Díaz, Llerena, Núñez, Menéndez y González, 2012).

Los padres suelen pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos, los docentes aluden al bajo estímulo que reciben los estudiantes por parte de la familia, y los alumnos opinan que la escuela no despierta su curiosidad (Damiani, 2012).

Sin embargo otra investigación se refirió al hecho de lo complejo que resulta obtener información sobre la



motivación profesional, por ello plantean que es mucho más fácil tener el nivel de información, que la capacidad de análisis y evaluación de estos conceptos (Bravo, 2012).

De los resultados y análisis obtenidos justificaron un proceso teórico metodológico que condujo a la propuesta de acciones educativas como contribución a la motivación profesional pedagógica en adolescentes para este nivel de enseñanza media superior.

### Conclusiones

En el estudio predominan el sexo masculino como aquellos que optan por carreras pedagógicas siendo una vía para no realizar pruebas de ingreso rigurosa, así como que consideran que es una vía ingreso oportuna a la

educación superior siendo actualmente estudios de corta duración, además que poseen influencia de contagio grupal entre coetáneos para optar por una carrera pedagógica sin motivación intrínseca. La principal vía por la que obtienen alguna elección profesional pedagógica, es mediante maestros jubilados que no poseen vínculo alguno con el proceso docente educativo, en otra medida por familias moderadamente funcionales. A manera de conclusión el equipo de trabajo investigativo proyecta la necesidad de caracterizar acciones educativas que permitan desde el propio escenario estudiantil desarrollar la elección profesional pedagógica en estudiantes adolescentes a partir de sus propias particularidades individuales con motivación.

### Notas

<sup>(1)</sup>Máster en Psicopedagogía. Departamento de Investigación. Policlínico Docente “José Ramón León Acosta”. Cuba. Síndico 384-A / San Pedro y Virtudes. Teléfono: 54785830 Email [jesusca@infomed.sld.cu](mailto:jesusca@infomed.sld.cu)

<sup>(2)</sup>Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba.

<sup>(3)</sup> Doctora en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. Email [jvlopez@uclv.edu.cu](mailto:jvlopez@uclv.edu.cu)

<sup>(4)</sup>Máster en Matemática Aplicada. Profesor Auxiliar. Facultad de Matemática, Física y Computación. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. Email [felix@uclv.edu.cu](mailto:felix@uclv.edu.cu)

<sup>(5)</sup>Doctora en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Cuba. Email [maydell@uclv.edu.cu](mailto:maydell@uclv.edu.cu)

### Bibliografía

BARBERA, E. (2012). Modelos explicativos en psicología de la motivación. Rev Electron

Motivación Emoción [Internet]. 2002 [citado 23 May 2012];5(10):[aprox. 8 p.]. Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>

BRAVO, PL. (2012). Motivación en educandos del programa nacional en medicina integral comunitaria. *Educ Med Super* [Internet]. 2011 [citado 6 May 2012];25(2):[aprox. 7 p.]. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

CASTELLANOS, M.L. (2012). El consentimiento informado; una acción imprescindible en la investigación médica. *Rev Cubana Estomatol* [Internet]. 2009 [citado 20 May 2012];46(1):[aprox. 9 p.]. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46\\_1\\_09/est07109.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46_1_09/est07109.htm)

CERVERA, M. (2014). Material Educativo [Internet]. México DF:Disponible en: <http://www.iideac.edu.mx>

DAMIANI, S. (2012). Motivación inicial por la atención primaria de salud en los estudiantes de medicina. *Educ Med Super* [Internet]. 2004 [citado 10 May 2012];18(3):[aprox. 8 p.]. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000300003&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

DIEZ-MARTÍNEZ, E. Y OCHOA, A. (2013). Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa. *Interacções*, 9(26 Especial), 261-288. Recuperado de (<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3368/2694>)

GARCÍA, H. (2012). El consentimiento informado; una acción imprescindible en la investigación médica. *Rev Cubana Estomatol* [Internet]. 2009 [citado 20 May 2012];46(1):[aprox. 9 p.]. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46\\_1\\_09/est07109.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/est/vol46_1_09/est07109.htm)

DÍAZ, C., LLERENA, F. M, NÚÑEZ, M.C., MENÉNDEZ, G. Y GONZÁLEZ, L. (2012). La superación de los tutores como premisa en la formación de profesionales. Disponible en: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/viewFile/2194/7252>

ESCOBAR, E. (2013). Organización didáctico-metodológica de la conferencia como sistema integrado en la unidad curricular de Morfofisiología Humana I. *Educ Med Super*.

EUGENIA, M. (2014). Material Educativo [Internet]. México: Disponible en: <http://www.iideac.edu.mx>

FALCÓN, M., CALZADA, N., MARTÍNEZ, G. Y BAUTE, O. (2014). Labor del tutor en la carrera de tecnología de la salud. Consolación del Sur. *Rev Ciencias Médicas de Pinar del Río* [Internet]. [citado 2014 Abr 21];11(4):[aprox. 10 p.]. Disponible en: <http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/364>

LÓPEZ, A. (2013). La orientación vocacional como proceso. Buenos Aires: Bonum.

LINARES, MP, Díaz, J.R. (2012). Buenas prácticas. Comunicar e informar. La Habana: Editorial Academia.

MOLERIO, L.E., TORRES, J.A. (2013). Metodología para el perfeccionamiento de los tutores de formación de los estudiantes de pregrado. *Rev EDUMECENTRO* [Internet]. 2013 Ago [citado 2014 Abr 21];5(2):aprox. 12 p.]. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S207728742013000200011&lng=e](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207728742013000200011&lng=e)

PEREIRA, M. T. (2015). Mediación docente de la orientación educativa y vocacional. San José, Costa Rica: Euned.

SOCARRÁS S., DÍAZ, F., SÁEZ, P. (2012). El Profesor Guía: máximo orientador del trabajo educativo en la Educación Médica Superior Cubana. [Internet] 2012 [consultado: 12 dic. 2015]. Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-202012000300005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-202012000300005)

**ANEXOS**

**Tabla 1 Adolescentes según funcionamiento familiar y comportamiento de los padres ante la elección profesional pedagógica de sus hijos.**

Funcionamiento familiar	Comportamiento de los padres ante la elección profesional pedagógica de sus hijos						Total	
	Regaño		Consejo		Indiferencia		No.	%
	No.	%	No.	%	No.	%		
Funcional	7	17,1	4	9,8	0	0	11	26,8
Moderadamente funcional	19	46,3	5	12,2	0	0	24	58,5
Disfuncional	1	2,4	0	0	5	12,2	6	14,7
Total	27	65,8	9	22,0	5	12,2	41	100

**Fuente:** Elaboración propia utilizando tabla de funcionamiento familiar y comportamiento de los padres

**Tabla 2 Adolescentes según motivos para la elección profesional pedagógica.**

Motivos para la elección profesional pedagógica	Sexo					
	Femenino		Masculino		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Es de corta duración	8	66,7	21	72,4	29	70,7
Curiosidad	5	41,7	14	48,3	19	46,3
Ingreso oportuno y seguro a un nivel superior	9	75,0	22	75,9	31	75,6
Contagio grupal	8	66,7	20	69,0	28	68,3
Pasar de forma diferida el Servicio Militar Activo	0	0	3	10,3	3	7,3
No realizar pruebas de ingreso rigurosa	11	91,7	29	100	40	97,6
<b>Total</b>	12		29		41	

**Fuente:** Elaboración propia



**Rediseño Curricular de la Carrera de Imagenología Radiología de la Universidad Central del Ecuador para su proceso de Acreditación**  
**Curriculum Redesign of the Radiology Career of the Central University of Ecuador for its Accreditation**

Sandra Patricia Pazmiño Moscoso(1), Marcelo Hernán Chiriboga Urquizo(2)

### **Resumen**

Se presenta el desarrollo del proceso de planificación y ejecución del rediseño curricular de la oferta académica de Imagenología y Radiología, efectuado por el equipo docente, autoridades y estudiante durante los años 2015-2016. A través de metodología de talleres multidisciplinarios lo que facilitó realizar un análisis sobre los componentes del rediseño y elaboración de la nueva malla curricular donde se consideró la innovación tecnológica y desarrollo del Sistema de Salud en Ecuador. Obteniendo como resultado una propuesta curricular armónica entre componentes de formación de grado (profesional) conforme el modelo por competencias donde se incluye estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación tanto formativa como sumativa, tomando en cuenta los aspectos sugeridos de aseguramiento de la calidad en la Institución de Educación

### **Summary**

This present the development of the planning and execution process of the curricular redesign of the academic offer of Imaging and Radiology, carried out by the teaching team, authorities and student during the years 2015-2016, is presented. Through the methodology of multidisciplinary workshops what facilitated an analysis on the components of the redesign and preparation of the new curriculum grid where technological innovation and development of the Health System in Ecuador was considered. Obtaining as a result a harmonic curricular proposal between components of undergraduate (professional) training according to the competency model, which includes teaching, learning and assessment strategies, both formative and summative, taking into account the suggested aspects of quality assurance in the Institution. of Higher Education (IES), exposing the process of change

Superior (IES), exponiendo el proceso de cambio que se desarrolla en Ecuador en relación a la educación superior, donde los fines del Sistema Nacional de Educación no son más que el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, en un entorno de aprendizaje y generación de conocimiento y cultura (Bourdieu. P, 2014).

**Palabras clave:** Educación Superior; Imagenología y Radiología; rediseño curricular; calidad; aseguramiento de la calidad

that takes place in Ecuador in relation to higher education, where the purposes of the National Education System are nothing more than the development of individual and collective potential in a learning environment and generation of knowledge and culture (Bourdieu, P, 2014).

**Key Words:** Higher Education, imaging and radiology, curricular redesign, quality, quality assurance

Fecha de Recepción: 17/10/2018
Primera Evaluación: 17/12/2018
Segunda Evaluación: 20/01/2019
Fecha de Aceptación: 03/03/2019



## **Introducción**

Los estudios de radiodiagnóstico son la herramienta mayormente utilizada en el área de salud, tomando en cuenta que en la actualidad el avance tecnológico es evidente, surge la necesidad que la Carrera de Radiología satisfaga con el perfil de egreso, estructura micro curricular, entre otros, la demanda que se exige las instituciones de salud en el Ecuador.

Los procesos de enseñanza actuales no están acorde con el cambio y mejoramiento continuo de la tecnología de los equipos radiológicos de última generación.

Dentro de los requerimientos de las instituciones de diagnóstico por imagen, está en que el graduado de la carrera de Licenciatura en Radiología tenga un perfil con alto grado del conocimiento científico y tecnológico actualizado, así como también de liderazgo y trabajo en equipo con una alta capacidad administrativa y una eficiente adaptación a cambios propios de una carrera que está sujeta a una constante evolución y mejoramiento al servicio del ser humano y su bienestar.

Razones por las que se considera esta experiencia innovadora en el campo académico ya que la finalidad de la misma es identificar un perfil de egreso adecuado, que pueda brindar al graduado de la Carrera de Licenciatura en Radiología la seguridad necesaria para desempeñarse exitosamente en el campo de la salud, domine el campo científico, técnico, ético y humanístico, posea un interés innato de investigación

y constante aprendizaje necesarios en un mundo altamente competitivo y de constante evolución tecnológica.

## **Objetivos**

### **General**

Identificar y analizar el perfil de egreso y pertinencia de la Carrera de Radiología de la Universidad Central del Ecuador ante el desarrollo científico y tecnológico contemporáneo.

### **Específicos**

- Identificar un nuevo modelo de malla curricular idóneo, que se ajuste a las necesidades básicas en el campo del diagnóstico por imagen y que brinde al graduado de la Carrera de Radiología, un conocimiento científico y técnico.
- Preparar nuevos profesionales de la Carrera de Licenciatura en Radiología que estén en la capacidad de resolver problemas técnicos y de mantenimiento en los equipos radiológicos utilizados para el diagnóstico por imagen.
- Identificar los criterios de pertinencia de la Carrera ante el desarrollo, científico y tecnológico.
- Valorar las fortalezas y debilidades de la Carrera respecto a su pertinencia en el desarrollo, científico y contemporáneo.
- Establecer acciones de mejora a fin de fortalecer la pertinencia de la Carrera ante el desarrollo científico y tecnológico.

## **Bases Conceptuales Rediseño Curricular**

El Reglamento Académico del rediseño curricular es el instrumento de administración docente y pedagógica en el que se basa la gestión académica de la Institución, contempla disposiciones para todas las modalidades y niveles de educación, fomentando la excelencia académica que garantice la formación de líderes responsables, comprometidos con el desarrollo de la nación.

**a) El diálogo intercultural:** Referente a los saberes patrimoniales, entre los tradicionales y cotidianos y el conocimiento, que nos llama a trincar la fragmentación realizada por la lógica científica occidental euro centrista, y todo aquello que separa la ciencia de la cultura y de las humanidades, demeritando durante siglos la diversidad de epistemologías que constituyeron el bagaje de los pueblos.

**b) La contextualización y pertinencia de la producción del conocimiento y sus aprendizajes:** En tanto no se continua que no podemos seguir organizando propuestas curriculares condicionadas por las agendas del mercado, que producen modelos educativos orientados al desarrollo del oficio, descontextualizados y de escasa calidad y relevancia científica y social, ni continuar con procesos de formación profesional basados exclusivamente en las mentes de académicos, en la mayoría de los casos desactualizados científica y pedagógicamente.

**c) La configuración de ambientes**

**de aprendizaje centrados en la comunicación y la interacción:** Castells (2006) anota: Con referencia a los medios, las redes sociales, será oportuno ser abordados de manera crítica y creativa, por tanto se tomará en cuenta que estamos en un tiempo en que la información es distribuida de forma instantánea, y además de incontenible con nada de control como plantea. En tal sentido la formación profesional debe educar en y para el ejercicio de la participación en las redes, sin embargo proporcionará la inserción en estructuras reticulares y multi-nodales, lo cual permitirá la conexión no tan solo de información, proyectos, ideas y cosmovisiones sino de experiencia.

**d) El desarrollo de currículos que posibiliten la integración de las funciones sustantivas universitarias:** Con relación a la formación, investigación y gestión social del conocimiento, como objeto principal de respuesta a las demandas de una sociedad en constante cambio tecnológico y social. Basándose en el desarrollo de capacidades y condiciones para la construcción de dominios tecno-científicos y humanistas, por lo que su estructura estará centrada en competencias diferenciadas de saberes.

## **Metodología**

Se realizó un estudio observacional, descriptivo trasversal que inició desde el análisis de pertinencia de la carrera en Ecuador, obtención de datos a través de encuestas y entrevistas que permitió la

nueva adecuación de la oferta académica, se desarrollaron talleres interdisciplinarios los cuales estuvieron dirigidos por la persona responsable de aseguramiento de la calidad de la Facultad de Ciencias Médicas, en distintas fases secuenciales:

*Figura 1.* Secuencia metodológica empleada.

Fuente: Plataforma de Presentación y Aprobación de Proyectos de Carreras y Programas de las Instituciones de Educación Superior del Ecuador

Los talleres incluyeron docentes, autoridades, personal de aseguramiento de la calidad, vinculación con la sociedad, departamento de informática de la facultad, secretaría y biblioteca.

Una vez culminada la propuesta se procedió a validar la misma, para lo cual participaron docentes de la carrera y personal de la Dirección Académica de la Universidad Central reajustando la carga horaria y cambios presentados en la plataforma del CES al momento de subir en la misma el documento final con los anexos pertinentes.

## Resultados

### **Pertinencia, análisis social y desarrollo**

Entre los programas y acciones emprendidos por el Gobierno, la carrera de Imagenología se dirige a lograr una mayor articulación, para así responder a las exigencias del nuevo modelo educativo, se destaca el Plan Nacional del Buen Vivir; en él se presentan las políticas, líneas estratégicas y metas del gobierno para el periodo 2013-2017,

sus objetivos fundamentales están son: construcción del poder popular; derechos, libertades y capacidades para el Buen Vivir; y mejorar la calidad de vida de la población y consolidar el Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social.

Mejorar la calidad de vida de la población es un reto amplio que demanda la consolidación de los logros alcanzados en los últimos seis años y medio, mediante el fortalecimiento de políticas intersectoriales y la consolidación del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social.

Los artículos de la Constitución de la República del Ecuador que disponen el cumplimiento del derecho a la salud son: En el Art. 361 se menciona que los servicios públicos de salud serán universales y gratuitos. (MSP, 2012, págs. 29-30). El actual Sistema de Salud tiene que enfrentar los rezagos de los problemas, los nuevos retos y necesidades que surgen de los cambios en el perfil demográfico y epidemiológico de la población.

Sobre el Sistema Nacional de Salud (SNS) en los artículos 358, 359, 360 y 361, establece su creación, los principios, componentes, características y garantías que debe cumplir para garantizar el derecho a la salud de toda la población. Establece también las características del Modelo Integral de Salud y la estructuración de la Red Pública de Salud. En el Art. 361 establece que los servicios públicos de salud serán universales y gratuitos. (MSP, 2012, págs. 29-30).

**Objetivos del Plan Nacional para el Buen Vivir**

El Plan Nacional para el Buen Vivir, en concordancia con los mandatos

constitucionales define objetivos, políticas y metas prioritarias que en salud y educación, se puede resaltar los siguientes:

<b>Objetivo</b>	<b>Lineamientos</b>
Objetivo 3: El nuevo diseño curricular concuerda con lo contemplado en este objetivo que señala mejorar la calidad de vida de la población: plantea políticas orientadas al cuidado y promoción de la salud; a garantizar el acceso a servicios integrales de salud, consolidación del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad Social.	3.2. a - n, referente a la implementación de servicios de prevención y promoción de la salud, educación para estrategias de autocuidado, modificación de conductas de vida saludables, creación de programas de medicina preventiva, entre otros.
	3.3. h - i, garantizar servicios de salud universales y gratuitos, consolidación de redes de salud, potenciación de atención integral por niveles de salud, uso adecuado de servicios de salud pública, entre otros.
Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía El nuevo diseño de la Carrera de Imagenología y Radiología se basa en los postulados del Plan Nacional del Buen Vivir, en la propuesta de una formación integral a fin de alcanzar la sociedad del conocimiento.	4.5. a - j, potencial el rol de docentes en la educación, fomentar actualización de conocimientos y capacidades pedagógicas, formación de ciudadanos responsables comprometidos con un modelo de vida sustentable.
Objetivo 7: Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental, territorial y global	7.5. a - d, generar normativa sobre bioseguridad, desarrollar y aplicar sistema nacional de bioseguridad integral utilizando resultados de la biotecnología, fomentar la investigación, educación, capacitación y la comunicación sobre la bioseguridad, entre otros.

Tabla 1. Objetivos y lineamientos del PNBV relacionados a la Carrera de Imagenología y Radiología (PNBV, 2013 -2017)

En la Carrera de Imagenología y Radiología, consideramos fundamentales, las siguientes políticas y lineamientos.

La Carrera de Imagenología y Radiología toma muy en cuenta estos objetivos que los mantiene como referencia indispensable para la formación de sus profesionales al coincidir plenamente en pretender contribuir a mejorar la calidad de vida de la población con medidas preventivas, diagnósticas y de recuperación de la salud, al realizar sus pasantías en servicios de salud pública que garantizan la prestación universal y gratuita de los servicios de atención integral.

Además la Carrera de Imagenología y Radiología no deja de lado el ámbito de educación y ambiente, que son considerados pilares fundamentales en la formación integral de los estudiantes. El tema ambiental ayuda a la formación de ciudadanos basados en la igualdad y respeto hacia todas las formas de vida, consientes de preservar el medio ambiente y con conciencia ecológica, formando así profesionales íntegros, capaces de desempeñarse oportunamente en todas las áreas del conocimiento. Por tanto para alcanzar dichos objetivos de salud es necesario que la universidad y específicamente la Carrera de Imagenología y Radiología formen a sus estudiantes en el cuidado integral al paciente, familia y comunidad según los objetivos específicos de formación de la carrera y que coinciden plenamente con aquellos señalados en el Plan Nacional del Buen Vivir.

### **Perfil social y desarrollo**

Dentro de la necesidad Social, en el campo salubrista e industrial los Licenciados en Imagenología y Radiología, serán capaces de actuar en el campo laboral, en la detección temprana y oportuna de patologías muy prevalentes, que aquejan a grupos vulnerables, por medio de realización de estudios diagnósticos: Radiología convencional, Tomografía, Resonancia magnética, Ultrasonido y Medicina nuclear, precautelando la calidad del producto final, mediante el control de calidad.

Para cumplir con los objetivos del PNBV en general y con los que tienen mayor relación con la Carrera de Imagenología y Radiología, es fundamental la transformación de la naturaleza de la misma para ello se debe:

*Figura 2.* Procedimiento para transformación de la Carrera.

Fuente: Elaboración de autores.

Por tanto la pertinencia de la Carrera de Imagenología y Radiología frente a las necesidades del entorno se pone claramente de manifiesto con la propuesta de este modelo dirigido a responder a las nuevas demandas y necesidades de salud, por el cambio en el perfil demográfico y epidemiológico, por la necesidad de producir estudios de imagen diagnóstica de calidad en concordancia con la promulgación de políticas públicas, objetivos, planes y programas que a su vez se amparan en la Constitución del país y para garantizar que la población reciba una atención

de salud con un enfoque de derechos, desigualdades y obtener diagnóstico y capaz de erradicar las inequidades, tratamiento de calidad.

### Horizontes epistemológicos de la Carrera Imagenología Y Radiología

Enfoque socio - crítico	Tiene como fin la emancipación y liberación de los colectivos para el cambio y la transformación aspecto epistemológico principal es la búsqueda de consensos dentro de la subjetividad colectiva aplicando una metodología. (Maldonado, 2015).
Enfoque del pensamiento complejo	De acuerdo con la teoría desarrollada por Morín, la incorporación del sujeto a las ciencias y las ciencias a los sujetos, ha traído consigo la convergencia entre lo objetivo y lo subjetivo, provocando el replanteamiento de la racionalidad occidental y generando el paradigma de la complejidad, que tiene su construcción en la praxis. (Barberouse, 2008; Paiwa 2004).
El horizonte deconstructivista	La construcción del conocimiento no puede darse exenta de la transformación permanente del pensamiento a la vez que conserva el bagaje cultural e histórico que lo constituye. Esto supone la incorporación dinámica de los saberes, conocimientos teóricos y aprendizajes metodológicos de manera dialéctica en el lenguaje científico y filosófico. (Larrea, 2014).
Enfoque Sistémico	Denominado también como enfoque de sistema, significa que el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral. (Klingberg L, 1973).

Tabla 2. Horizontes Epistemológicos de Imagenología y Radiología

Fuente: Elaboración equipo de rediseño curricular

### **La práctica pre profesional**

Conforme lo desarrollado en el diseño de la Carrera de Imagenología y Radiología, se integra la práctica pre profesional al currículo a través de cátedras integradoras, acordes a la progresión de las competencias profesionales.

Las prácticas pre-profesionales se desarrollan en instituciones reconocidas oficialmente y legalmente constituidas, tanto a nivel local o nacional, públicas o privadas que mantengan o no, convenio suscrito con la UCE. En un horario de 4 horas diarias, es decir 20 horas a la semana, que son registradas en la hoja formato base para prácticas, misma que sirve de documento de evaluación para el estudiante, se registra el desenvolvimiento, presentación y conocimiento sobre un total de 20 puntos y para que tenga validez debe tener la firma y sello del profesional y lugar responsable de prácticas.

*Los objetivos están en relación con las competencias que pueden ser desarrolladas en los mencionados escenarios. Se expone la relación entre dichas competencias y los objetivos planteados. Para ello, la práctica pre profesional se lleva a cabo a través de las siguientes cátedras integradoras: Radiología Convencional, Tomografía Computarizada, Resonancia Magnética, Medicina Nuclear, Ultrasonido.*

### **Estructura del plan de estudios – Malla Curricular**

*Una vez tomados en cuenta los aspectos previos a la estructuración del plan*

*de estudios en consideración a las orientaciones dadas por el Reglamento del Régimen Académico Consejo de Educación Superior (RRA, 2016), el plan de estudios se estructuró de estudios en consideración a las orientaciones dadas por el Reglamento del Régimen de acuerdo a la normativa planteada por el Consejo de Educación Superior (CES), con una organización del aprendizaje en nueve períodos académicos, tres unidades de formación y en una relación de 1:1,5 entre las horas de docencia y horas de trabajo autónomo (CES, marzo 2016).*

*La principal función es la de informar a profesores, educandos y administradores sobre lo que ha de aprenderse y el orden que seguirá en el proceso.*

*Implicando las siguientes actividades:*

*Figura 3. Proceso del plan de estudios de la Carrera de Imagenología y Radiología.*

*Fuente: Reglamento de Régimen Académico 2016.*

*La elaboración de la malla curricular partió del análisis de los campos de estudios, siguiendo los cinco ejes de formación establecidos por el (Reglamento de Régimen Académico Codificado, 2016), siendo los siguientes:*

*i) eje de fundamentos teóricos; ii) eje de praxis profesional; iii) eje de Epistemología y Metodología de la Investigación; iv) eje de integración de saberes, contextos y culturas; v) eje de comunicación y lenguajes.*



<i>Unidad de organización curricular</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Escenario</i>
Profesional	En el lugar (in situ)	Entidades públicas, comunidades y organizaciones sociales del entorno que requieran el aporte de las competencias profesionales de la Imagenología y Radiología.
Titulación	En el lugar (in situ)	Entidades públicas, comunidades y organizaciones sociales del entorno que requieran el aporte de las competencias profesionales de la Imagenología y Radiología.

Tabla 3. Modalidades y escenarios de la práctica pre profesional.

Fuente: Elaboración equipo de rediseño curricular

*La malla curricular de la Carrera de Imagenología y Radiología está conformada por 9 semestres, cada uno con duración de 16 semanas y 800 horas, es decir un total de 7200 horas y 44 asignaturas relacionadas en una proporción de 1 a 1,5 entre componente clase teórica y aprendizaje autónomo; describiéndose cinco campos de formación: Fundamentos teóricos, praxis profesional, epistemología y metodología de la investigación, integración de contextos saberes y cultura, comunicación y lenguaje.*

### **Aseguramiento de la calidad en la formación profesional**

*El aseguramiento de la calidad en la formación profesional se considera una estrategia idónea para evaluación*

*curricular en razón que se encuentran inmersos procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje que permiten garantizar los resultados de formación de competencias profesionales, siendo importante mencionar los aspectos que se encuentran relacionados:*

*Figura 4. Relación entre los aspectos de aseguramiento de la calidad en la formación profesional (Datos recabados de autores).*

Fuente: Modelo de Evaluación de Carreras de Pregrado 2016.

Para el ámbito academia se diseñaron tres instrumentos: el examen de resultados de aprendizajes, el proyecto de investigación y el examen complejo.

A través de resultados de proyectos integradores de saberes se plantea la metodología para la práctica pre profesional, vinculación con la sociedad e



<i>Unidad de organización curricular</i>	<i>Competencias específicas a desarrollarse en la práctica</i>	<i>Objetivo de la práctica</i>
Profesional	Diseño y aplicación de protocolos (técnicas) radiodiagnósticas. Manejo de equipos de radiodiagnóstico. Capacidad para analizar criterios de calidad de imagen.	Identificar los principios básicos, definiciones, historia e importancia de los equipos utilizados en Imagenología y Radiología con responsabilidad y ética profesional.  Demostrar el dominio de las partes y estructuras de los equipos radiológicos. Identifica el defecto en lo equipos de radiodiagnóstico.
Titulación	El profesional ya se encuentra formado para contribuir en la promoción, diagnóstico temprano, educación y evaluación de las enfermedades mediante la utilización de equipos e instrumentos aplicando procedimientos tecnológicos para el estudio de imagen.	Aplicar las medidas de bioseguridad necesarios para proteger al paciente y así mismo ante los riesgos de manejo de desechos contaminados.  Utilizar las técnicas de medición sistemática de comparación de estándares de calidad de manera adecuada para dar la mejor atención posible al paciente con humanismo y ética profesional, entre otros.

investigación, a través de los instrumentos de evaluación que se menciona a continuación:

El informe del proyecto integrador: Informe presentado por el estudiante, reúne los aspectos metodológicos y resultados alcanzados.

Informe del tutor del proyecto, que constituye una evaluación, que expone no sólo los resultados del proyecto integrador

sino además las actitudes y desempeños del estudiante durante el desarrollo del mismo.

Añadiéndose el análisis de pertinencia curricular y evaluación docente.

Considerando los parámetros e indicadores establecidos en el modelo para la evaluación de carreras presenciales y semi presenciales del Consejo de Aseguramiento y Acreditación

de la Calidad de la Educación Superior (CACES).

### Conclusiones

El rediseño curricular se cataloga como innovación respecto a la formación de profesionales en Imagenología y Radiología de la Universidad Central del Ecuador; considerando la problemática global existente, políticas públicas del Ecuador, currículo por competencias, desarrollo de investigación y práctica pre profesional como componentes para la formación académica de grado; mencionando que la integración curricular es un avance significativo para la oferta académica en razón que se encuentra ligada directamente con la interdisciplinariedad.

El estudio de pertinencia demuestra que las políticas de salud en el país van encaminadas a establecer estrategias de prevención, por lo cual en el rediseño

curricular se ha determinado el nivel de formación en prevención y promoción con el objetivo de fortalecer el enfoque preventivo del currículo, ofertando el panorama contextual desde las tendencias académicas y profesionales que constituyen la base para la demanda del currículo.

La determinación de horizontes epistemológicos proporcionando el marco referencial filosófico pedagógico en la construcción de un objeto de estudio, campos, disciplinas académicas y núcleos básicos de formación.

*Se considera que este rediseño sea sometido a procesos de acreditación periódicos, respondiendo a la normativa de aseguramiento de la calidad, realizándose los ajustes que se determinen en relación a nuevos enfoques y reformas en la Educación Superior, con la finalidad de una construcción dinámica del currículo universitario.*

### Notas

(1)Licenciada en Radiología, Docente de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, apporto en procesos de acreditación de carreras que conforman la FCM; egresada Maestría en Educación TEC de Monterrey y Candidata a Doctorado en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Rosario. sppazmino@uce.edu.ec

(2)Médico Especialista en Patología y Laboratorio Clínico, Gerencia y Planificación Estratégica de Salud, Consultor en auditoría profesional y del equipo de salud. Candidato Doctorado (PhDc) en Educación Superior, UNR-ARG. Docente de carreras de medicina, laboratorio clínico, radiología y terapia física e Instituto Superior de Postgrado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central del Ecuador.marceloinh@gmail.com

## **Bibliografía**

DIDRIKSSON, A.; The new transformation agenda in Latinamerica higher education, <https://goo.gl/PzJW5y>, ISSN: 0185-2698, Perfiles Educativos, 34(138), 184-203, p.195 (2012)

LARREA, E., Unidad curricular de titulación. Consejo de Educación Superior, Ecuador (2014)

LARREA, E.; El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica, Consejo de Educación Superior, Ecuador (2014)

LOES: Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Ecuador), Ley Orgánica de Educación Superior, Quito (2011)

Consejo de Educación Superior (Ecuador), Reglamento del Régimen Académico, Quito (2014)

Plan de Mejoras de la Universidad Central del Ecuador, (2014 – 2016).

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), Agenda zonal para el desarrollo. Zona de planificación 1. 1ª Ed., Senplades, Quito, Ecuador (2013)

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV), 1ª Ed., 13-594, Senplades, Quito, Ecuador (2013).



## La modelización matemática. Análisis de entrevistas a docentes y su material de clase

## The mathematical modeling. Analysis of teacher interviews and their class material

María Cuenca(1), Lucía Palauro(2), Mercedes Astiz(3), Carolina Vivera(4)

### Resumen

En este trabajo se presentan parte de los resultados obtenidos a través de un plan de trabajo en una beca de investigación de Alumno Avanzado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo tuvo por objetivo general analizar la utilización de la modelización matemática en la práctica docente de profesores de educación secundaria y estudiantes universitarios del profesorado. Se realizó un estudio de casos múltiples en el que los sujetos participantes fueron docentes de escuela secundaria, tanto de gestión pública como privada y estudiantes del profesorado en matemática que, al momento de la investigación, estaban realizando sus prácticas docentes finales. Se utilizaron estrategias metodológicas cualitativas como las observaciones, entrevistas y análisis de materiales de clase. Se describen los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes en actividad, del material de clases utilizado y las conclusiones a las que se arribaron.

### Summary

This paper presents part of the results obtained through a work plan in a research scholarship for Advanced Student of the National University of Mar del Plata. The general objective was to analyze the use of mathematical modeling in the teaching practice of secondary school teachers and university students of teachers. A multiple case study was conducted in which the participating subjects were secondary school teachers, both public and private management and students of mathematics teachers who, at the time of the research, were performing their final teaching practices. Qualitative methodological strategies were used, such as observations, interviews and analysis of class materials. The results of the analysis of the interviews carried out with the teachers in activity, the class material used and the conclusions reached are described.

**Palabras claves:** Modelización matemática; práctica docente; Enseñanza secundaria

**Key Words:** Mathematical modeling; teaching practice; Secondary education

Fecha de Recepción: 08/11/2018  
Primera Evaluación: 17/12/2018  
Segunda Evaluación: 20/01/2019  
Fecha de Aceptación: 21/03/2019

## Introducción

Según Quiroz Rivera et. al (2015: 45) citando a Brousseau, 1999; Niss, Blum y Galbraith, 2007; Santos, 1997, entre otros, “el problema en el aprendizaje de las matemáticas deriva de la incapacidad de la escuela para establecer un puente entre el conocimiento formal que desea transmitir y el conocimiento práctico al cual se enfrenta el alumno”. La modelación matemática es definida por autores como García (2005) y Trigueros (2006) como el proceso cíclico que consiste en proporcionar problemas abiertos y complejos en los que se puedan poner en juego conocimientos previos y habilidades creativas para sugerir hipótesis y plantear modelos que expliquen el comportamiento del fenómeno en términos matemáticos. En el ámbito escolar tiene su génesis en el deseo de lograr la formación de alumnos capaces de aplicar las matemáticas y transferir los conocimientos en una variedad de contextos y situaciones fuera de la escuela (Alsina, 2007; Confrey, 2007). Muchas son las recomendaciones para la utilización de la modelización matemática en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, como las del Ministerio de Educación de la Nación en los NAP (2016), de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires en los Diseños Curriculares (2012), y de la National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) en los Estándares Curriculares (2000), entre otras, sin embargo como expresa Quiroz Rivera et. al (2015), las estrategias utilizadas actualmente por los docentes

en las aulas poco tienen que ver con ello. La enseñanza de la matemática, desde un enfoque basado en la modelización necesita, fundamentalmente, de un cambio del rol docente, que abandone la enseñanza tradicional y se acerque a modelos de enseñanza centrados en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes (Burkhardt y Pollak, 2006; Søren, Haines, Højgaard y Niss, 2007, Doerr, 2007, Borromeo-Ferri y Blum, 2010; Leiß, D. & Wiegand, 2005).

García et al (2005) han propuesto que se describan los «procesos de modelización» —desde el enfoque de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD)— como procesos de reconstrucción y articulación de praxeologías de complejidad creciente que deben comenzar a generarse a partir del cuestionamiento sobre las razones de ser de las organizaciones matemáticas que se desean reconstruir y articular; de allí emergerán las cuestiones cruciales para los individuos de la institución en la que se desarrollará el proceso de estudio.

Según Sadovsky (2005), *modelizar* es un proceso que atraviesa diferentes instancias (recortar una problemática frente a cierta realidad, identificar las variables que intervienen en esta problemática, relacionar las variables consideradas, seleccionar una teoría para operar sobre ellas y producir un nuevo conocimiento sobre la problemática), relacionándolas e imprimiéndole a esta actividad condiciones análogas a las que la comunidad científica emplea cuando produce matemáticamente.

Desde el punto de vista educativo, Blomhj (2004:145) sostiene que la *modelización matemática* puede ser vista como una práctica de enseñanza que coloca la relación entre el mundo real y la matemática en el centro de la enseñanza y el aprendizaje. Además, añade que “las actividades de modelización pueden motivar el proceso de aprendizaje y ayudar al aprendiz a establecer raíces cognitivas sobre las cuales construir importantes conceptos matemáticos” (Blomhj, 2004:145).

Aquí es necesario definir el concepto de *modelo matemático* pues este tiene ciertas implicaciones didácticas. Por un lado, es una relación entre ciertos objetos matemáticos y sus conexiones, y por otro lado, una situación o fenómeno extra-matemático.

Desde el punto de vista del alumno, para experimentar con un modelo matemático y reflexionar sobre las relaciones que viven en él, es necesario que éste pueda percibir la situación o fenómeno modelado y la matemática en juego como dos objetos separados pero interrelacionados al mismo tiempo.

Detrás de todo modelo matemático existe un *proceso de modelización*, que consiste en los siguientes 6 subprocesos (Blomhj y Jensen, 2003):

*a. Formulación del problema:* formulación de una tarea (más o menos explícita) que guíe la identificación de las características de la realidad percibida que será modelizada.

*b. Sistematización:* selección de los objetos relevantes, relaciones, etc. del

dominio de investigación resultante e idealización de las mismas para hacer posible una representación matemática.

*c. Matematización:* traducción de esos objetos y relaciones al lenguaje matemático.

*d. Análisis del sistema matemático:* uso de métodos matemáticos para arribar a resultados matemáticos y conclusiones.

*e. Interpretación/ evaluación:* de los resultados y conclusiones considerando el dominio de investigación inicial.

*f. Validación:* evaluación de la validez del modelo por comparación con datos (observados o predichos) y/o con el conocimiento teórico o por experiencia personal o compartida.

El proceso de modelización, lejos de ser un proceso lineal, constituye un proceso cíclico donde las reflexiones sobre el modelo y la intención de uso de éste, conduce a una redefinición del modelo.

Al hablar de competencias en el proceso de modelización, Blomhj (2003:126) señala:

*“Por **competencia en modelización matemática** quiero decir ser capaz de llevar a cabo en forma autónoma y consciente todos los aspectos de un proceso de modelización en un contexto dado.”*

Las competencias en modelización, por definición, incluyen las competencias en resolución de problemas. Cabe destacar aquí la diferencia entre un *problema matemático* y la *modelización matemática*. La matematización



(c) y el análisis del modelo (d) se constituyen en un problema matemático y, en consecuencia, el modelizar matemáticamente incluye la resolución de problemas matemáticos.

Según los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires, la resolución de problemas es un eje central en la enseñanza y aprendizaje de la matemática. A los fines de esta investigación, es necesario definir una instancia intermedia entre la modelización matemática y la resolución de problemas situados, la cual llamaremos *pseudo-modelización*. Se encuentran presentes en esta instancia los siguientes subprocesos: sistematización (b), matematización (c), análisis del sistema matemático (d) e interpretación/ evaluación (e). Esta necesidad radica en que, comúnmente, los docentes suelen presentarles la formulación del problema a sus alumnos limitando así la dificultad del mismo y suelen omitir o quitar relevancia al subproceso de validación.

En el presente trabajo se describen los resultados generales de las entrevistas y del análisis del material de clases de los docentes participantes y las conclusiones a las que se arribaron.

### **Descripción de la investigación**

La investigación tuvo una duración de 12 meses y fue desarrollada por dos becarias, alumnas avanzadas del Profesorado en Matemática. Se planteó el análisis de las praxeologías de modelización matemática en el

contexto nacional, ya que los trabajos referenciados, en su mayoría se han realizado en el exterior, en contextos educativos diferentes. Así se propuso como objetivo general “Analizar la utilización de la modelización matemática en la práctica de docentes secundarios y estudiantes universitarios de profesorado, caracterizándola según el género de tareas y los otros componentes praxeológicos (técnicas, tecnologías y teorías)”.

Por no tratarse de un proyecto de tipo experimental ni metodológicamente cuantitativo, en lugar de hipótesis de investigación, se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Está presente la modelización matemática dentro de las prácticas de los docentes formados y en formación de la ciudad de Mar del Plata? Y si lo está ¿qué características tiene?*

Se propuso un estudio de casos múltiples, con estrategias metodológicas cualitativas, entre las que se incluyen: las producciones de los participantes (materiales de clase), observaciones de clases y entrevistas.

Los sujetos participantes fueron seleccionados atendiendo a las características particulares de cada uno y a la potencial información que puedan ofrecer, relevante para los objetivos de la investigación. Se seleccionaron, tal como lo proponía el plan, seis docentes en actividad, uno por cada uno de los años de educación secundaria, de distintas escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata y seis docentes en formación que estaban realizando sus

prácticas docentes y finalizando sus estudios de Profesorado en Matemática en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Para recolectar la información se diseñaron protocolos de entrevistas semi-estructuradas utilizados para conocer la definición de modelización matemática y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática y otros para el análisis de materiales de clases utilizados por los docentes formados y en formación (Libro de texto o Guías de Trabajos Prácticos). También se analizaron los libros de textos más utilizados de cada nivel.

Se exponen a continuación los resultados generales de las entrevistas y el material de clase de los docentes formados de cada uno de los niveles.

### **Resultados de las entrevistas a los docentes y el análisis del material de clases**

Las entrevistas fueron grabadas con autorización de todos los docentes. Luego de la transcripción de las mismas se obtuvieron las siguientes conclusiones.

**Docente de 1er. año:** Pertenece a una institución de gestión privada, cuyo alumnado tiene un nivel socio-económico alto y cuenta con buenas instalaciones y recursos de todo tipo, incluídos los tecnológicos. Se observa un ambiente propicio para llevar adelante actividades de modelización matemática.

**Material de clase:** las guías son de su autoría, muy completas y están

de acuerdo con el nivel académico de la institución, pero la mayoría de las actividades son clásicas, con algunos problemas contextualizados y ninguna propuesta de modelización matemática.

**Entrevista:** la docente entrevistada no utiliza modelización matemática y manifiesta desconocer a qué se refiere el concepto. La resolución de problemas situados y no situados se encuentra muy presente en el desarrollo de sus clases y en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde ella desempeña un rol de docente guía en la resolución de los mismos. Manifiesta que los problemas que propone no están planteados según los intereses de los alumnos, que propicia siempre una instancia de reflexión sobre los resultados obtenidos, y que los únicos recursos utilizados son “la tiza y el pizarrón”. Además agrega que “el alto nivel académico y la necesidad de ver todos los contenidos propuestos para ese año, trae aparejado la falta de tiempo para realizar actividades de larga duración”.

**Docente de 2do. año:** pertenece a un colegio nacional dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que se rige por los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios), el nivel académico es elevado y tiene como objetivo principal preparar a sus alumnos para un futuro ingreso en la Universidad. Cuenta con los recursos necesarios para llevar adelante actividades de modelización, como salas de computación y laboratorios.

**Material de clase:** las guías de actividades son las que se utilizan en todas las divisiones de segundo año. Las mismas han sido confeccionadas por todos los docentes del nivel hace algunos años y se le realizan mínimas actualizaciones anualmente. En general, se observan muchos problemas situados y no situados de diferente dificultad, en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también, muchos ejercicios que requieren para su resolución aplicar mecanismos repetitivos

**Entrevista:** Manifiesta trabajar con problemas situados, no situados de diferente dificultad y ejercicios rutinarios para afianzar mecanismos de cálculo. Afirma actuar como guía durante la resolución de los problemas y que en su mayoría estos no están planteados de acuerdo a los intereses de los alumnos. Define la modelización matemática coherentemente y afirma que la utiliza como recurso en sus clases en la etapa de aplicación de los contenidos aprendidos. Sin embargo, al describir los procesos y las etapas de la misma, podemos observar que confunde los conceptos de modelización y resolución de problemas. Se observa que no utiliza en el desarrollo de sus clases los recursos que posee la escuela, solo trabaja con tiza, pizarrón y algún material concreto. Justifica la no utilización de la modelización matemática con, la necesidad de ver todos los contenidos propuestos por el alto nivel académico y las horas de contra turno que tienen los alumnos, afirma que éstos son factores

negativos que lo afectan a la hora de proponer actividades que requieran inversión de mayor tiempo.

**Docente de 3er. año:** La docente pertenece a una institución privada. Teniendo en cuenta los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución y el nivel socio-económico y académico, es posible llevar a cabo alguna actividad de modelización.

**Material de clase:** Utiliza guías de trabajos prácticos de su autoría, el eje central de las actividades no está puesto en la resolución de problemas situados.

**Entrevista:** Según la docente, dependiendo del tema, se presentan problemas situados o no. Por ejemplo, en geometría hay mayor prevalencia de problemas que en el área del álgebra. Sin embargo, a la hora de analizar sus guías de trabajos, el eje central de las actividades no está puesto en la resolución de problemas situados. Expresa que actúa como guía durante la resolución de los problemas y que en su mayoría estos no están planteados de acuerdo a los intereses de los alumnos. Tiene una vaga idea del término modelización matemática, sin embargo, confunde este concepto con el de resolución de problemas. Esta confusión, lleva a la docente a creer que utiliza la modelización matemática como recurso, cuando en realidad, solo propone resolución de problemas situados. Si bien la institución cuenta con recursos y nivel académico surge como justificación que “no es posible realizar actividades de larga duración pues el

tiempo de clases debe ser invertido en tratar todos los contenidos propuestos para el curso por el alto nivel académico de la institución”.

**Docente de 4to. año:** pertenece a una institución pública provincial. La misma cuenta con un laboratorio de informática. Si bien los alumnos disponen además de las netbook del plan Conectar Igualdad, muchas de ellas están en desuso por roturas o extravíos. Los alumnos pertenecen, en general, a las inmediaciones de la escuela y tienen un nivel socio-económico medio-bajo.

**Material de clase:** Utiliza guías de trabajos prácticos de su autoría, el eje central de las actividades no está puesto en la resolución de problemas situados, sino en la de ejercicios rutinarios.

**Entrevista:** De las respuestas, y en concordancia con las guías de trabajos prácticos utilizadas, resulta que las actividades planteados son ejercicios rutinarios y aparecen pocos problemas situados, que se presentan en general, al inicio de un tema como problema disparador y, en algunos pocos casos como problemas de aplicación. Afirma actuar como guía en la resolución de problemas, dejando que los alumnos busquen sus propias estrategias y trabajen en grupo. Surge de la entrevista que, si bien la docente no utiliza como recurso la modelización matemática, tiene una idea certera de su definición. Afirma que a la hora de plantear problemas situados, la docente los formula sin tener en cuenta los intereses de los alumnos y argumenta que, según

su opinión, no existe una relación entre ellos y los problemas de la vida cotidiana de los alumnos.

**Docente de 5er. año:** pertenece a una institución pública provincial con orientación en arte. Los alumnos llegan distintos puntos de la ciudad y tienen un nivel socio-económico medio-bajo.

**Material de clase:** Utiliza el libro de texto de Effenberger, P. (2001), *Matemática 1 – Polimodal*, de Puerto de Palos. El mismo se divide en dos secciones. Por un lado, se proponen explicaciones teóricas, ejercicios de aplicación y problemas. Por otro, se relaciona la matemática con otras áreas como la física, geografía, economía, etc. a través de textos explicativos que culminan en preguntas de comprensión lectora, problemas, búsqueda de bibliografía, entre otros.

**Entrevista:** utiliza resolución de problemas en la instancia de revisión, estas actividades pertenecen al libro que solicita a sus alumnos para el trabajo en clase, no trabaja con guías de trabajos prácticos como recurso didáctico. Cumple un rol de docente guía en la resolución de problemas. Confunde los problemas de modelización con problemas situados. Aún así, no utiliza la “modelización” como recurso. Manifiesta no plantear demasiados problemas ya que necesita centrarse en el análisis matemático que los alumnos utilizan en otras materias de la especialidad técnica.

**Docente de 6er. año:** Desarrolla su actividad en una institución privada, cuyos alumnos poseen un nivel socio-

económico medio. Tiene acceso a recursos tecnológicos (notebooks, proyectores, etc.). Anualmente, la escuela realiza una feria de ciencias donde todas las asignaturas cooperan en su realización. Este evento es ideal para fomentar un proyecto de modelización matemática, ya que los resultados expuestos en esta feria se trabajan a lo largo de todo el año.

**Material de clase:** Utiliza guías de trabajos prácticos de su autoría donde, a excepción de la guía de trigonometría que contiene problemas situados, el eje central está puesto en la resolución de ejercicios rutinarios.

**Entrevista:** manifiesta que la resolución de problemas situados se encuentra presente en toda la planificación de la materia, afirma que siempre inicia un tema con un problema disparador y que intenta plantearlos teniendo en cuenta los intereses y necesidades de sus alumnos. Su rol docente en la resolución de problemas es de guía e intenta que sus alumnos pasen por todas las etapas que plantea Polya en la resolución de problemas. Confunde la definición de problema situado con la de modelización matemática. Sin embargo, aunque no conoce teóricamente el término modelización, en su práctica docente, la utiliza como recurso práctico (pseudomodelización). Evalúa estas actividades teniendo en cuenta los procesos del alumno.

Textualmente se transcriben a continuación las actividades

mencionadas por la docente:

1. “Yo me acuerdo una vez, había un curso, la primera vez que les di el número de oro. Justo en el colegio se había organizado una feria de ciencias. Entonces, con ese curso organizamos un stand donde los chicos prepararon un trabajo con el número de oro. Y cuando iban los padres a ver, les medían los dedos, las manos... no sabés la fascinación de esos chicos con eso, ¡les encantó! ¡Y no se lo olvidaron nunca! Hay chicos que egresaron y que, a veces, van al colegio y se acuerdan. Lo más importante es dejar algo así”.

2. “Este año, por ejemplo, en cuarto año tuve que empezar con teorema de Thales y semejanza. Había preparado toda una guía de semejanza, y estando en clase se me ocurrió, cuando los vi entusiasmados con la proporcionalidad, que cada uno de ellos hiciera un plano en detalle de su habitación. Y que dijeran en qué escala estaba hecho, que pusieran los adornos y todo lo que había dentro de ellas. Después, en grupos de cuatro o cinco, hicieran una maqueta de un ambiente de la casa de alguno de ellos que les gustara, del colegio, de lo que ellos quisieran. ¡No sabés las maquetas que hicieron! (entusiasmada) ¡Hermosísimas! Después se las regalaron a los nenes de jardín para que jueguen. ¡Les encanto el trabajo! Por supuesto, te encontraste con el que hizo una habitación así (hace gesto de algo pequeño) y una mesa que era, más o menos, media habitación. Acá falló la escala!... Y todo eso lo fuimos viendo. Lo evalué como bien, regular, más o menos, más conceptual que otra

cosa, porque me encantó que trabajaran con tanto entusiasmo. Pero sí, que ellos vieran que se habían equivocado en la escala.”

3. “Justamente, ahora en octubre, es el encuentro del medio ambiente que lo organiza todos los años la profesora de Ciencias Naturales donde hacen trabajos muy lindos, como es un colegio en Batán, están las canteras. Este año el tema es alimentación saludable. Todos los trabajos giran en torno a eso. Como los de cuarto trabajaron conmigo el trabajo escala, cuando ella vio las maquetas, dijo: ¿qué van a hacer ahora? Se separaron en grupos y tienen que hacer sistema respiratorio, circulatorio, digestivo y excretor en escala. Para que los más chiquitos vean cómo funciona, cómo va la sangre, y todo en escala que sea tipo juego para que ellos vean. Entonces, ahí tienen que ir viendo qué escala van usar, qué materiales. Y eso, lo tengo que ayudar yo, para que esté todo proporcionado. Una aplicación buenísima, para que las áreas estén interrelacionadas.”

### Consideraciones Finales

Muchas investigaciones afirman que una de las principales dificultades en la enseñanza de la matemática se debe a la inexistencia de integración entre la matemática y las otras áreas del conocimiento, y que ésta es la causa de que los estudiantes no puedan desarrollar conocimientos en función del objetivo final perseguido (Hitt 1998; Caamaño 2001). Según Godino, J. et al.

(2002) si se quiere que los estudiantes adquieran competencia y comprensión, se debe planificar el acto de enseñar mostrándole a los estudiantes que los conceptos que se enseñan tienen significado, de este modo, los estudiantes aprenderán unas matemáticas distintas y adquirirán una visión diferente de las matemáticas. Autores como Jorba (1996) y Aravena (2001) afirman que la mayoría de los alumnos no reconocen lo que están aprendiendo, con qué objetivos, cómo se integra el contenido con otras áreas, siendo esto una de las principales causas del fracaso en matemática.

Sin duda, la modelización es un método que permite la articulación curricular y conceptual de distintas asignaturas como física, matemática, química, etc. y así los estudiantes puedan alcanzar conocimientos articulados y no fraccionados redundando esto en aprendizajes duraderos y significativos. Pero para llevar adelante esta metodología el docente tiene que proponer a sus alumnos situaciones de la vida diaria o que le sean familiares donde se pongan en juego conocimientos matemáticos, esto requiere de un enorme compromiso de su parte ya que debe asumir el reto de innovarse constantemente y enfrentarse a las dificultades del tiempo, un desempeño estudiantil variado, concentrarse en buscar un equilibrio entre los aspectos de la modelación que son importantes rescatar y los conceptos que se quieren enseñar. En esta parte de la investigación queda evidenciado que los docentes participantes no solo desconocen,



en su mayoría, la metodología si no también no se sienten preparados para abandonar las estructuras tradicionales de la enseñanza de la matemática.

### Notas

(1) Profesora en Matemática (UNMDP). Becaria EVC-CIN-2017. Docente de nivel secundario. mlcuenca91@gmail.com

(2) Profesora en Matemática (UNMDP). Becaria de la UNMDP- 2017, categoría Alumno Avanzado. Docente de nivel secundario. luciapalauro@yahoo.com

(3) Magister en Informática Educativa (UNED). Profesora en Matemática (UNMDP). Profesora Adjunta con dedicación exclusiva del Dto. de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Directora del grupo de investigación "Investigación Educativa". mastiz@live.com.ar

(4) Profesora en Matemática (UNMDP). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Dto. de Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Integrante del grupo de investigación "Investigación Educativa". cvivera@mdp.edu.ar

### Bibliografía

ALSINA, C. (2007), "Less chalk, less words, less symbols... more objects, more context, more actions", en W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn y M. Niss (eds.), *The 14th icmi study: Modelling and Applications in Mathematics Education*, Berlín, Springer, pp. 35-55

ARAVENA, M. (2001). Evaluación de proyectos para un curso de álgebra universitaria. Un estudio basado en la modelización polinómica. Tesis Doctoral. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Universitat de Barcelona, España.

BLOMHOJ, M. y HØJGAARD JENSEN, T. (2003), Developing mathematical modelling competence: Conceptual clarification and educational planning, *Teaching Mathematics and Its Applications*, 22(3), pp. 123-139.

BLOMHOJ, M. (2004). Mathematical modelling – A theory for practice. *Internacional Perspectives on Learning and Teaching Mathematics*. National Center for Mathematics Education. Suecia, p. 145-159.

BORRAMEO-FERRI, R. & BLUM, W. (2010). Insights into teachers' unconscious behaviour in modelling contexts. In R. Lesh, P. Galbraith, C. Haines y A. Hurford (Eds.), *Modelling students mathematical modelling competencies*, New York, USA: Springer, pp. 423–432.

BROUSSEAU, G. (1999), "Los obstáculos epistemológicos y los problemas en matemáticas", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 4, núm. 2, pp. 165-198.

BURKHARDT, H. & POLLAK, H. (2006). Modelling in mathematics classrooms. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education* 38 (2), 178–195

CAAMAÑO, C. (2001). Tesis Doctoral: Bases para una formación integrada de álgebra y geometría en ingeniería. El caso de las cuádricas. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Universitat de Barcelona. España.

CONFREY, J. (2007), "Epistemology and modelling-overview", en W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn y M. Niss (eds.), *The 14th icmi study: Modelling and Applications in Mathematics Education*, Berlín, Springer, pp. 125-128.

- DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.* (sf). Dirección General de Cultura de la Pcia. de Buenos Aires. Disponible en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- DOERR, H. (2007). What knowledge do teachers need for teaching mathematics through applications and modelling? In W. Blum, P. Galbraith, H–W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education*, New York, USA: Springer, pp. 69–78.
- GARCÍA, F. J. (2005), *La modelización como herramienta de articulación de la matemática escolar. De la proporcionalidad a las relaciones funcionales*, Tesis doctoral, Universidad de Jaén.
- GODINO, J.; BATANERO, C. & ROA, R. (2002) Proyecto Edumat-Maestros. Febrero. Recuperado de [http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/5\\_Medida.pdf](http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/5_Medida.pdf)
- HITT, F. (1998). Visualización matemática, representaciones, nuevas tecnologías y curriculum. En: Educación Matemática. Vol. 10: 23-45. México: Grupo Editorial Iberoamericana.
- JORBA, J. (1996). La atención a la Diversidad a través de la evaluación formativa y de la autorregulación de los aprendizajes. Departamento de Ciencias y Matemáticas de las Escuelas Municipales del Ayuntamiento de Barcelona. España.
- LEIB, D. & WIEGAND, B. (2005). A classification of teacher interventions in mathematics teaching. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education* 37(3), 240–245.
- NAP, NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (2006). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología República Argentina Buenos Aires
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- NISS, M., W. BLUM Y P. GALBRAITH (2007), “Introduction”, en W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn y M. Niss (eds.), *The 14th ictmi study: Modelling and Applications in Mathematics Education*, Berlín, Springer, pp. 3-32.
- QUIROZ RIVERA, R. ; RODRIGUEZ GALLEGOS, R. (2015). Análisis de praxeologías de modelación matemática en libros de texto de educación primaria. *Educación Matemática*, 27 (3), pp. 45-79.
- REID, M. (2010). Modelización Matemática en el aula : Relato de una experiencia. *III REPEM - Memorias*, pp. 313-318.
- SANTOS, L. M. (1997), *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*, México, Grupo Editorial Iberoamérica.
- SØREN, A.; HAINES, C.; HØJGAARD, T. & NISS, M. (2007). Classroom activities and the teacher. In W. Blum, P. Galbraith, H–W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education*, New York, USA: Springer, pp. 295–308.
- TRIGUEROS, M., (2006) “Ideas acerca del movimiento del péndulo. Un estudio desde una perspectiva de modelación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(31), pp. 799-83.



# Repercusión del aprendizaje cooperativo en la formación musical entre el alumnado universitario de educación primaria

## Repercussion of the cooperative learning in the musical training among undergraduates of primary education

Gustau Olcina-Sempere(1), Marco Ferreira(2), Maria José Artiaga(3)

### Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en el aula determinan una educación basada en conseguir, mediante la cooperación y colaboración de todos los agentes que forman parte del proceso educativo en la enseñanza universitaria, una mejora en las acciones que se generan en el aula, y en consecuencia, de las nuevas formas de motivar y implicar a todos los alumnos en una educación integral y de calidad. La necesidad de trabajar de manera cooperativa con los alumnos del grado de maestro de educación primaria, y concretamente en la asignatura de didáctica de la expresión musical, está motivada por el interés tanto del alumnado como del profesorado para que los procesos de enseñanza-aprendizaje favorezcan una mayor interacción del profesor-alumno, tanto en los trabajos grupales como en los individuales que se generen en el aula. Además, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone un cambio en la dirección de la educación, donde se sustituya la educación centrada en gran medida en la

### Summary

The teaching-learning processes generated in the classroom determine an education based on achieving, by cooperation and collaboration of all agents that are part of the educational process in higher education, an improvement in the actions that are generated in the classroom, and consequently, of the new ways of motivating and involving all students in a comprehensive and quality education. The need to work cooperatively with undergraduates of elementary education school teacher degree, particularly in the subject of music expression teaching, is motivated by the interest, both students and teachers, so that the teaching-learning processes encourage a higher interaction between teacher and student, both in group and individual projects, generated by the classroom. In addition, the new European Higher Education Area (EEES) proposes a change in the direction of education, where the education focused largely on the acquisition of knowledge, should be

adquisición de conocimientos, por una educación donde lo más importante sean los procesos que se generan para adquirir los conocimientos. En este estudio se quiere conocer las ventajas del aprendizaje cooperativo en la educación universitaria.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo; enseñanza universitaria; expresión musical; interacción social; educación primaria.

replaced by one where the most important are the processes generated in order to acquire knowledge. In this study we would like to know the advantages of cooperative learning in higher education.

**Key Words:** Cooperative learning; higher education; cooperation; social interaction; primary education.

Fecha de Recepción: 16/08/2018  
Primera Evaluación: 17/10/2018  
Segunda Evaluación: 20/12/2018  
Fecha de Aceptación: 01/03/2019

## **Introducción**

En la actualidad, la educación universitaria se ha adaptado y estructurado al nuevo contexto de enseñanza del Plan de Bolonia. Este plan ha adoptado un conjunto de medidas para la reforma de la estructura y reorganización de las enseñanzas universitarias, con la finalidad de favorecer el Espacio Europeo de Educación Superior.

Sabemos que las personas difieren unas de otras en varios aspectos, unos más visibles, y otros no tanto, como en el caso del aprendizaje. En una situación de aprendizaje, cada uno de nosotros es un ser único. No se puede mirar al proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso vivido por todos de la misma manera; en la actualidad, se destaca la individualidad de cada uno ante el aprendizaje y la enseñanza (Claxton y Murrell, 1987). Está generalizado, que el aprendizaje escolar no debe consistir en una mera acumulación de conocimientos, sino en una interacción de saberes vividos por docentes y alumnos, dentro y fuera del aula.

La nueva concepción del EEES propone que el profesorado no debe adquirir la posición de transmisor de conocimientos, sino que su función principal está encaminada en poder hacer interactuar a sus alumnos, para de esta forma poder generar aprendizajes. Este cambio de actitud en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece un cambio de posicionamiento del profesor con su alumnado, propiciando una ayuda dialógica y reflexiva, y abandonando el discurso único del profesor. De

esta manera, se contribuye a que el estudiante se sienta motivado en cambiar su forma de aprender, donde la reflexión y el trabajo en grupo potencie un aprendizaje significativo, y adquiera una mayor autonomía (Cano, 2009).

Las características distintivas del aprendizaje a nivel de la enseñanza superior se centran en el desarrollo de la comprensión y la capacidad de la aplicación de conocimientos a diversas situaciones prácticas, donde el estudiante pasa de un sujeto pasivo de la enseñanza, a un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio de paradigma requiere, por parte del profesor, una nueva actitud de enseñanza, con la utilización de nuevos enfoques y estrategias de intervención pedagógica (Ferreira, 2009). Es en este nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje donde se enmarca el aprendizaje cooperativo.

Las clases mediante la utilización del aprendizaje cooperativo se vuelven más vivas y apelativas, se cruzan preguntas entre los alumnos, se generan respuestas diferenciadas y esta actitud suscita la búsqueda de información/ conocimiento adicional. El profesor asume un papel más difícil, pero el proceso de enseñanza se vuelve más motivador. Es como un actor que tiene que improvisar. Ya no puede limitarse a transmitir los contenidos programáticos, tiene que estar preparado para, en todo momento, tener que reorientar la clase. Esta necesidad de constante adaptación promueve el saber y desarrolla nuevas formas de relación pedagógica,

esenciales para quienes están en la formación superior (Derrida, 2001).

El estudio realizado por Johnson y Johnson (1999), pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, al incremento del número de ideas, a su calidad, a la originalidad de la expresión en la resolución creativa de problemas, y a los sentimientos de estímulo y placer. Esta estrategia metodológica basada en el aprendizaje cooperativo, se ha propuesto tanto en la actual ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) como en las anteriores leyes educativas como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Nos dicen Deutsch (1949) y Johnson y Johnson (1999), que cuando los estudiantes realizan su trabajos de manera cooperativa, sus intenciones se centran en alcanzar unas metas compartidas, donde se esfuerzan en optimizar su propio aprendizaje como el de sus compañeros. La investigación que han realizado Johnson, Johnson y Smith (1991) con relación a la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza universitaria, nos dicen que a pesar de ser una de las técnicas de mayor eficacia, es de las menos utilizadas en la educación universitaria. En la actualidad, la forma más común de enseñar está basada en la clase magistral, en cambio el aprendizaje cooperativo ofrece nuevas formas de plantear y organizar los

conocimientos, propiciando nuevas formas de organización y dinámicas de clase para ayudar a los alumnos a aprender a aprender.

El motivo de utilizar el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario no es solo una necesidad del organigrama de la universidad, sino también de la posibilidad de ofrecer otra alternativa metodológica donde se eviten los modelos individualistas, la falta de participación, la inseguridad, así como la poca reflexión y espíritu crítico (León y Latas, 2007).

Asimismo, el aprendizaje cooperativo puede ser considerado como un instrumento válido tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que se concibe como una herramienta de gran utilidad tanto para aprender, enseñar, y vivir. Esta forma de entender la educación, y en consecuencia, los procesos que se articulan en las relaciones entre el profesor y el alumno, generan una forma de vida donde la solidaridad, cooperación y espíritu crítico constituyen una filosofía de vida (Traver, 2003).

Nuestro estudio, tiene la intención de dar a conocer las prácticas de aprendizaje cooperativo que se lleva a cabo en la asignatura de didáctica de la expresión musical en el grado de Educación Primaria de la Universidad Jaume I de Castellón de la Plana, donde los conocimientos se adquieren por las actividades que realizan todos los alumnos, con el propósito que los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas útiles para sus futuras prácticas docentes como maestros/as de educación primaria

### **Marco teórico**

El aprendizaje cooperativo se ha estudiado de manera manifiesta en los últimas décadas, principalmente en EEUU, siendo abordado desde diversas perspectivas teóricas (León y Latas, 2007). Su estudio del aprendizaje cooperativo ha sido de suma importancia, ya que ha dado valor y interés a las concepciones y aportaciones de Vygotsky, el cual sostiene que es necesario analizar no solo la interacción de los alumnos en el proceso de aprendizaje, sino que también, se tiene que considerar la coordinación y planteamiento de actividades entre el profesorado y el alumnado, tanto para el contenido de aprendizaje como para las tareas que se vayan a desarrollar (Coll y cols., 1995).

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza centrada en el alumno y en el trabajo colaborativo en pequeños grupos, grupos que se organizan en base a las diferencias de sus elementos (Kagan, 1994). Este modelo de intervención recurre a una diversidad de actividades, formas y contextos sociales de aprendizaje, para ayudar a los alumnos de forma activa, solidaria, crítica y reflexiva a construir y profundizar su itinerario propio de aprendizaje. La solidaridad y el apoyo, la ayuda mutua fundamentada en sistemas de soporte formal o informal, son fundamentales en la construcción de aprendizajes y de relaciones interpersonales adecuadas (Ferreira, 2017).

Un número significativo de investigaciones en el ámbito del aprendizaje cooperativo indica que el

trabajo cooperativo se traduce en resultados académicos más elevados, en un aumento de la autoestima, en una mayor aceptación del otro, en un refuerzo de las relaciones de amistad, en un desarrollo de las competencias sociales y en una mayor actividad y sentido crítico del aprendiz (Putnam, 1998).

En los contextos de aprendizaje cooperativo los alumnos dependen unos de otros para alcanzar sus objetivos. Los elementos del grupo deben trabajar juntos, coordinar y compartir actividades con el fin de alcanzar los objetivos del grupo. Así, la interdependencia positiva es el pilar fundamental del aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza centrado en la idea de desarrollar relaciones de compartir, solidaridad y colaboración entre los alumnos, reconociendo que los alumnos tienen el poder y la capacidad de apoyarse mutuamente en los aprendizajes (Ferreira, 2017). De esta forma, la responsabilidad individual y el desarrollo de las competencias sociales e interactivas son dimensiones igualmente valoradas por el aprendizaje cooperativo. Así, los alumnos están motivados a supervisar su trabajo, alentados a trabajar juntos, a contribuir activamente al éxito del grupo, a ayudar a otros, y a compartir información y sentimientos.

En el aprendizaje cooperativo los alumnos son pensadores críticos, activos y reflexivos, controlan y evalúan, críticamente, la forma de funcionamiento del propio grupo, sus

fuerzas y debilidades, construyendo, activa y cooperativamente, nuevas estrategias grupales de funcionar en el futuro. Los alumnos se involucran en formas de auto, hetero y co-evaluación, usando los procedimientos sugeridos por el profesor o desarrollados por el propio grupo.

La concepción tradicional de enseñanza postula la existencia de un conjunto fijo de conocimientos, destrezas y actitudes que todo individuo debe aprender y dominar, siendo necesaria una nueva concepción de educación orientada al desarrollo del potencial humano de cada individuo, a través de la adopción de procesos de enseñanza y aprendizaje activos e individualizados. Es importante, pues, privilegiar una educación consciente, sistemáticamente concebida, intencional y realizada en función de las características individuales de cada alumno. No podemos dejar en un segundo plano a un individuo concreto, el verdadero protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Henson y Eller (1999) en el sentido de que las atribuciones de los alumnos sobre la realización escolar implican percepciones acerca de los profesores, de las tareas y acerca de ellos mismos, estableciéndose una la relación dinámica, entre auto-concepto, autoestima y expectativas de éxito. Estas atribuciones determinan, a su vez, el comportamiento de los alumnos y de los profesores, contribuyendo a influenciar en el desempeño académico de los alumnos.

Muchas investigaciones (Ovejero, 1990; Johnson y Johnson, 1995; Slavin, 1999, y Traver, 2003), ponen de manifiesto las ventajas que ofrece a la educación el aprendizaje en grupos cooperativos. Además, esta mejora no se manifiesta solamente en los aprendizajes que establece el currículo para la asignatura de didáctica de la expresión musical del grado de educación primaria, sino que contribuye también a un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno, potenciando la educación en valores y la relaciones entre iguales (Fernández, 2011).

Johnson y Johnson (1999) conciben el aprendizaje cooperativo desde el momento en que un grupo de personas deciden trabajar juntos con la finalidad de conseguir los objetivos propuestos por todos sus miembros que constituyen el grupo cooperativo. La finalidad de trabajar de manera cooperativa, es que además de conseguir los logros desde un punto de vista individual, también se consiguen unos beneficios grupales mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo.

Desde el punto de vista de la contribución de la aplicación del aprendizaje cooperativo al aula de música, nos dice Fernández (2011) que el aprendizaje cooperativo nos proporciona los siguientes aspectos:

- 1.- Mayor capacidad de autonomía así como también una mayor capacidad para conocer nuestros conocimientos.
- 2.- Fomenta las habilidades sociales.
- 3.- Mayor relación profesor-alumno.
- 4.- Dimensión social del aprendizaje.
- 5.- Mayor facilidad para interactuar.
- 6.- Mayor diversidad en la formación de

grupos más heterogéneos.

En la actualidad, la coordinación y esfuerzos necesarios para la realización de los trabajos en el ámbito universitario, es necesario que se experimenten y aprendan mediante situaciones donde el aprendizaje cooperativo articule dichos procesos (Colás, 1993).

Según Ovejero (2013) el aprendizaje cooperativo se fundamenta teniendo como marco teórico estas fuentes:

1. Contexto pedagógico: influido por la pedagogía crítica (Freire, 2009), donde se concibe la educación desde un contexto cooperativo, para la búsqueda de una educación socializadora donde se fomente la libertad de los sujetos.

2. La psicología social de los grupos: se basa en la aplicación de una dinámica de trabajo global en la educación, sobre todo una forma de trabajar mediante grupos cooperativos (Johnson, 1999).

3. Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra: tanto las concepciones de Piaget sobre la potencialidad que tiene para el aprendizaje la relación entre los alumnos, y la continuidad de la escuela de Ginebra en proseguir en dicha forma de aprender de manera cooperativa, pone de manifiesto la importancia de las relaciones entre los alumnos para la mejora de los aprendizajes. De modo que, el objetivo principal para que se establezca una adecuada relación en el proceso de enseñanza aprendizaje está determinado por la interacción social, ya que cuando interactúan dos o más personas se está construyendo realmente el conocimiento. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta teoría, y por lo mencionado anteriormente,

la metodología del aprendizaje cooperativo sería la mejor opción para el desarrollo de una adecuada construcción del conocimiento. Así mismo, Negro, Torrego y Zariquiey (2012) mencionan que las relaciones entre iguales acentúan una mayor cantidad de concepciones sobre una misma cosa, del mismo modo que el desconocimiento de un determinado aspecto de tipo cognitivo, el cual motiva al alumno a buscar y examinar sus ideas para poder así modificarlas y enriquecerlas, propiciando un mayor aumento intelectual y en consecuencia un mayor aprendizaje.

4. Vygotski: su concepción sobre la adquisición del conocimiento se fundamenta en crear y propiciar la ZDP “zona de desarrollo próximo”, conociendo lo que un alumno puede hacer sin ayuda, y como mejora su adquisición de nuevos conocimientos con la ayuda del maestro o de otros compañeros, por lo tanto el aprendizaje cooperativo sería una gran herramienta para fomentar el aprendizaje del alumnado.

5. Kropotkin: fue de los primeros científicos que manifestaron la importancia de la cooperación y solidaridad en el proceso de desarrollo y evolución de los seres humanos. Esta importancia de la cooperación se ve reflejada en el aprendizaje cooperativo mediante la metodología libertaria, en donde la educación se transforma en una concepción más integral donde los aprendizajes se comparten, se fomenta el espíritu



crítico y creativo, se promueve el dialogo, la libertad y el respeto.

El desarrollo del aprendizaje cooperativo constituye una forma de construir un espíritu realmente democrático, donde se cuiden los valores de la tolerancia y la participación. La consideración del aprendizaje cooperativo en la educación actual, se hace cada vez más necesario en los contextos actuales de la escuela inclusiva (Pujolàs, 2004, 2009).

Según Vallet-Bellmunt y cols. (2017) la aplicación de las técnicas del aprendizaje cooperativo repercute positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

Además, el estudio realizado por García, Traver y Candela (2001) pone de manifiesto las ventajas que ofrece el uso de las técnicas del trabajo cooperativo en la educación de entre las cuales destacamos: la mejora de la motivación en la escuela, el aprendizaje de valores y actitudes, el fomento de acciones que benefician a los otros compañeros, así como el aumento de la autonomía e independencia.

En los procesos que se generan entre los profesores en busca de mejorar su eficacia para la mejora de la enseñanza cooperativa, genera mucha más satisfacción y eficacia en comparación a aplicar estas mejoras de manera individual (Díaz-Aguado y cols., 1996; Shachar y Shmuelewitz,

1997). Además, el hecho de poder compartir las experiencias educativas en la misma aula con otro compañero, y desde un punto de vista cooperativo, ofrece una posibilidad a los docentes de facilitar determinados obstáculos que les pueda generar las nuevas prácticas educativas (Díaz-Aguado, Martínez y Andrés, 2001).

Según Díaz-Aguado (2003), el hecho de trabajar mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo sobretodo en grupos heterogéneos, se considera como un instrumento de gran funcionalidad dentro de la educación actual, teniendo en cuenta que nuestra sociedad actual está cambiando constantemente con una atención especial hacia la educación intercultural y inclusiva, y proporcionando dichas técnicas de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos una gran relevancia debido a los siguientes aspectos:

- 1.- Los nuevos contextos sociales que se están generando en la actualidad, no pueden desarrollarse con las técnicas educativas tradicionales, ya que de esta manera se ofrece un modelo educativo desigual en donde se potencia cada vez más la exclusión e intolerancia. Por todo ello, es necesario ofrecer a los profesores los recursos y técnicas necesarias para atender de manera eficaz los objetivos de la educación intercultural.

- 2.- Cuando los procesos de interacción entre iguales se desarrollan de manera eficaz, dichos procesos se consideran como una de las herramientas de gran importancia para poder gestionar las diferentes situaciones de respeto, tolerancia, cooperación, y justicia, fundamentales para poder llevar a cabo una educación centrada en desarrollar



una ciudadanía crítica y democrática, siendo necesario para ello estructurar las actividades educativas en las cuales se produzca dicha interacción entre el alumnado.

3.- La convivencia en los diferentes contextos culturales y sociales, generan una mayor tolerancia e igualdad de oportunidades para todos los miembros que conviven en dichos contextos, de modo que es conveniente fomentar los agrupamientos heterogéneos para potenciar la tolerancia y el respeto.

4.- Para atender a los diversos cambios sociales que se están produciendo en nuestra sociedad, debemos contribuir mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo, a potenciar el protagonismo de nuestros alumnos en los procesos de enseñanza aprendizaje que se generan en los diferentes contextos educativos, mediante la comunicación y la cooperación.

Para Pujolàs (2002), los procesos que se generan para que se establezca la interdependencia positiva entre los miembros que están trabajando de manera cooperativa, entiende que es necesario un cierto grado de comunicación e interacción cara a cara, entendida esta como una coordinación y compromiso de todos los miembros que forman el grupo cooperativo para alcanzar los objetivos propuestos. Este tipo de interacción según Johnson y Johnson (1997) se caracteriza por los siguientes aspectos:

1.- Transmitir a los miembros de los grupos cooperativos herramientas y refuerzo para poder avanzar de manera

eficaz.

2.- Dar accesibilidad e intercambio de los materiales y recursos a todos los miembros del grupo, para contribuir a la adquisición de los conocimientos de manera sólida y eficiente.

3.- Facilitar los procesos de retroalimentación de cada uno de los individuos del grupo para el desarrollo de la mejora continua.

4.- Contribuir a generar en el grupo la necesidad de obtener conclusiones, con la finalidad de poder analizar los problemas que les surgen, y buscar soluciones cada vez más acertadas.

5.- Fomentar la lucha y el trabajo con la intención de conseguir unos objetivos comunes para todos los miembros del grupo.

6.- Desarrollar en cada persona una mayor satisfacción e interés, potenciando con ello un mayor grado de participación y responsabilidad en el grupo.

7.- Trasladar un mayor grado de motivación, con la finalidad de alcanzar los compromisos de todo el grupo.

8.- Ofrecer una estimulación moderada dentro del grupo, determinada por las condiciones individuales de cada uno de los miembros el grupo, reduciendo como consecuencia de la interacción entre iguales los niveles de estrés.

Según Pérez, Gómez y Paulin (2014), la finalidad de la educación universitaria se debe focalizar en ofrecer una educación integral en la cual los estudiantes adquieran los conocimientos

y las habilidades necesarias y útiles para su vida. Asimismo, la educación artística en la universidad desarrollará en el alumnado una educación centrada en transmitir un conjunto de valores como la disciplina, respeto y empatía, así como los conocimientos propios de la música (Gama, León y Bahamón, 2014).

Hernández y Martín (2017) reconocen que la aplicación de las técnicas del aprendizaje cooperativo contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en los diversos contextos educativos.

Además, Johnson y Johnson (1997), insisten en que para poder desarrollar de manera adecuada el trabajo cooperativo, es de gran importancia asumir un alto grado de responsabilidad individual, así como de compromiso personal. Este compromiso individual, así como la responsabilidad personal, se pone de manifiesto cuando se realiza la evaluación individual, comunicando los resultados a cada uno de los miembros del cada grupo, así como también al grupo, de modo que cada miembro del grupo reflexione en su aportación en conseguir el éxito del grupo. Así mismo, es necesario que todos los miembros del grupo se conozcan, para saber qué persona necesita más apoyo, y adaptar la tarea a sus posibilidades, siendo también de gran relevancia que cada uno de los miembros del grupo no se aproveche del trabajo de sus compañeros.

Mediante el trabajo en los grupos

de aprendizaje cooperativo, una de las características fundamentales de cada miembro de los grupos de aprendizaje consiste en, proporcionar a cada miembro un mayor grado de solidez en la gestión tanto de sus deberes como también de sus derechos. En definitiva, el objetivo principal del trabajo cooperativo no se centra solo en que realicen un determinado trabajo entre todos los miembros del grupo, sino que, cada uno de los miembros del grupo sean capaces de poder realizarlo también solos, teniendo en cuenta las características y posibilidades de cada persona, de modo que, en el trabajo en grupo aprenden las estrategias, conocimientos y capacidades que cada persona puede desarrollar, para después poder realizar el trabajo que se ha realizado en grupo de manera individual, para garantizar que han adquirido dichos conocimientos (Johnson y Johnson, 1997).

Johnson y Johnson (1997) afirman que para llevar a cabo un adecuado desarrollo de los objetivos comunes que se quieren alcanzar en un grupo cooperativo, es necesario gestionar de manera adecuada una serie de habilidades sociales con la finalidad de conseguir que:

- 1.- Todos los miembros se conozcan bien y confíen unos con otros.
- 2.- Puedan comunicarse con claridad y confianza todo aquello que tengan interés de saber o hacer saber.
- 3.- Conseguir para todos los miembros del grupo un alto grado de aceptación y apoyo mutuo entre todos los componentes del grupo.
- 4.- Capacidad de resolver las discrepancias o conflictos del grupo de manera positiva y enriquecedora.

De modo que, para conseguir que los grupos de trabajo cooperativo puedan desarrollar un adecuado trabajo productivo, es necesario que cada uno de los miembros aprenda a gestionar las habilidades sociales mencionadas anteriormente, y al mismo tiempo motivarles para que las pongan en práctica (Johnson y Johnson, 1997). Según Medeiros y Galvao (2016) los procesos de mejora en la educación que se desarrollen en un determinado contexto social contribuirán a minimizar las desigualdades sociales.

### **Planteamiento, diseño metodológico y evaluación de la experiencia mediante el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario**

#### **Muestra**

La muestra está formada por alumnos de 3º curso del grado de primaria de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad Jaume I. El número de alumnos que constituye la muestra está compuesto por un total de 101 alumnos, de los cuales el 34,10 % son varones y el 65,90 % son mujeres, y la edad media de los alumnos oscila en torno a los 23 años.

Además, el 0,99 % de la muestra es de nacionalidad árabe, y el 99,10 % es de nacionalidad española.

El número de componentes de cada grupo ha sido de 4 y como máximo 6 alumnos, ya que si el grupo es más numeroso puede suponer algunas dificultades para que puedan

interactuar todos con todos.

Para la formación de los diferentes equipos base se ha realizado de manera libre, potenciando de esta forma el sentido de pertenencia al grupo.

#### **Metodología**

Según Ferreiro y Calderón (2006), para garantizar un adecuado procedimiento en la puesta en marcha de las metodologías activas y cooperativas, se establecen los siguientes requisitos a tener en consideración:

- 1.- La exigencia en la tarea debe motivarles para conseguir los objetivos establecidos.
- 2.- Disponer de unas normas o fundamentos que deben seguir y desempeñar todos los miembros del grupo.
- 3.- Asistir con puntualidad a las sesiones de trabajo establecidas.
- 4.- Asignación de las responsabilidades dentro del grupo, asumiendo que éstas deben alternarse durante todo el proceso que esté trabajando el grupo.
- 5.- Necesidad de participar tanto en los diferentes procesos de cambio, así como en los procesos de toma de decisiones.
- 6.- Utilización de las técnicas del trabajo en grupo, con la intención de facilitar la realización de las tareas y fomentar la interdependencia positiva, así como la comunicación y debate de los conocimientos que se van adquiriendo.
- 7.- Desarrollar una dinámica global que favorezca el aprendizaje, el cambio de roles, y un clima psicoafectivo satisfactorio.
- 8.- Exactitud en el proceso de evaluación tanto individual como grupal, delimitando claramente que aporta cada

uno de los miembros del grupo al trabajo grupal.

9.- Constitución de una comunidad de aprendizaje que proporcione una adecuada interacción y comunicación, con la finalidad de obtener una mejora en la consecución de los conocimientos y valores comunitarios.

10.- Proporcionar mediante las metodologías activas y cooperativas un mayor bienestar en los procesos de un determinado contexto educativo.

El objetivo de esta experiencia es que a través del aprendizaje cooperativo los estudiantes adquieran un conjunto de herramientas útiles para sus futuras prácticas docentes como maestros/as de educación primaria. Además, también se quiere que mediante dicha metodología, el alumnado adquiera la importancia que tiene para la formación integral del individuo la enseñanza musical, y contribuya a generar una sociedad más solidaria, cooperante, tolerante y con espíritu crítico (Ovejero, 2013).

El eje central de este proyecto está centrado en la canción, como instrumento de integración e identificativo de un determinado contexto cultural y social. La técnica de aprendizaje cooperativo que se lleva a cabo en el desarrollo de las clases se denomina *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985).

Esta técnica nace con la finalidad de aumentar la implicación en

los estudios a los estudiantes universitarios, los cuales estaban realizando estudios de Psicología. La progresión y desarrollo de la técnica, se desarrolla aproximadamente durante de la década de los ochenta (Kagan, 1985), llegando a consolidar durante este tiempo una estructura clara y sólida (Kagan y Kagan, 1994).

La técnica *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) de (Kagan, 1985) es muy parecida a la del Group Investigation de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980). La técnica, está diseñada con la finalidad de que el alumnado universitario se implique en el conjunto de acciones y tareas, así como también en los diferentes procesos de investigación que generan la propia formación universitaria. Además, el uso de esta técnica les hace ser más conscientes de la necesidad de aprender para poder compartir sus conocimientos entre todos los miembros que integran la comunidad universitaria, propiciando también una motivación en el alumnado tanto en las tareas académicas como también como futuros docentes.

De modo que, mediante este tipo de metodología, tanto la cooperación como los procesos de aprendizaje, se convierten en metas para una adecuada gestión tanto de los procesos de cooperación que deben establecerse entre el alumnado, así como en la necesidad de adquirir los aprendizajes cooperando (Serrano, 1996).

La metodología de *Co-op co-op* (Técnica Flexible de Aprendizaje Cooperativo) se organiza y distribuye de la siguiente manera:

1.- Se empieza desarrollando alguna actividad entre todo el grupo clase, con

la finalidad de motivar al alumnado en el tema que tienen que estudiar, pudiendo utilizar lecturas, conferencias, entre otras.

2.- La asignación de los alumnos a cada grupo de trabajo se realiza libremente, con la finalidad de reforzar el sentido de pertenencia al grupo.

3.- Se selecciona el tema de trabajo y se reparte entre los miembros del grupo, con la intención de favorecer la interdependencia positiva.

4.- Cada una de las partes que se han distribuido entre los miembros de cada grupo se preparan, presentan, y explican, con la finalidad de integrar todas las partes.

5.- Se elabora un trabajo común de cada grupo, para presentarlo al grupo clase.

6.- Se evalúa el trabajo realizado por cada uno de los grupos en tres fases:

- Los componentes de cada grupo y el profesor evalúan el trabajo realizado por cada uno de los miembros de cada grupo.

- Los miembros de cada uno de los grupos y el profesor evalúan la exposición que cada grupo hace.

- El profesor valora el trabajo escrito de cada uno de los grupos.

De la misma manera que sucede en la técnica conocida como Group Investigation de (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980), la metodología de *Co-op co-op* (Técnica flexible de aprendizaje cooperativo) (Kagan, 1985) está enfocada hacia el

aprendizaje de tareas complejas, facilitando la oportunidad que los estudiantes puedan elegir, qué y cómo adquirir los aprendizajes.

Además, fomenta una adecuada diferenciación de roles dentro del grupo de trabajo, y potencia que en los procesos de trabajo que se llevan a cabo, se establezca una adecuada relación y cooperación de dos estructuras fundamentales: la organización de la tarea y la recompensa que se obtiene de esa estructura (Serrano, 1996).

### **Evaluación cualitativa de la experiencia con las técnicas del aprendizaje cooperativo**

En cuanto al proceso de evaluación, esta se realiza de manera individual y grupal, organizándose de la siguiente manera:

En primer lugar, se realiza la evaluación individual. En ella tanto el profesor como los alumnos de cada uno de los grupos, evalúan las tareas realizadas por cada uno de los miembros de cada grupo.

En segundo lugar, cada grupo expone las actividades elaboradas en el dossier, enfocadas a trabajar la canción en el aula de primaria. En el desarrollo de las sesiones de exposición, son los propios compañeros de clase los que participan en dichas prácticas, recibiendo del grupo clase y del profesor, las diferentes aportaciones y enfoques de la actividad presentada.

En último lugar, cada grupo realiza un dossier que es utilizado por el profesor para la evaluación de cada uno de los grupos.

### **Ventajas de la utilización de las técnicas del aprendizaje cooperativo**

Para conocer las ventajas que se derivan del aprendizaje cooperativo, el cual se desarrolla con los/as alumno/as de Educación Primaria de la Universidad Jaume I, y concretamente en la asignatura de Didáctica de la Expresión musical evidencian que:

1.- Mediante los procesos que se generan en el aprendizaje cooperativo se ha reducido en gran medida las clases magistrales.

2.- Se ha potenciado la autoevaluación del alumnado mediante la realización de exposiciones orales.

3.- Se ha conseguido transmitir en los procesos de aprendizaje, que la adquisición de los aprendizajes no se realiza solo en su periodo de educación universitaria, sino que se trata de entender que el aprendizaje se adquiere durante toda la vida.

4.- Hemos trabajado en minimizar la competitividad, así como el individualismo con la intención de que estas prácticas se lleven a cabo en el contexto escolar.

5.- Además de evaluar los resultados, también se han evaluado los procesos competenciales de nuestro alumnado.

De modo que, mediante estas acciones hemos conseguido desarrollar en nuestro alumnado, un conjunto de valores y actitudes que faciliten la interacción entre los/as alumnos/as, y entre el alumnado y el profesorado, potenciando unas actitudes más cooperativas y menos individuales.

También, nos hemos interesado en formar a ciudadanos con espíritu crítico, tolerantes y respetuosos con

sus compañeros/as, para poder cambiar y promover nuevas ideas y conductas en la sociedad actual. Todo ello, debe proporcionar a los futuros docentes un conjunto de estrategias y acciones que les ayuden a desarrollar nuevos horizontes en la educación del siglo XXI.

## **Conclusiones**

Las experiencias de aprendizaje cooperativo pretenden valorar, entre otros, el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los alumnos, involucrando el cambio de sus procesos de pensamiento, proporcionándoles estrategias de aprendizaje y enseñándoles a tomar decisiones. En esta perspectiva, el aprendizaje es compartido y co-construido, activo y dinámico, discutido y responsable, global y solidario, es decir, un proceso dinámico que envuelve todos los sentidos y afectos, siendo una construcción creativa de significados y conceptos, valorizando al alumno activo y al profesor actuante.

Las prácticas de aprendizaje cooperativo consideran y engloban valores comunes, es decir, un aula donde se diferencian las situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde todos los alumnos trabajan consistentemente con propuestas de trabajo y actividades adecuadas y desafiantes y un espacio en el que los alumnos y los profesores son colaboradores del proceso de aprendizaje. Los criterios de la individualización y de la diferenciación, de la intencionalidad y de la planificación, de la trascendencia y de la significación, de la creatividad y de la complejidad, del compartir y del optimismo son principios que incorporan y materializan estas nuevas

miradas al proceso de enseñanza y aprendizaje

Teniendo en consideración las afirmaciones realizadas anteriormente, es oportuno tener en cuenta, que el aprendizaje cooperativo es una metodología muy apropiada para la enseñanza musical en el ámbito universitario. Esta nueva filosofía de entender la educación, nos hace pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más democrático, en comparación con los modelos de enseñanza tradicional.

Además, coincidiendo con la opinión de Ovejero (2013), la cual sostiene que mediante el aprendizaje cooperativo también se consigue un objetivo social, dirigido a fomentar determinados valores sociales como la solidaridad, tolerancia, cooperación y espíritu crítico, es necesario tener en cuenta las ventajas que nos ofrece el aprendizaje cooperativo en la educación universitaria.

De manera que, consideramos necesario que la universidad ofrezca a los docentes la formación, medios, recursos, y los espacios necesarios para poder organizar y desarrollar prácticas educativas, donde el aprendizaje cooperativo se convierta en el eje vertebrador de la educación en la universidad.

Además, también es necesario que los docentes se preocupen y interesen por realizar un cambio en la forma de impartir los conocimientos, donde el interés de la enseñanza no sea la clase magistral, y se

busquen nuevas formas de establecer las relaciones entre los alumnos, así como, de conducir la construcción del conocimiento acompañando a través de las enseñanzas que se realizan en el aula.

En el desarrollo de las clases en la universidad y mediante la utilización del aprendizaje cooperativo, se percibe que el alumnado se siente más motivado, muestra un mayor interés por la asignatura, adquiere una mayor autonomía, se favorecen las relaciones entre sus iguales, y la relación profesor/a-alumno/a es mucho más fluida y enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes. Además, también se ha podido comprobar que las estrategias del aprendizaje cooperativo, contribuyen a una mejora de los aprendizajes tanto para aquellos que tienen más dificultades para aprender, como para todo el grupo clase. También, se ha podido comprobar que los métodos de enseñanza cooperativos desarrollados en el ámbito universitario, potencian la aceptación y el respeto de las diferencias.

Entre las limitaciones que se observan en este estudio, se puede destacar que el tamaño de la muestra no es demasiado numeroso, ya que en el ámbito universitario los grupos de alumnos que cursan una carrera, titulación, o grado es muy numeroso y cambiante, debido tanto a la distribución del alumnado en cada titulación, como en la organización de cada una de las especialidades. Otro factor que puede ofrecer cambios en los resultados, es el tiempo de aplicación de dichas prácticas metodológicas mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. En nuestro caso, el periodo de realización del estudio ha sido



solamente de 20 sesiones de hora y media, siendo probable la obtención de diferentes resultados en procesos de aprendizaje mucho más extensos. Asimismo, sería importante considerar en futuras líneas de investigación, si los beneficios que se han percibido en este estudio también se dan en otras disciplinas como las matemáticas, o la lengua, y en otros grupos de estudiantes universitarios. Finalmente, también se podría comprobar en futuras investigaciones, que resultados ofrece la aplicación de las diferentes

técnicas que configuran el aprendizaje cooperativo tanto en el ámbito universitario como en la escuela, con la finalidad de combinar dichas técnicas en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

De modo que, los resultados a los cuales se ha llegado en este trabajo, sustentan la filosofía del aprendizaje cooperativo, y mediante la puesta en práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo, se contribuye a desarrollar una mayor autonomía, garantizando de esta manera el seguimiento de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.

## Notas

(1)Profesor de universidad Universidad Jaume I. Departamento de Educación. Castellón-España. golcina@uji.es

(2)Profesor Coordinador ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal. marco.ferreira@iseclisboa.pt

(3)Profesora Coordinadora. ISEC Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal mjartiaga@sapo.pt

## Bibliografía

CANO, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista*

*Electrónica Interuniversitaria del Profesorado*, 12(1), 181-204.

CLAXTON, C. S. y Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices*. Washington D.C.: Association for the Study of Higher Education.

COLÁS, P. (1993). La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación

metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria*, 5, 83-97.

COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA. M. (1995). *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. En P. Fernández y M. A.

MELERO (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.

DERRIDA, J. (2001). *L'Université sans condition*. Paris : Galilée.



- DEUTSCH, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- DÍAZ-AGUADO, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M., MARTÍNEZ, R. Y ANDRÉS, T (2001). *Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria*. En: Díaz-Aguado y Martínez Arias: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M., ROYO, P., SEGURA, P. Y ANDRÉS, M (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen cuatro*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FERNÁNDEZ, N. (2011). Música en el cine: Una propuesta de trabajo cooperativo en base a una red social educativa en un curso de 4º de la ESO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 235-250.
- FERREIRA, M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Ibero Americana de Educação. RIE Digit@l* 50/5.
- FERREIRA, M. (2017). Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, práticas e desafios. Coleção de Guias Educacionais. Lisboa: Coisas de Ler.
- FERREIRO, R. Y CALDERÓN, M. (2006). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogía del compromiso*. América Latina y Educación Popular.
- GAMA, M., LEÓN, F. Y BAHAMÓN, C. (2014) Inclusión de la educación artística en el currículo de formación profesional. *Praxis*, 10, 176–188.
- GARCÍA, R., TRAVER, J. Y CANDELA, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS.ICCE.
- HENSON, K. T. Y ELLER, B. F. (1999). *Educational psychology for effective teaching*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- HERNÁNDEZ, A. Y DE ARRIBA, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208, doi: 10.5944/educXX1.14473.
- JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1995). *Los nuevos círculos de aprendizaje: cooperación en el salón de clase y en la escuela*. Madrid: Aique Grupo Editor.
- JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R. T. (1997). “Una visión global de l’aprenentatge cooperatiu”, en

- Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, núm. 1, pp. 54-64.
- JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., Y SMITH, K. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KAGAN, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. En R. Slavin, S., Sharan, S., Kagan, R., Hertz-Lazarowitz y C. Webb (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- KAGAN, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- KAGAN, S. Y KAGAN, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative learning. *Handbook of cooperative learning methods*, 115, 33.
- LEÓN, B. Y LATAS, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 216-227.
- MEDEIROS, M., Y GALVÃO, J. (2016). Educação e Rendimentos dos Ricos no Brasil. *Dados*, 59(2), 357-383.
- NEGRO, A., TORREGO, J. Y ZARIQUIEY, F. (2012). *Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto*. En J.C. Torrego y A. Negro (Eds.): *Aprendizaje cooperativo en las aulas* (pp. 47-73). Madrid: Alianza.
- OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo una alternancia eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OVEJERO, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. IV Congreso Internacional; Estrategias hacia el aprendizaje cooperativo. Girona.
- PÉREZ, G. GÓMEZ, J. Y PAULÍN, G. (2014). Reflexiones sobre las posibilidades de reformas educativas orientadas a la formación universitaria. *Praxis*, 10(1), 134-145.
- PUJOLÀS, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de trabajo*. Zaragoza, España: Universidad de Vic.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO/Octaedro.
- PUJOLÀS, P. (2009). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- PUTNAM, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. London: Paul Brookes Pub.

- SERRANO, J. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis (Cap.5, pp. 217-244
- SHARAN, S., Y HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. *Cooperation in education*, 14-46.
- SHACHAR, H. Y SHMUELEVITZ, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teacher's sense of efficacy in heterogeneous junior high school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. Buenos aires: Editorial. Aique Grupo editor S.R.L.
- TRAVER, J. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural, en A. Sales Ciges (coord) *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*, Castelló, UJI Colección educación.
- VALLET-BELLMUNT, T., RIVERA-TORRES, P., VALLET-BELLMUNT, I. Y VALLET BELMUNT, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico de la enseñanza de marketing. *Educación XX1*, 20(1), 277-297, doi: 10.5944/educXX1.11408.
- 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.



**Registro etnográfico y narración en la observación de clases de Geografía.  
Búsqueda de la Buena Enseñanza  
Ethnographic record and narration in the observation of geography classes.  
Search for Good Teaching**

María Inés Blanc(1)

**Resumen**

El presente trabajo de registro etnográfico, propone un recorrido narrativo por la clase, buscando reflejar las interacciones que se producen en el aula a partir de las intervenciones del docente y el feedback de los estudiantes.

El registro narrativo toma características de Bitácora, en relación al formato diacrónico del mismo y al hecho de que se pide que diferentes acontecimientos durante la clase queden registrados y se interpreten desde la propia subjetividad del observador, toda vez que se permite incluir en ella, las percepciones y recuerdos del quien registra y que la observación dispare. Este registro se transforma entonces en un objeto de investigación y el enfoque metodológico contribuye a la investigación de modelos de práctica educativa.

Así, la observación en sí misma y el análisis de datos descriptivos que surgen de ella, ayudan a pensar constructivamente el campo de la Didáctica Específica.

Dentro de este marco cualitativo, narrativo, etnográfico se incluye un

**Summary**

This ethnographic registry paper proposes a narrative tour around class, looking to reflect interactions that happen in the classroom taking the teacher's intervention and the students' feedback as a starting point.

The narrative registry takes the shape of a binnacle, given its diachronic format and the fact that it's requested that different events during class are registered and interpreted from the observer's perspective. This registry becomes an investigation object and the methodological approach contributes to the educational practice models research.

This way, the observation itself and the analysis of descriptive data it provides, help think constructively about the Specific Didactics field.

Within a qualitative, narrative, ethnographic approach, an alternative focus that allows the application of educational research is included. This is the Observation of classes

enfoque alternativo que permite aplicarse en la investigación educacional que es la Observación de clases desde la Descripción Densa. Estudios dirigidos a comprender situaciones singulares o simbólicas que se producen dentro de un aula.

Ya hace varios años que venimos aplicando esta estrategia de abordaje de análisis de prácticas educativas y los resultados son cada vez más interesantes para compartir.

El presente trabajo se propone analizar los resultados obtenidos durante el último ciclo de cursada en relación a los modelos de la Buena Enseñanza.

**Palabras Clave:** Observaciones; Registro etnográfico; Descripción Densa; Buena Enseñanza; metacognición

from the Dense Description: studies directed to understand unique or symbolic situations that happen in the classroom. For many years now we have been applying this methodology, and the results become more and more interesting to share.

This paper intends to analyze the results obtained during the last semester, in relation to the Good Teaching models.

**Key Words:** Observation; Ethnographic registry; Dense Description; Good Teaching.

Fecha de Recepción: 12/11/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 20/12/2018  
Fecha de Aceptación: 01/02/2019

## **Introducción: La Cátedra de Didáctica Especial como contexto de trabajo**

La cursada de esta materia es anual. El primer semestre tiene características teórico – prácticas. En él se aborda, en formato de aula - taller, cuestiones teóricas derivadas del análisis de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, los formatos e intencionalidades de la Planificación, las Estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de los temas geográficos, uso de Tics en las clases, los Recursos disponibles y la creación de algunos por parte de los estudiantes y la Evaluación entendida desde procesos formativos. Durante el Primer Semestre de cursada los alumnos deben realizar Observaciones no participantes, entendidas como un Instrumento en la investigación cualitativa, para recoger datos sobre los sujetos involucrados en el proceso educativo y las culturas de clase en diferentes Instituciones educativas secundarias y terciarias privadas y públicas de la ciudad de Mar del Plata o incluso de ciudades aledañas, dado que algunos alumnos provienen de Balcarce, Necochea o Villa Gesell. Para estas Observaciones se utiliza como herramienta de recolección de información el Registro Etnográfico transformado luego en Bitácora para, por último, analizar estos registros narrativos a partir de la Descripción Densa.

Estas observaciones y sus Descripciones Densas son puestas en común con todo el grupo de estudiantes de Didáctica Especial como una manera de socializar las experiencias registradas y las percepciones y representaciones que

las mismas dispararon.

En el segundo semestre de la materia se realiza la práctica áulica propiamente dicha, que es la inmersión en el rol docente, la práctica profesional, también en Instituciones secundarias o terciarias de gestión pública y privada.

El objetivo del presente trabajo es analizar las observaciones de clase transformadas en Bitácora y sus correspondientes Descripciones Densas que aportan a la formación del estudiante haciéndose docente, revalorizando el proceso reflexivo y de aplicación de los marcos teóricos trabajados en la cursada, y en la búsqueda de modelos de Buena Enseñanza.

## **Lo teórico y lo metodológico: Desde la Antropología a la Educación. La Descripción Densa en la observación**

En Antropología Social la práctica de observación y registro es conocida como Etnografía. Dice Carles Serra

El nombre «etnografía» alude a dos realidades diferentes. Por una parte, el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión). (Serra, 2004: 1)

En nuestro caso el método

etnográfico es la forma de recolección de la información de lo que ocurre en la “cultura” clase – aula.

Si la etnografía produce interpretaciones culturales a partir de intensas experiencias de investigación, ¿cómo es que la experiencia, no sujeta a reglas, se transforma en informe escrito autorizado? ¿Cómo es, precisamente, que un encuentro transcultural, locuaz y sobredeterminado, atravesado por relaciones de poder y desencuentros personales, puede ser circunscrito como una versión adecuada de “otro mundo” más o menos discreto, compuesto por una autor individual? Al analizar estas complejas transformaciones se debe tener en mente el hecho de que la etnografía está, desde el principio hasta el fin, atrapada en la red de la escritura. Esta escritura incluye, mínimamente, una traducción de la experiencia a una forma textual. Este proceso está complicado por la acción de múltiples subjetividades y de constricciones políticas que se encuentran más allá del control del escritor. (Clifford, 2001:42, 43)

Esta larga cita es muy esclarecedora de lo que pretendemos demostrar, y es que toda la observación y su registro está atravesada por la subjetividad del observante – escritor.

Por su parte Álvarez (2008) reconoce en la práctica etnográfica varias finalidades relacionadas. La *descripción* de los contextos, la *interpretación* de los mismos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, por último, la *mejora* de la realidad educativa. Y por último y muy importante es *la transformación del*

*investigador.*

Y no hablamos solamente de un método de trabajo, quienes hacen etnografía se dedican a establecer relaciones a partir de: selección de informantes, trazado de mapas, diarios, narraciones, bitácoras, diálogos, observaciones, que van determinando un esfuerzo intelectual de interpretación que toma el nombre de Descripción Densa. El antropólogo que enmarca este rebajo interpretativo es Clifford Gertz en su libro *La Interpretación de las Culturas* (1973), pero quien usa el concepto por primera vez es el filósofo Gilbert Ryle, de quien Geertz toma la idea.

El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación —lo que Ryle llamó códigos establecidos, expresión un tanto equívoca, pues hace que la empresa se parezca demasiado a la tarea del empleado que descifra, cuando más bien se asemeja a la del crítico literario— y en determinar su campo social y su alcance<sup>(2)</sup>

Comprendiendo qué es lo que la etnografía y la descripción densa hacen, es la manera en la que podemos comenzar a captar a qué equivale ese análisis antropológico como forma de conocimiento aplicado a la educación (2010, Huergo).

Como toda práctica social, las prácticas en educación son susceptibles de ser interpretadas a través de este sistema intelectual que nos permite abordar lo que ocurre dentro de un



aula, para determinar el tipo de relaciones y la construcción de vínculos entre los diferentes actores involucrados.

Este tipo de estrategias cualitativas nos permiten el abordaje de dimensiones de la interacción social (áulica) que difícilmente pudieran trabajarse con otros métodos porque facilitan la comprensión del entramado de relaciones desde dentro y tal como lo perciben los propios actores involucrados. (Sabino, 1996).

Al respecto dice Bourdieu

(....) la interpretación causal de un comportamiento o de una opinión sólo se logra cuando la acción manifiesta y sus motivaciones han sido aprehendidas y el vínculo que las une se ha vuelto comprensible bajo el aspecto del sentido (...) E inversamente las relaciones subjetivamente comprensibles sólo constituyen modelos sociológicos de los procesos reales si se las puede observar con un grado de confianza significativo (1963: 11).

Debemos entender en las palabras del autor que el objeto de estudio no debe ser considerado estático ni repetible sino concreto y dinámico. Protagonizado por personas que actúan, piensan y sienten porque participan en la sociedad. Bourdieu (1963) nos dice que no hay posibilidad de describir o explicar objetivamente conductas o relaciones, ya que la participación social está caracterizada por aspectos subjetivos que necesitamos contextualizar para luego poder interpretar. Toda actitud o ideología hace referencia a una situación existencial y es en ese contexto en el que podemos investigar. Por

ello el autor persiste en su afirmación del carácter subjetivo de la observación

(...) está científicamente atestiguado que sus elecciones científicas más decisivas (sujeto, método, teoría, etc.) dependen muy estrechamente de la posición que él [el investigador – observante] ocupa en su universo profesional, dentro de lo que yo llamo el campo antropológico, con sus tradiciones y sus particularismos nacionales, sus hábitos de pensamiento, sus problemáticas obligadas, sus creencias, sus evidencias compartidas, sus rituales, sus valores (....) los sesgos inscriptos en la estructura organizacional de la disciplina (... ) (Bourdieu, 2000:89)<sup>(3)</sup>

Por otro lado, y ya para posicionarnos en el campo de la investigación educativa, vemos que de manera recurrente se revisan enfoques metodológicos para que los procesos de análisis realmente contribuyan al enriquecimiento de la práctica educacional.

Las herramientas utilizadas son la observación y el análisis de datos de corte descriptivo que se obtienen en aulas escolares, enmarcados en una discusión de corte cualitativo, narrativo y etnográfico que permiten interpretarlos a la luz de los marcos teóricos provistos por la cátedra.

Estos estudios de carácter exploratorio y cualitativo se encuentran dirigidos a comprender situaciones singulares y simbólicas. Estructuras conceptuales complejas que en muchos

caso se superponen o se entrelazan y son al mismo tiempo irregulares, extrañas y no explícitas, por lo cual quien observa y registra debe primero intentar captarlas - captar el mal entendido- como dice Huergo (2010) para explicarlas después. No planteamos la intencionalidad de establecer ningún tipo de generalización para un universo más amplio, sino intentar develar algunas de las situaciones que se producen dentro de un aula. (Gibaja, 2001) que luego serán interpretadas a la luz de las teorías pedagógicas y didácticas para darle sentido.

Hacer etnografía con descripción densa es como tratar de leer (en el sentido de interpretar) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y comentarios tendenciosos y además escrito en grafías no convencionales. Las complejidades son posibles y prácticamente no tienen fin, por lo menos lógicamente. (Huergo, 2010).

En nuestro caso concreto el trabajo se ha realizado durante el segundo semestre de 2017, cuando los alumnos de la Cátedra realizaron Observaciones no participantes con Registro Etnográfico, Bitácora y posterior Descripción Densa. Las observaciones se centraron en la dinámica áulica, la interacción entre los actores involucrados, los contenidos curriculares, las estrategias utilizadas por el docente, así como los recursos y actividades propuestos, es decir toda la lógica de funcionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La intención no es la explicación causal

de lo observado sino el encuadre simbólico en el que transcurre la clase. La identificación dentro del contexto de la misma del accionar docente y su interacción con los estudiantes sin perder de vista los emergentes y los elementos axiológicos e intelectuales que se perciben como fundantes para enfrentar la realidad social y cultural. (Gijaba, 2001: 113).

### La Buena Enseñanza

Por otra parte las Observaciones, Bitácoras y Descripciones Densas seleccionadas se relacionan con los modelos que son ejemplo de la *Buena Enseñanza*

Fenstermacher se refiere a la *buena enseñanza* de este modo

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (1989:158).

Esta enseñanza de calidad se trata de algo más que enseñar algo, se trata de cómo se enseñó, no sólo el contenido debe ser apropiado y dirigido a tener un propósito digno, los métodos empleados deben tener un propósito digno y ser moralmente defendibles.

Para los docentes que no sólo se ocupan sino que *se preocupan* por enseñar, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz y logran generar así un vínculo afectivo que promueve ambientes de aprendizaje favorecedores.

Los buenos docentes del estudio de Bain (2007) por su parte, son docentes que creen que los estudiantes pueden aprender, creen en ellos, buscan maneras de atraerlos, desafiarlos y provocar en ellos respuestas apasionadas.

Al categorizar la buena enseñanza también tenemos en cuenta a Edith Litwin (1997) quien, mediante el concepto de *configuraciones didácticas* <sup>(4)</sup> sienta las bases de una nueva agenda para la enseñanza superior en la que se destacan “una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula” (Litwin, 1997: 85), la enseñanza para la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación en la clase reflexiva y la dimensión moral de la enseñanza (Litwin, 1997). La buena enseñanza como práctica reflexiva es un concepto que, por otra parte, remite a Philip Jackson (2002) quien ha destacado el compromiso de la buena enseñanza con el pensamiento y la comprensión otorgando al docente un lugar y una voz para expresar sus ideas en el marco de una dimensión crítica de la educación como proceso de socialización

Por otra parte adoptamos para este trabajo una *perspectiva narrativa*. Desde que la investigación en educación sufrió su giro narrativo (Matti Hyvärinen, 2010), se ha comenzado a trabajar desde este lugar

reflexivo. El material textual constituye aquí una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La conexión entre narrativas relevadas por los futuros profesores ya en sus últimos años de su carrera de grado, y el contexto sociocultural e institucional en el que se inscriben (esas observaciones y narrativas de tipo etnográfico) tiene la pretensión de hacer posible que lo individual se torne colectivo.

La perspectiva narrativa se caracteriza por ser una forma de construir la realidad y (Bolívar y Fernández, 2001). Esas construcciones narrativas realizadas por los mismos alumnos practicantes nos revelarán que es posible ver ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión.

El relato narrativo es un discurso organizado en torno a una trama argumental, en una secuencia de tiempo y con personajes en una situación determinada, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento (Blanc, 2016)

Hemos seleccionado Observaciones (Bitácoras) y Descripciones Densa donde nuestros estudiantes del profesorado reconocen en los docentes de secundaria observados, trabajando e interactuando en sus cursos con sus alumnos, buenas prácticas de enseñanza y en sus Descripciones Densa aportan desde un lugar crítico y fundamentado al análisis de parte de la clase.

### **Aportes a la formación: Observación de clase y su Descripción Densa**

En este apartado se hará la transcripción parcial de algunas observaciones realizadas por los alumnos de Didáctica Especial y su correspondiente Descripción Densa. Analizaremos las características de lo observado y algunos de los marcos teóricos de referencia que dan sustento a las Buenas Prácticas. La intención es apreciar la potencialidad de la DD como herramienta de interpretación.

#### Bitácora 1

.....*Algunos se animaron a leer lo que habían buscado y pasado a sus carpetas, mientras un grupo importante no prestaba atención, lo que hacía difícil poder seguir un hilo de la clase. La profesora recogió las ideas centrales y las puso en la pizarra, junto con otros elementos que aportó. Relacionó este tema, -el de las estrategias comerciales de las empresas en la producción de alimentos - con temas desarrollados anteriormente. Cuando se estaba entrando en un ritmo de trabajo, con intervenciones por parte de los alumnos y desarrollo por parte de la profe, sonó el timbre y cortaríamos cinco minutos.*

*La segunda parte de la clase comenzó con la presentación de un estudio de caso -el de la producción de pollos en Europa y su comercialización en el continente africano- y seguido a esto, las actividades y consignas de trabajo. Es en este momento, donde la profe camina por el aula, la recorre. Luego de unos minutos, de forma grupal se disponen a realizar las consignas, aunque se intenta constantemente llevar el hilo de la clase, es*

*difícil, cualquier tema o palabra motiva la dispersión....*

#### Algunas observaciones:

*Si bien ese día faltaron muchos, era un curso muy pequeño, que tenía sus particularidades. Por un lado, un grupo que cumple, presta atención. Otro grupo al que es difícil “entrar” y se mantiene “en la suya”.*

*Los momentos de la clase estuvieron bien marcados, la presentación del tema fue clara y se vinculó a los temas desarrollados anteriormente. Es decir, existe una secuenciación en los contenidos desarrollados en la unidad. La presentación del estudio de caso fue un buen recurso para ejemplificar las mencionadas estrategias y dio paso a las actividades.* (En subrayado el texto seleccionado para realizar la Descripción Densa)

*Por momentos, la conducción de la clase se hizo difícil. Una de las preguntas que me llevo es, cómo interviene quien está al frente del grupo, cuando parte de éste decide no trabajar. Desde mi punto de vista forma parte de uno de los grandes interrogantes de la práctica docente. Lo que quiero resaltar, es que no faltó actitud, sino todo lo contrario, se insistió constantemente y se favoreció un clima de diálogo para resolverlo.....*

#### Descripción Densa 1

*Pensar la práctica docente sin una planificación de la misma es impensable. Cecilia Bixio, nos habla de algunos ejes orientadores de la planificación, esto implica que no*

*debemos tomarlos como un modelo único sino más bien como una guía de aspectos que harán hacernos pensar sobre la secuenciación de la planificación y la importancia de ésta dentro y fuera del aula. Para esta autora “toda planificación habrá de articular significativamente los objetivos, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, de manera tal que la secuencia y la ordenación de la planificación mantenga una coherencia explícita respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende sostener”.*

*Del mismo modo, plantea que “la selección de los contenidos y sus secuencias no está desvinculada de las intenciones educativas, los objetivos que el docente se propone y los criterios de evaluación con los que trabaja”.*

*La clase observada se llevó delante de forma planificada, y ésta misma se encontraba en relación no solamente con los contenidos del resto de la unidad, sino que se encontraban en interacción con los objetivos de enseñanza y de aprendizaje propuestos por el docente. Más tarde me comentaría que la planificación de esta unidad la realizaron junto a un colega.*

*Respecto a la utilización del estudio de caso, fue un buen recurso. Se lo utilizó como una estrategia de abordaje de forma tal que inscriba una situación en un contexto más general. Las preguntas sobre cómo trabajar problemáticas territoriales en el aula y de qué forma se conjugan la lógica propia de la geografía con la de otras ciencias sociales, son centrales para el desarrollo de múltiples estrategias metacognitivas.*

### Bibliografía de consulta

*Apuntes de cátedra. El abordaje de problemáticas en la enseñanza de la Geografía*

*Bixio, Cecilia (2004) “Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos”. Homo sapiens ediciones. Buenos Aires (Págs. 19 a 35 y 77 a 85)*

Podemos apreciar en la DD que el estudiante del profesorado ha ido capitalizando los planteos teóricos del ciclo Pedagógico en general y de la cursada de Didáctica Especial para poder sostener desde un marco teórico aquellas prácticas que evidencian un Plan de Clase pensado intencionalmente. Vemos cómo se valora la organización y planteo de objetivos como primera herramienta de construcción de la clase y cómo la evidencia de los momentos de la misma sirven para ordenar el desarrollo.

En cuanto a la segunda apreciación sobre el Estudio de Caso, también trabajado como Estrategia de enseñanza, el estudiante del profesorado es capaz de hacer un breve análisis sobre el trabajo áulico del docente que al intervenir desde preguntas problematizadoras pone en evidencia los modos de presentar la complejidad de situaciones socio territoriales que inviten a sus alumnos a preguntarse por esa complejidad al poner en juego estrategias que respondan a esas preguntas. Así el proceso metacognitivo se hace evidente. Sabemos que rara vez los estudiantes son advertidos de la

importancia que representa el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen. En general se ignoran los factores epistémicos que intervienen en la formación de estructuras cognitivas de los estudiantes que son en definitiva los que lograrán el cambio en los alumnos desde concepciones espontáneas hacia concepciones científicas. Es ahí justamente donde se hace necesario considerar los elementos del meta – aprendizaje. Esto es lo que nuestro estudiante del profesorado ha puesto en evidencia como Buena práctica de enseñanza por parte del docente secundario. Es la *narrativa* de la situación áulica observada, la que le permite al practicante (docente en formación) visibilizar situaciones que tal vez de otra manera o con otra forma de registro quedarían ocultas. Tal es la potencia de la narración.

*Bitácora 2*

*...La clase de segundo año en el colegio XX se trató de un momento particular del ciclo lectivo ya que se fue una clase de entrega de evaluaciones integradoras.*

*La hora inició con unos anuncios realizados por la docente sobre cómo se llevaría a cabo la clase y el cierre del año. La docente se presenta con una actitud dulce e interesada por la realidad y el contexto en la que sus alumnos se sitúan en la clase. Conoce a los estudiantes de su clase, al ser parte de la comunidad del barrio, tanto dentro del aula como fuera. Está al tanto de cada una de las realidades familiares de cada uno de los jóvenes...*

*...La entrega de las evaluaciones*

*integradoras se realizó de manera personalizada, llamando uno por uno a los estudiantes, mostrando y explicando los errores, además de comentar la situación en la que se encontraban cada uno para el cierre de notas finales. Mientras se desarrolla la entrega de las integradoras, la docente se encuentra sentada en su escritorio, atendiendo dudas particulares que fueron surgiendo en cada alumno en particular, desde ese lugar.* (En subrayado el texto seleccionado para realizar la Descripción Densa)

*Luego de finalizar con la entrega de las integradoras, la docente se desplaza por el aula, atendiendo las dudas grupo por grupo.*

*En la dinámica de la clase se presentaron dos situaciones particulares. En principio, en ese grupo hay un alumno integrado, con su acompañante terapéutica. Al finalizar la clase consulté a la docente por qué era integrado y me comentó que tenía Síndrome de Asperger. Si bien no estaba muy familiarizada con esa patología, me comentó que se le dificultaba relacionarse con sus compañeros, tanto por parte del alumno integrado, como también por parte de sus mismos compañeros, que se mostraban reticentes a trabajar en grupo con él. En esa instancia tuvo que intervenir la docente para facilitar su inserción en un grupo. Luego pude observar como el chico se pudo adaptar bien y parecía que ese grupo conformado, donde también estaba sentada la acompañante terapéutica,*



*pudo trabajar con normalidad y se los veía riendo y charlando como cualquier otro grupo. Por otro lado, otro estudiante se mostró muy acongojado por la nota que recibió en la integradora, si bien luego pude enterarme de que no implicaba que se lleve la materia a diciembre, el estudiante se encontraba disconforme y se limitó a sentarse en su banco y expresar con tristeza a sus amigos del grupo su situación. Ante esta situación, la docente pidió ayuda a la preceptora, quien también llamó a la vicedirectora para lograr que el chico se calme, pero no lograron mucho. Finalmente la docente también tuvo una charla con él, para tratar de aminorar su tristeza. Este estudiante desde el momento que recibió la nota no quiso realizar más la actividad propuesta....*

#### *Descripción Densa*

*La instancia evaluativa es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es tal la importancia de este proceso continuo que es capaz de moldear y dar forma al proceso de enseñanza-aprendizaje. "La forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza" En este caso la evaluación se planteó como una instancia de dialogo entre la docente y los estudiantes, donde la docente pudo verificar si se cumplieron o no los objetivos planteados. "La evaluación no es ni puede*

*ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y de aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de é. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal, es continuamente formativo" (Álvarez Méndez, J.M, 1996) Esta instancia evaluadora es parte de una política de la cual el docente no puede escapar, pero si puede optimizar su uso, aprovechar la instancia para generar el proceso de aprendizaje. Si bien Susana Celman explica que es necesario quitarle la etiqueta de "acto final" a la Evaluación, existen hoy directivas que indican lo contrario. Una manera de hacer frente a esta dicotomía por parte de la docente es poder reflexionar sobre la instancia evaluadora, reconociendo junto al estudiante sus errores y aciertos. En este caso la docente utilizó una estrategia de entrevista personalizada. "Se opone a adjudicar a la Evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado." (Celman, S, 1998)*

*Además la docente observada mostró, a través de las entrevistas personalizadas, la tarea de estimar y valorar los esfuerzos que realizaron los*

*estudiantes con respecto a la evaluación integradora. Es necesario a la hora de hacer la devolución de una evaluación resaltar tanto lo positivo como los errores para poder seguir trabajando en ellos. Jackson, P. en su texto "La vida en las aulas" explica que "Las prácticas escolares relativas a comunicar evaluaciones positivas son probablemente menos consecuentes que las que informan de evaluaciones negativas. Aunque existe una tendencia común a elogiar a los alumnos siempre que sea posible, semejante inclinación se ve atemperada por el deseo del docente de ser justo y <<democrático>>. Así es posible que a veces puedan pasarse por alto las respuestas correctas y los trabajos perfectos de alumnos que casi siempre trabajan bien con objeto de proporcionar a niños menos capacitados una oportunidad de complacerse con la admiración del profesor." (Jackson, P 1990) La docente destacó cada acierto en la integradora, mencionando también los errores y cómo trabajarlos.*

La evaluación entendida como proceso atraviesa toda la cursada de Didáctica Especial. Es ciertamente interesante que el estudiante del profesorado haga hincapié en este tema central al hacer referencia al proceso evaluativo tomando algo de la variada bibliografía que se presenta para la temática. Durante la cursada hacemos mucha referencia a los procesos evaluativos, considerándolos como parte de los aprendizajes, entendiéndolos como procesos en donde se trabaja con retroalimentación hacia el docente, lo que permite trabajar desde el error como herramienta de aprendizaje y no

punitivamente. Obviamente sabemos que el sistema educativo solicita ciertas instancias de otra formalidad como las Evaluaciones Integradoras que forman parte del sistema de acreditación curricular de la escuela secundaria. Valoramos la intención del estudiante de profesorado de hacer evidente la condición moral de la Buena Enseñanza, en palabras de Fenstermacher (op.cit) que se evidencia en el tratamiento propuesto como devolución por el docente secundario. No puede escapar al formato solicitado pero la delicadeza del tratamiento personalizado con el que se entrevista con sus alumnos pone de manifiesto un tratamiento diferente de las instancias de evaluación que es percibido por el practicante y puesto en valor en la DD.

### *Bitácora 3*

*Llegué al colegio veinte minutos antes –según lo acordado- y nos encontramos con el profesor, nos dirigimos al encuentro con el Director, dejé los papeles del seguro y caminamos hacia el aula. Allí, el profesor me contó los temas que venían desarrollando y antes de que me contara del grupo lo frené. Quería construir mi apreciación.*

*Me senté en un costado, de frente al grupo. Son veintidós este día, pregunto si faltó alguien y sí. Solo una chica. El profe me presentó y me pasó la palabra. La clase comenzó recordando que hace dos semanas se realizó una actividad donde la Universidad invitó a sus carreras.*

*El profesor tomó nuevamente la*



*palabra y como al inicio de cada clase, –según me comentaría después- los primeros veinte minutos de la misma, serían de él. Es como un acuerdo que lograron, que sirve para presentar el tema, los contenidos y las actividades a desarrollar, es decir, el momento de presentación de la clase.*

*Rápidamente, salió el tema de los proyectos que están trabajando de forma transversal, el mismo, es la realización de un video documental sobre alguna problemática local de tipo urbano que refiera a las disputas o conflictos por los espacios públicos. Se hicieron algunas preguntas y aclaraciones y se acordó la presentación en dos semanas.* (En subrayado el texto seleccionado para realizar la Descripción Densa)

*Se hace un corte en el tiempo, y se presenta el tema de esta clase –las problemáticas ambientales. ....*

*El esquema es claro, por un lado el sistema social, por otro el sistema natural, y dos preguntas que los unen, qué acciones realizan las sociedades sobre el sistema natural y cómo responde el sistema natural a dichas intervenciones antrópicas. El profesor realiza una comparación con el efecto de un boomerang al ser lanzado. El resto del esquema fue completado por los alumnos siguiendo el material que se aportó la clase anterior....*

*.... Unos minutos antes de que suene el timbre, se dieron indicaciones de cómo seguirían trabajando las siguientes clases, la semana siguiente cada grupo presentará su árbol de problemas al resto del curso y algunas de las soluciones propuestas. Se*

*despidieron y la clase cerró.*

*Pude sentir el profundo amor que siente el profesor por la docencia y la relación que logra con sus alumnos, aunque luego me comentaría que esto también le genera cansancios que aparecen sobre todo en este momento del año.*

*El hilo de la clase nunca se perdió, cada momento se encadenó con el siguiente de forma muy clara. La presentación se realizó en los primeros minutos y la progresión de los contenidos siguió esa presentación. El buen manejo del tema se combinó con una claridad a la hora de exponer y con una muy buena utilización de los tiempos. Las actividades fueron planteadas de forma precisa y clara.*

*El profesor los motiva, da lugar a los planteos, se siente cómodo trabajando con el grupo. Utiliza el pizarrón y demás recursos que posibiliten el desarrollo de los temas. Se mueve bien por el aula y constantemente los interpela. Algunos participan más que otros. Existen preguntas, pero no son las del tipo “tradicional”, sino más bien de tipo constructivas, de las que hacen pensar.....*

#### *Descripción Densa*

*Si bien el párrafo no arroja muchos elementos para comprender la integralidad de la situación, sabiendo que es un recorte que se realizó para 6° año, trataré de fundamentar esta descripción desde la propuesta que establece el diseño Curricular de la Provincia de Buenos aires y establecer*

*algunas comparaciones y estrategias didácticas que pueden llevarse adelante a la hora de trabajar sobre proyectos. Desde otro punto de vista, realizaré un punteo con lo abordado en la cátedra [Didáctica Especial] sobre la utilización de dispositivos tecnológicos como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.....*

*En sintonía con los contenidos que plantea el Diseño, y la necesidad de generar oportunidad para que los alumnos junto a sus profesores seleccionen situaciones y/o hechos que sean convertidos en problemas de investigación, implica, desde el primer momento, la adopción de un criterio metodológico que atraviesa la estructura misma de la investigación escolar. La propuesta del docente observado deja abierta la posibilidad de que los estudiantes sean quienes seleccionen la problemática ambiental de carácter local que consideren de relevancia, en tanto que el rol del profesor es el de guiar ese proceso y generar las posibilidades para que ocurran momentos importantes de la investigación escolar como el reconocimiento de campo de las problemáticas como así o también la relación que existe entre éstas y los distintos actores sociales que tienen injerencia directa o indirecta con ellas.*

*...el Diseño curricular plantea en sus Orientaciones trabajar en torno a problemáticas ambientales de carácter local...permiten un vínculo con los protagonistas...porque promueve en el estudiante la capacidad de reflexión, desarrollo de actitudes así como una mayor valoración y compromiso con el aprendizaje.*

*....como cierre de la secuencia y en forma de evaluación...se propone la realización de un material audiovisual que dé cuenta de la problemática ambiental trabajada...*

*Como es sabido en los últimos años la incorporación de dispositivos tecnológicos dentro del aula se ha incrementado notoriamente. Muchos profesores han incorporado a su planificación videos, webs, blogs, etc... como estrategias y recursos innovadores.*

*Desde el punto de vista pedagógico, son válidas todas aquellas herramientas que fortalezcan os conocimientos previos y favorezcan los aprendizajes significativos. En este sentido... la creación de audiovisuales y su utilización se convierten en un recurso didáctico que permite introducir, profundizar o ampliar una temática específica...las exigencias en el siglo XXI nos muestran un panorama donde los docentes requieren de formas de enseñanza adecuadas a una sociedad repleta de estímulos audiovisuales....*

#### *Bibliografía consultada*

*Apuntes de cátedra. El abordaje de problemáticas en la enseñanza de la Geografía*

*Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Geografía 6° año. Dirección General de Cultura y Educación, La Plata 2010*

*Guía para la producción de videos educativos. Universidad Tecnológica del Perú. Disponible en: <http://dta.utp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/06/>*

*guia-producción-videos-educativos-pdf*

Gurevich, Raquel (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Parte 1: Geografía y Ciencias Sociales. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (pgs. 13 a 47)*

La Descripción Densa de esta última clase es un claro ejemplo del trabajo metacognitivo realizado por el docente en formación (practicante) para seleccionar marcos teóricos de referencia en su análisis del trabajo del docente secundario. Se pone de manifiesto que esta explicitación de la búsqueda de apoyo teórico para el análisis, no solamente redundante en el cumplimiento de una tarea asignada la de *interpretar* una clase, sino que abona el tan mentado propósito de la *reflexión sobre la práctica* ya que obliga a pensar y re pensar no sólo en lo observado sino en el propio desempeño.

### **Conclusiones**

La posibilidad de utilizar el Registro Etnográfico educativo para realizar la Bitácora y luego la re lectura de la misma para encontrar marcos teóricos que, como en este caso, sustenten positivamente lo observado, es uno de los principales objetivos que como cátedra nos planteamos al proponer el trabajo con la Descripción Densa.

Queda claro al leer las producciones de nuestros alumnos de Didáctica Especial que hacen un interesante trabajo intelectual para la realización de los registros que luego es acompañado por la búsqueda de categorías pedagógicas que puedan

ser analizadas a la luz de los marcos teóricos provistos, sin perder de vista la contextualización de lo observado en un tiempo y espacio determinados y con ciertos actores sociales.

En este caso la selección da cuenta de la importancia de hacer observaciones desde una mirada compleja que abarque diferentes aspectos de la vida en las aulas. La Planificación, la Evaluación, el trabajo con estrategias didácticas como el Estudio de casos o el uso de Nuevas tecnologías han sido observadas como ejemplos de Buena Enseñanza.

Entendemos a la metacognición de manera polifacética, generada durante investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo durante experiencias de clase. Entre los diferentes aspectos de la metacognición, podemos destacar los siguientes:

La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.

Cada persona tiene de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconsciente.

De acuerdo a los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los alumnos. (Chrobak 2005: 1).

Creemos que se ha demostrado que estas características se pusieron de manifiesto en el trabajo de nuestros estudiantes, más allá de las concepciones epistemológicas de sustento teórico en la enseñanza de la Geografía, las que también aparecieron en varias de las Bitácoras analizadas.

potencialidad de la Descripción Densa como herramienta metacognitiva en el camino de formarse como docente. Porque además el ejercicio solicitado hace aportes a la toma de conciencia de la reflexión sobre la propia práctica que de alguna manera subyace a todo este trabajo interpretativo.

Dicho esto, vemos realmente la

### Notas

(1) Profesora Especialista en Docencia Universitaria. Adjunta a cargo de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente (Geografía) de la Facultad de Humanidades-UNMDP. [miblanfacultad@gmail.com](mailto:miblanfacultad@gmail.com)

(2) [https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz\\_descripcic3b3n\\_densa\\_la\\_interpretacic3b3n\\_de\\_las\\_culturas.pdf](https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz_descripcic3b3n_densa_la_interpretacic3b3n_de_las_culturas.pdf) (p 24)

(3) Traducido del francés por Paula Miguel. Véase Bourdieu, P., "L'objectivation participante", *Actes de la rechenhe en sciences sociales*, N° 150, 2003, pp. 43-58. "Participant Objectivation" (discurso pronunciado el 6 de Diciembre de 2000 durante la entrega de la "Huxley Memorial Medal for 2000, en el Royal Anthropological Institute de Londres), *The Journal of the Royal Anthropological Institute*", 9-2, junio, 2003, pp. 281-294.

(4) La investigación que sirvió de base para "Las configuraciones didácticas" de Litwin fue un estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Buenos Aires orientado hacia "la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del pensamiento por parte de los alumnos" (1997: 13). Se caracterizaron ocho configuraciones didácticas diferentes, entendidas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (1997: 13). Estas investigaciones fueron consolidando un modelo de aproximación a las prácticas de la enseñanza con una nueva mirada sobre el currículo y lo que sucede en la clase, de manera que potencie la buena enseñanza.

### Bibliografía

ÁLVAREZ, C. (2008) La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10. <http://hdl.net/10481/6998>

BAIN, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universidad de Valencia

BLANC, M. (2016) Diseño metodológico. Maestría en docencia Universitaria, evaluación formativa <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jje/3jje/schedConf/presentations>

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BOURDIEU, P. (1963) La société traditionnelle. Attitude à l'égard du temps et conduit

économique, Sociologie du travail (Paris), Tomo 5

BOURDIEU, P. (2000) *La observación participante* En: Apuntes de Investigación. Oficios y Prácticas.

CHROBAK, R. (2005). La Metacognición y las herramientas didácticas. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ingeniería, Departamento de Física.

[https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz\\_descripcic3b3n\\_densa\\_la\\_interpretac3b3n\\_de\\_las\\_culturas.pdf](https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz_descripcic3b3n_densa_la_interpretac3b3n_de_las_culturas.pdf)

CLIFFORD, J. (2001) Dilemas de la cultura. Barcelona: Gedisa

GEERTZ, C. (1973) La interpretación de las culturas. Gedisa. Barcelona

[https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz\\_descripcic3b3n\\_densa\\_la\\_interpretac3b3n\\_de\\_las\\_culturas.pdf](https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz_descripcic3b3n_densa_la_interpretac3b3n_de_las_culturas.pdf)

GIBAJA, R. (2001) La 'descripción densa', una alternativa en la investigación educacional. En: Contextos de educación, Año 4, N° 5, 2001 (pág. 112-119) Universidad de Río cuarto, Córdoba

FENSTERMACHER, G. D. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

JACKSON, P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

HYVÄRINEN, M. (2010). Revisiting the Narrative Turns. *Life Writing*, 7 (1): 69-82. <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Revisiting%20the%20Narrative%20turns.pdf> ( Recuperado 30/01/2018)

HUERGO, J. (2010) Descripción Densa. Capacitación provincial para Enseñanza Superior. Nuevos diseños curriculares para la Enseñanza de profesorado en Nivel primario e Inicial. La práctica docente.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LÓPEZ CARRERA, J. (2005) La hermenéutica en la antropología, una experiencia y propuesta de trabajo etnográfico: la Descripción Densa de Clifford Geertz. En Ra Ximhai. Vol. 1. Número 2, Mayo-Agosto 2005

SABINO, C. (1996) El proceso de investigación. Lumen. Humanitas. Buenos Aires

SERRA, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. Revista de Educación, núm. 334 (2004), pp. 165-176. Gobierno de España. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re334\\_11.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334_11.htm)



# Consumo de sustancias psicodélicas en adolescentes de bachillerato general unificado

## Consumption of psychedelic substances in adolescents of unified general baccalaureate

Jhoana Fernanda Pulla Merchán(1)

### Resumen

En la actualidad el consumo de drogas es tan popular y los índices respaldan a una tasa de consumo bastante alto, lo que según estudios se debe a factores como el familiar, educativo, económico y sobre todo social todos estos apuntando que las drogas sean el único mecanismo de defensa y escape por parte de los adolescentes. La siguiente investigación busca determinar el consumo de sustancias psicodélicas en los adolescentes que cursan el Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca, con una población de 331 estudiantes, datos que se obtuvieron mediante un análisis documental y la aplicación de un cuestionario de consumo de dichas sustancias, los resultados obtenidos avalan el consumo de sustancias psicodélicas en dichos estudiantes. Según estudios que se han realizado se demuestra que durante los últimos años se ha incrementado notablemente, entendiendo a las sustancias psicodélicas como elementos que deprimen o estimulan

### Summary

Currently, drug use is so popular and the indexes support a very high consumption rate, which according to studies is due to factors such as family, educational, economic and above all all of these indicating that drugs are the only defense mechanism and escape by adolescents. The following research seeks to determine the consumption of psychedelic substances in adolescents who attend the Unified General Baccalaureate of the Catholic Special Education Unit of Cuenca, with a population of 331 students, data that was obtained through a documentary analysis and the application of a questionnaire of consumption of these substances, the results obtained support the consumption of psychedelic substances in these students. According to studies that have been carried out, it has been shown that during the last years it has increased remarkably, understanding psychedelic substances as elements that depress or stimulate



el sistema nervioso central, teniendo como principal característica la de distorsionar la percepción induciendo a delirios y provocando alucinaciones en sus consumidores, entre las principales sustancias de consumo tenemos: LSD, Peyote y Cannabis.

Palabras clave: sustancias psicodélicas; adolescentes; drogas; consumo.

the central nervous system, having as main characteristic the distortion of perception inducing delusions and provoking hallucinations in its consumers, among the main substances of consumption we have: LSD, Peyote and Cannabis.

**Key Words:** psychedelic substances; teenagers; drugs; consumption.

Fecha de Recepción: 20/09/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 28/02/2019  
Fecha de Aceptación: 01/03/2019

## **Introducción**

La presente investigación tiene como objetivo determinar el nivel de consumo de sustancias psicodélicas de los estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Católica, con este objetivo se revisó documentación bibliográfica de estudios anteriores encontrándose una investigación realizada por el Observatorio Interamericano sobre Drogas de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas de la Secretaría de Seguridad Multidimensional de la Organización de los Estados Americanos en coordinación con la Dirección Ejecutiva de la Comisión Nacional Antidrogas y con cinco Instituciones Educativas de San Salvador privadas del país en la que la encuesta a los adolescentes acerca de la edad y por qué había empezado a consumir drogas, el 55% contestó que fue debido a la presión de sus amigos, ellos querían ser agradables y populares y los traficantes lo saben por eso saben ya cómo actuar con los jóvenes y de seguro convencerlos. (Funes, 2011)

Según estudios realizados tales como la Organización Mundial de la Salud, define a las sustancias psicodélicas ya sea de origen natural o sintético conlleva a la modificación de una o más de las funciones del organismo. Además se considera como otras drogas psicodélicas a productos de uso legal tales como café, tabaco y alcohol en fin con esto implica considerar que la sociedad asocia frecuentemente el consumo de estas sustancias con las drogas ilegales. En la actualidad se visualiza un mayor predominio de consumo de estas sustancias en los adolescentes

pues se venden con mayor facilidad en el medio que ellos se desarrollan. (Departamento de Salud, 2010)

Ampliando el tema se encontró un estudio realizado por expertos que indican que los comportamientos considerados problema, como consumo de sustancias legales e ilegales se interrelacionan a través de un único factor subyacente constituyendo un síndrome generalizado en diferentes grupos de adolescentes más propensos a comportamientos no convencionales que se desvían de las normas sociales. Por lo cual tenderán, de esta forma a experimentar conductas de riesgo como consumir. (Salvador, 2011)

En el Ecuador también se han realizado estudios uno de ellos realizado en el Colegio Sebastián de Benalcázar de la Ciudad de Quito en el año 2013 donde obtuvieron como resultado que existe un índice de consumo de drogas del 33,3% del total de estudiantes de aproximadamente 16 años de edad. (Palacios E., 2013). El consumo de sustancias psicodélicas en la etapa de la adolescencia se ha vuelto un problema a nivel mundial en los ámbitos educativo, social y familiar por lo que es importante analizar el índice de consumo existente en nuestro medio y cómo influye esto en el desempeño de los estudiantes, para obtener resultados y elaborar conclusiones que nos permitan concientizarnos del grave problema que atenta con la vida de los adolescentes, y por otro lado relacionándolo con nuestra profesión como futuro campo laboral, la cual

está enfocada en garantizar el bienestar integral de los estudiantes.

## **1. Fundamento teórico**

### **1.1. Conceptos**

Las drogas alucinógenas o psicodélicas integran lo que se conoce como sustancias perturbadoras del sistema nervioso central, se trata de drogas que al llegar al cerebro, provocan alteraciones en su funcionamiento neuroquímico que afectan particularmente a la manera de percibir la realidad, pudiendo dar lugar a trastornos sensoriales severos e incluso auténticas alucinaciones (Departamento de Salud, 2006). Como se puede determinar este tipo de sustancias logra que la persona que lo ingiere esté fuera de sí por algunos periodos de tiempo, por lo determinando anteriormente es importante que se identifique dentro de la Institución objeto de estudio para lograr presentar estrategias que colaboren de una manera eficiente para evitar o motivar al no consumo de dichas sustancias y de esta manera mejorar el clima institucional, el desempeño académico y la calidad de vida.

### **1.2. Tipos de drogas psicodélica o alucinógenas**

Por poner un ejemplo el LSD es la nueva droga que se está consumiendo en estos últimos días, “El LSD es una de las sustancias químicas más potentes para cambiar el estado de ánimo. Se manufactura a partir del ácido lisérgico, que se encuentra en el cornezuelo, un hongo que crece en el centeno y otros granos” (Alvear, 1996). Claramente nos dice que

la droga LSD es una droga que causa alucinaciones como ver imágenes, oír sonidos y tienen sensaciones muy reales pero que simplemente eso solo existe para ellos, algunos tienen repentinos cambios de ánimo e incluso en algunas ocasiones se tornan agresivos. Como se determinó anteriormente este producto logra que la persona entre en un estado de posible bienestar y si el que consume es un joven que tiene problemas en casa, o a terminado con su enamorada, debe dinero o alguna situación que le produzca estados de ansiedad, se sentirá supuestamente mejor en el consumo de dicha sustancia.

Otro ejemplo es el cannabis “Es una planta con cuya resina, hojas y flores se elaboran las sustancias psicoactivas ilegales más empleadas como el hachís y la marihuana” (Caudevilla, 2012). Es una planta con tallo erecto que crece entre uno y dos metros de altura, se desarrolla en un clima cálido y húmedo. El consumo de sustancias derivadas de esta planta provoca una sensación de euforia, bienestar y ciertos grados de trastornos de coordinación, además de alteraciones de algunos de los principales órganos de los sentidos como: gusto, olfato, audición, capacidad de concentración y aparecen cambios en la percepción. De esta manera los adolescentes consideran que llegar a ese punto de euforia o serenidad es una buena opción para salir de sus problemas.

La marihuana es otra droga alucinógena que causa en las personas

euforia placentera, relajación y otros efectos comunes que pueden variar drásticamente entre una persona y otra, incluyendo sensibilidad en la percepción sensorial como ver colores más brillantes, risas constantes, y aumento del apetito. Cabe recalcar que no en todas las personas se van a evidenciar los mismos efectos, debido a que cada organismo es diferente y se evidencia cuando a través del consumo de la misma sustancia empiezan a experimentar ansiedad, miedo, desconfianza o pánico, efectos que son más comunes al usarse altas dosis de marihuana y por ende tiene una potencia más alta de lo que se espera y sobre todo si la persona es inexperta. Al consumir altas dosis esta droga se puede presentar psicosis aguda la cual incluye alucinaciones, espejismo y pérdida del sentido de pertenencia de identidad, estas sensaciones son desagradables pero transitorias. (NIDA, 2013), los adolescentes lo que no miden al momento de empezar a consumir es lo dificultad en el momento que se quiere abandonar dicha sustancia, pues pueden llegar inclusive a sentirse peor de lo que se sentían antes de empezar el consumo.

Las sustancias psicodélicas tienen como características que es uno de los químicos más poderosos que se puede llegar a consumir como ya antes mencionamos que se dan alteraciones en la mente y emociones. (Drugfreeworld, 2006), Los efectos dependen de la cantidad que se consuma, estado de ánimo, personalidad, entorno en el que se consuma la droga, entre otros.

### 1.3. Efectos- consecuencias al

consumir

Los adolescentes que consumen esta clase de sustancia por razones diferentes: entre ellas tenemos sentirse bien, mejor, diferentes o aceptados, sin embargo cualquiera que fuera la razón de su consumo tiene consecuencias (Volkow, 2012). En los últimos años el índice de los adolescentes que consumen estas sustancias se han visto incrementados por diferentes causas en especial por los hogares disfuncionales existentes en la sociedad, es decir acuden a este medio para no enfrentar la realidad o simplemente por sentirse bien con sus amigos que a su vez pueden ser consumidores. Como consecuencia de un entorno familiar negativo el adolescente puede optar por el consumo de sustancias alucinógenas, pues necesita salir de su realidad de odio o destrucción entre sus padres, pero no se dan cuenta que su adicción puede ser la causa de que los padres se echen la culpa el uno al otro y se den peores conflictos. Los consumidores de marihuana con el tiempo se sienten menos satisfechos con su vida, experimentan problemas de memoria y de relaciones, tiene menos salud física, reciben salarios más bajos, y por ende tiene menos éxito en su carrera si es que la llegaron a concluir. (Caudevilla, 2012). Al ser esta una droga de carácter psicodélico la persona se ve afectada considerablemente, pues en primera instancia será atacado como adicto para luego caer en la soledad.

Las personas que consumen marihuana regularmente se exponen

a sufrir una mayor desventaja competitiva y una merma en su bienestar en general, puede ser adictiva y su uso durante la adolescencia aumenta la probabilidad de usar otras drogas o a su vez volverse adicto a ella. (NIDA, 2013)

Normalmente, los primeros efectos de las sustancias psicodélicas se experimentan de 30 a 90 minutos después de consumir la droga, las pupilas se dilatan, la temperatura corporal puede subir o bajar, mientras aumentan o disminuyen la presión sanguínea, el ritmo cardíaco, es común sudar o tener escalofríos, pérdida de apetito, insomnio, sequedad en la boca y temblores, los cambios visuales están entre los efectos más comunes, el consumidor puede llegar a estar fijado en la intensidad de ciertos colores. (Departamento de Salud, 2010). También se experimentan cambios de humor extremos, desde una “felicidad” desconectada de la realidad hasta un intenso terror, no se distingue la realidad de lo que es creado por la sustancia, por lo mismo algunas personas de mala voluntad inclusive han utilizado dicha sustancia para lograr que adolescentes privados de su lucidez lleguen inclusive a cometer un suicidio.

No solo se desligan de sus actividades normales en la vida, sino que también sienten la necesidad de consumir más drogas para re-experimentar la misma sensación. Otros experimentan fuertes pensamientos y sentimientos aterradores, miedo de perder el control, miedo a la demencia y a la muerte, y desesperación. Algunos de los jóvenes que fueron víctimas de estas drogas se observan en relatos de

otras investigaciones nos dicen que se ve afectada la capacidad de formarse un criterio sensato y de ver los peligros comunes ya que el consumidor podría tratar de saltar de una ventana para ver de cerca el suelo. Podría considerar divertido admirar la puesta del sol, sin darse cuenta que está en mitad de una calle en donde hay mucho carro.

#### 1.4. Problemas en la adolescencia

Otra de las consecuencias del consumo de sustancias psicodélicas durante la adolescencia son: afectar al cerebro, en especial durante su desarrollo que continúa hasta más de los veinte años de edad, etapa en la que se desarrollan los niveles de estudios de secundaria y educación superior, lo cual afecta notablemente a su rendimiento académico ya sea corto, mediano o largo plazo. Los efectos negativos de estas drogas en el ámbito educativo se evidencian sobre la atención, la memoria y el aprendizaje, ya que el cerebro de los individuos que fuman marihuana constantemente puede estar funcionando por debajo de lo normal y como resultado se tiene estudiantes con calificaciones bajas, y tienen más probabilidad de abandonar sus estudios antes de graduarse. (Volkow, 2012). El problema es que los alucinógenos no solo lo utilizan los adolescentes sino que su adicción puede acompañarlos a lo largo de su vida lo que le lleva a una dependencia y obviamente a que sean afectados sus resultados en el rendimiento escolar e inclusive en la permanencia dentro del sistema escolar; por esta situación es de gran

importancia que todas las instancias de las instituciones educativas como son: padres de familia, estudiantes, docentes, personal de servicio, autoridades y estudiantes trabajen en un sentido de cooperativismo para lograr que las sustancias psicodélicas dejen de ser un problema que trascienda a la vida del joven y las personas que lo rodean. Claro está que los alucinógenos no siempre fueron un problema sino que más bien fueron usados en ritos y tradiciones espirituales también los impulsaron a ser usados como drogas de abuso, pues a diferencia de la mayoría de las drogas los efectos de los alucinógenos son altamente variables y poco confiables ya que producen diversos efectos en diferentes personas y ocasiones. (Rubio, 2001). Eso se debe principalmente a variaciones en la cantidad y en la composición de los principios activos ya que son derivados de plantas y hongos de la naturaleza impredecible su uso puede ser particularmente peligroso.

Es importante también describir la adolescencia, la cual es considerada una etapa del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y preuncia la adultez, se encuentra ente los 12 y 19 años de edad aproximadamente, es en esta etapa donde se experimentan la mayor parte de cambios físicos y fisiológicos tanto en hombres como en mujeres. (Palacios H. 2014.) Hay que tener en cuenta que no todos los seres humanos tienen sus cambios físicos, fisiológicos, psicológicos y emocionales a la misma edad, esto depende del organismo de cada uno, durante la adolescencia, la persona se vuelve más insistente, poco cauto, un tanto irresponsable y le gusta dar por origen

la contraria a las personas adultas, el problema es que en esta etapa podrían estarse enfrentando a una serie de interrogantes que marcaran su vida como por ejemplo la carrera profesional, o la pareja con la que van a relacionarse; lo que resulta otro problema según la edad del adolescente y peor aún si se encuentra bajo los efectos de las drogas psicodélicas podrían generar una serie de situaciones aún más graves.

### 1.5. Sustancias psicodélicas en Ecuador

Es necesario conocer la prevalencia del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (cannabis, drogas de diseño, anfetaminas y tranquilizantes, cocaína y heroína) en la población adolescente del Ecuador para poder combatirla, ya que se contribuye a una mayor concienciación del problema en nuestro medio, para plantear estrategias de prevención. Los centros escolares son el marco idóneo para el estudio de estos hábitos, como para poner en marcha programas de hábitos saludables y prevención de drogodependencia. (Cornide, Ruiz, Torres, & Alcaraz, 2010). Se han observado algunas causas por la que hoy se ha vuelto más fácil, una de ellas es la desintegración familiar, donde la relación que existe entre padres e hijos es muy limitada, es decir existe una mayor preocupación por los bienes económicos que en desarrollar lazos de afectividad entre los miembros de la familia, lo cual ocasiona que muchos adolescentes encuentren su refugio en las drogas de cualquier clase pero de manera

especial las psicodélicas pues son de fácil acceso y con módicos costos.

## 2. Marco legal

En el Ecuador de manera directa se ha creado desde el año 1970 la ley de drogas que buscaba de alguna manera parar el consumo de aquellas sustancias en la población, en 1987, el Congreso ecuatoriano aprobó una nueva ley llamada Ley de Control y Fiscalización del Tráfico de Estupefacientes y Sustancias Psicotrópicas, la que parecía establecer parámetros más claros y sobretodo sanciones más fuertes frente el uso de sustancias estupefacientes, después de un tiempo se observa que dicha ley no es suficiente e inclusive la preocupación lleva a que la nueva normativa se encuentre como una política pública y esta se da con la promulgación de una nueva ley en 1991: Ley de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas de Ecuador, o Ley 108, aunque poco después esta se convirtió en un obstáculo para la justicia con algunas de sus reformas en las que permitía cometer algunas infracciones que no tenían sanción o que teniéndola era demasiado débil, es por esta razón que los vendedores de drogas psicodélicas pueden estar en contacto con los principales compradores que son los adolescentes quienes al probar primero tabaco pasan luego algunas de las drogas que calme sus problemas.

## 3. Metodología

El presente trabajo se fundamenta en el método cuali-cuantitativo pues trata de medir a través de resultados posibles situaciones frente al consumo de sustancias psicodélicas; se realizó con la

aplicación de encuestas para identificar el grado de conocimiento o hasta el cosumo de ciertas sustancias, se utiliza la técnica estadística en el análisis de datos y generaliza los resultados. El tipo de estudio es exploratorio – descriptivo para examinar la problemática, sentirse más cercanos con fenómenos desconocidos e investigar propiedades importantes de los fenómenos objeto de estudio.

La investigación del siguiente trabajo fue realizado en la Unidad Educativa Católica de la ciudad de Cuenca, con una población de 331 estudiantes. La muestra se tomó la totalidad de la población por situaciones de conveniencia, con el que se considera un 5% de margen de error y 95% del nivel de confianza. Las variables serán nivel de consumo y tipo de drogas más consumidas, el instrumento utilizado fue un cuestionario y la técnica de esta investigación es la encuesta denominada “Cuarta encuesta nacional sobre uso de drogas en estudiantes de 12 a 17 años se mantuvo la base de preguntas pero la estructura sufrió una modificación, dirigida a los estudiantes del Bachillerato General Unificado.

## 4. Resultados

Los resultados fueron obtenidos de un total de 331 estudiantes del Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Católica, en la que se pudo constatar que el primero de bachillerato tiene 119 estudiantes correspondientes al 57,4%, el segundo de bachillerato 76 estudiantes



correspondientes al 23% y el tercero en la misma forma en 197 varones y 134 en de bachillerato correspondiente a 65 mujeres. estudiantes con el 19,6%, divididos de la

**Tabla 1.** Después que sales del colegio o durante los fines de semana ¿Cuántas veces tu mamá, tu papá o la persona que te cuida no sabe dónde estás? ¿ya sea por periodo de una hora o más?

	Fr.	Por.
Nunca o casi nunca saben dónde estoy	17	5,1%
A veces no saben dónde estoy	111	33,5%
Siempre saben dónde estoy	203	61,3%
Total	331	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

**Tabla 2.** ¿Cuán preocupados están tus padres (o alguno de ellos) respecto de lo que haces en el colegio?

	Fr.	Por.
Mucho	217	65,6%
Poco	102	30,8%
Nada	12	3,6%
Total	331	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

**Tabla 3.** Durante los fines de semana, ¿tus padres (o alguno de ellos) te controlan a qué hora llegas a tu casa en la noche?

	Fr.	Por.
Si	273	82,5%
No	58	17,5%
Total	331	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

**Tabla 4.** Cuando sales de la casa en las tardes o en los fines de semana, ¿tus padres (o alguno de ellos) te preguntan y/o esperan que les digas a dónde vas?

	Fr.	Por.
Si	299	90,3%
No	32	9,7%
Total	331	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

**Tabla 5** ¿Crees que tus padres (o alguno de ellos) conocen a tus amigos más cercanos?

	Fr.	Por.
Mucho	80	24,2%
Más o menos	156	47,1%
Poco	67	20,2%
Nada	28	8,5%
Total	331	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

Analizadas las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 correspondientes al control de los padres (representantes) en relación a sus hijos se obtiene como resultado que 61,3% de los encuestados reconocen que sus padres saben en dónde están sus hijos después de salir del colegio o durante los fines de semana ya sea por un periodo de una hora o más, el 65,6% de los estudiantes manifiestan que sus padres están preocupados con respecto a lo que hacen sus hijos en el colegio; el 83,5% reconocen que controlan la hora en la que llegan sus hijos a la casa, en la noche durante los fines de

semana; el 82,5% manifiestan que sus padres, si preguntan y/o esperan que les diga a donde van cuando salen de casa en las tardes o en los fines de semana y el 47,1% creen que sus padres conocen más o menos a los amigos más cercanos de sus hijos. Por lo analizado se puede deducir que la mayoría de padres sabe la hora de salida de sus hijos/as, la hora de llegada a casa e inclusive se preocupan de las actividades que realizan dentro del colegio; pero desconocen a sus amigos, por lo que existe una contradicción frente a lo estudiado.

**Tabla 6.** ¿Cuál es tu opinión respecto a las siguientes afirmaciones sobre las drogas?

	Si		No		Me es indiferente		Total
	Fr.	Por.	Fr.	Por.	Fr.	Por.	
1.- Las drogas hacen daño	270	81,6%	24	7,3%	37	11,2%	331 100%
2.- Las drogas no hacen daño	42	12,7%	239	72,2%	50	15,1%	331 100%
3.- Las drogas me hacen olvidar mis problemas	55	16,6%	199	60,1%	77	23,3%	331 100%
4.- Las drogas aumentan las sensaciones sexuales	67	20,2%	135	40,8%	129	39%	331 100%
5.- Usar drogas me permite formar parte de mi grupo de amigos.	19	5,7%	245	74%	67	20,2%	331 100%
6.- Las drogas producen problemas familiares y sociales	262	79,2%	36	10,9%	33	10%	331 100%
7.- Las drogas son un problema de la juventud	251	75,8%	37	11,2%	43	13%	331 100%
8.- Las drogas me hacen sentir más grande e importante	31	9,4%	222	67,1%	78	23,6%	331 100%
9.- No debería permitirse el uso de ninguna droga a ninguna edad	217	65,6%	61	18,4%	53	16%	331 100%
10.- Uso drogas porque me gusta	34	10,3%	200	60,4%	97	29,3%	331 100%

11.- Uso drogas por qué me distraen	31	9,4%	205	61,9%	95	28,7%	331	100%
12.- Las drogas me vuelven más creativo	45	13,6%	203	61,3%	83	25,1%	331	100%
13.- Fumar marihuana es menos dañino que fumar tabaco	86	26%	153	46,2%	92	27,8%	331	100%
14.-Se debe legalizar la marihuana	67	20,2%	200	60,4%	64	19,3%	331	100%

*Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)*

Analizada la tabla 6 correspondiente al riesgo que corre una persona que consume drogas y de acuerdo a los resultados obtenidos, se puede deducir que el 34,4% de los encuestados reconoce que fumar marihuana ocasionalmente causa riesgo leve en tanto que, de la misma forma se puede deducir que los estudiantes consideran

que consumir poco no produce efectos el 34,1% de los estudiantes manifiestan no conocen el riesgo que causa el consumo de pasta o bazuco y el 25,7% indican que tampoco conocen el riesgo que causa el consumo de éxtasis, elementos que nos permiten deducir un alto nivel de desconocimiento de los encuestados sobre algunas drogas.

**Tabla 7. ¿Cuál crees que es el riesgo que corre una persona que...?**

	Ningún Riesgo	Riesgo leve	Riesgo moderado		Gran riesgo	No sé qué riesgo corre	Total	
	Fr. Por.	Fr. Por.	Fr.	Por.	Fr. Por.	Fr. Por.	Fr. Por.	
1.- Ha fumado marihuana una o dos veces	59 17,8%	115 34,7%	47 14,2%		43 13%	67 20,2%	331 100%	

2.- Fuma marihuana algunas veces (de vez en cuando/ ocasionalmente)	35 10,6%	79 23,9%	114 34,4%	46 13,9%	57 17,2%	331 100%
3.- Fuma marihuana frecuentemente	27 8,2%	18 5,4%	47 14,2%	186 56,2%	53 16%	331 100%
4.- Prueba cocaína una o dos veces	31 9,4%	59 17,8%	69 20,8%	102 30,8%	70 21,1%	331 100%
5.- Usa cocaína algunas veces (de vez en cuando/ ocasionalmente)	26 7,9%	40 12,1%	88 26,6%	107 32,3%	70 21,1%	331 100%
6.- Usa cocaína frecuentemente	24 7,3%	9 2,7%	14 4,2%	208 62,8%	76 23%	331 100%
7.- Prueba pasta base o bazuco una o dos veces	32 9,7%	43 13%	46 13,9%	91 27,5%	119 36%	331 100%
8.- Usa pasta base o bazuco algunas veces (de vez en cuando / ocasionalmente)	28 8,5%	33 10%	60 18,1%	100 30,2%	110 33,2%	331 100%
9.- Usa pasta base o bazuco frecuentemente	27 8,2%	14 4,2%	30 9,1%	147 44,4%	113 34,1%	331 100%
10.- Prueba éxtasis una o dos veces	33 10%	62 18,7%	64 19,3%	93 28,1%	79 23,9%	331 100%
11.- Usa éxtasis algunas veces (de vez en cuando/ ocasionalmente)	28 8,5%	33 10%	83 25,1%	102 30,8%	85 25,7%	331 100%
12.- Usa éxtasis frecuentemente	26 7,9%	12 3,6%	25 7,6%	183 55,3%	85 25,7%	331 100%

Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)

**Tabla 8.** ¿Cuán fácil o difícil te sería conseguir alguna de las siguientes drogas?

	Me sería fácil	Me sería difícil	No podría conseguir	No sé si sería fácil o difícil	Total
	Fr. Por.	Fr. Por.	Fr. Por.	Fr. Por.	Fr. Por.
1.- Marihuana	156 47,3%	28 8,5%	30 9,1%	108 32,7%	331 100%
2.- Cocaína	67 20,3%	76 23%	53 16,1%	124 37,6%	331 100%
3.- Pasta base o bazuco	46 13,9%	62 18,8%	70 21,2%	139 42,1%	331 100%
4.- Inhalantes	70 21,2%	50 15,2%	59 17,9%	139 42,1%	331 100%
5.- Éxtasis	59 17,9%	67 20,3%	65 17,9%	128 38,8%	331 100%
6.-Metanfetaminas	45 13,9%	59 17,9%	76 23%	139 42,1%	331 100%

*Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)*

Analizada la tabla 7 y 8 correspondiente a los tipos de drogas que les han ofrecido y si han sentido curiosidad por consumirlas o si ya las han consumido y de acuerdo a los resultados se puede deducir que entre un 90% de encuestados nunca les han ofrecido alguna pasta base o bazuco lo que reafirma el desconocimiento de dicha droga por los estudiantes, frente a un 17.8% y 15,7% de estudiantes que aluden les han ofrecido marihuana en las últimas fechas. Por otro lado un

87,3% de los encuestados aseguran no sentir curiosidad por probar pasta base o bazuco lo que recae en su desconocimiento, mientras que un 26,6% de estudiantes dicen haber sentido curiosidad por probar la marihuana, en tanto que un 22,7% de estudiantes aseguran que ya han probado marihuana. En tanto que entre el 85.2% y 88.8% de encuestados aseguran que así tuvieran oportunidad no probarían ninguna droga frente a un 14,2% de estudiantes que dicen que si probarían si les ofrecieran alguna droga y al 23,6 que asegura

ya haber probado marihuana lo que se ratifica con la curiosidad por probar y la última vez que les ofrecieron marihuana. Analizada la tabla 7 correspondiente a la opinión de los estudiantes con respecto a si sería fácil o difícil conseguir alguna de las drogas y de acuerdo a los resultados

obtenidos, se puede deducir que el 42,1% manifiesta que no sabe si es fácil o difícil conseguir pasta base o bazuco, inhalantes y metanfetaminas, frente al 47,3% que afirma que sería fácil conseguir marihuana.

**Tabla 9.** ¿Cómo consigues las drogas que usas?

	Fr.	Por.
En la calle o alrededores de mi colegio	32	9,6%
En mi colegio	27	8,15%
De un proveedor que conozco	32	9,6%
Me las da un amigo	47	14,1%
En fiestas o lugares de diversión	28	8,4%
De otra forma	45	13,5%
Omite	120	36,2%
Total	331	100%

*Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)*

**Tabla 10.** ¿De dónde proviene principalmente la información que tienes acerca de las drogas?

Amigos	104	31,4%
Familiares	55	16,6%
Profesores	58	17,5%
Profesionales	41	12,4%
Periódicos o revistas	22	7%
Televisión	51	15,4%
Total	331	100%

*Fuente: Encuesta a estudiantes- Elaboración propia, (2017)*



De acuerdo a la tabla numero 9 presenta un 72,8% que en la institución tratan contenidos o temas sobre cómo evitar usar drogas, un 43,8% considera que no existen docentes que trabajan en prevención del uso de las drogas, pero que en cambio sus autoridades en un 63,1% tienen interés para desarrollar actividades sobre prevención de drogas, pero que en cambio la Institución Educativa en un 53,8% no tiene material educativo sobre prevención del uso indebido de drogas.

## 5. Conclusiones

En nuestro país existen varios trabajos relacionados con el tema, sin embargo hemos tenido la necesidad de enfocarnos en nuestro entorno cercano, por lo cual se amplía la investigación a nivel local, para luego comparar los resultados con otras investigaciones realizadas en otras regiones del país.

En este trabajo se han incluido el estudio de variables como sustancias psicodélicas, tipos, sus principales características y las consecuencias de su consumo, la adolescencia y causas de consumo, las cuales se relacionan para poder identificar cuáles son las principales causas de consumo y la edad promedio en que empieza. Las conclusiones son las siguientes:

El análisis del contenido del consumo de drogas de los adolescentes en edades tempranas el mismo que es generador de problemas sociales, familiares y escolares es uno de los temas que ha venido llamando la atención en diversas investigaciones, en especial para determinar las causas de

este problemas social y concluyendo con intervenciones que lleguen a ser factibles y den resultados.

Basándose en la fundamentación teórica de la presente investigación las drogas alucinógenas integran lo que se conoce como sustancias perturbadoras del sistema nervioso central, se trata de drogas que al llegar al cerebro, provocan alteraciones en su funcionamiento neuroquímico que afectan particularmente a la manera de percibir la realidad, pudiendo dar lugar a trastornos sensoriales severos e incluso auténticas alucinaciones.

Por poner un ejemplo el LSD es la nueva droga que se está consumiendo en estos últimos días, “El LSD es una de las sustancias químicas más potentes para cambiar el estado de ánimo. Se manufactura a partir del ácido lisérgico, que se encuentra en el cornezuelo, un hongo que crece en el centeno y otros granos” (Alvear, 1996). Claramente nos dice que la droga LSD es una droga que causa alucinaciones como ver imágenes, oír sonidos y tienen sensaciones muy reales pero que simplemente eso solo existe para ellos, algunos tienen repentinos cambios de ánimo e incluso en algunas ocasiones se tornan agresivos.

Otro ejemplo de sustancia psicodélica es el cannabis “Es una planta con cuya resina, hojas y flores se elaboran las sustancias psicoactivas ilegales más empleadas como el hachís y la marihuana” (Caudevilla, 2012). Es una planta con tallo erecto que crece

entre uno y dos metros de altura, se desarrolla en un clima cálido y húmedo. El consumo de sustancias derivadas de esta planta provoca una sensación de euforia y bienestar y ciertos grados de trastornos de coordinación, además de alteraciones de algunos de los principales órganos de los sentidos como: gusto, olfato, audición, capacidad de concentración y aparecen cambios en la percepción.

De las conclusiones determinadas anteriormente, se logra alcanzar el primer objetivo específico: *Conceptualizar los fundamentos teóricos y científicos de las drogas sicodélicas.*

Al concluir el trabajo de investigación se determinan los siguientes resultados:

Del total de estudiantes encuestados (331) en la Unidad Educativa Particular Católica de Cuenca, la sustancia con mayor porcentaje de consumo es la marihuana en la cual el 20% de ellos manifiesta haberla probado en el último año y de este porcentaje el 17% de los encuestados dice haberlo hecho porque se sienten solos.

El nivel de pasta y bazuco tiene un nivel de porcentajes bastante bajo porque se determina que existe un desconocimiento de esta droga, mientras que el consumo de la marihuana es del 51,16% que representa a un total de 95 estudiantes por lo que es bastante alto el índice de consumo.

Por otra parte aunque los padres de familia se encuentran pendientes de los estudiantes y sus actividades fuera y dentro de la Institución inclusive los fines de semana, es un alto porcentaje

47,1% creen que sus padres no conocen a los amigos más cercanos de sus hijos, y el porcentaje de quienes obtienen la droga la más alta corresponde a sus amigos.

Como último referente se tiene que aunque no es un porcentaje alto si representa a un grupo amplio de estudiantes que consideran que las drogas les permiten olvidar las cosas en un 16,6%, en cambio 34 estudiantes el 10,3% dicen que usan drogas por que les gusta y 20,2% piden que las drogas se legalicen. Tomando en consideración todos estos datos se puede decir que el interés de los jóvenes se ratifica y el problema se vuelve más evidente, pues ellos consumen y piden la legalización de las drogas. Y como dato más relevante se ha obtenido como resultado que el 34,4 de los estudiantes fuma marihuana y de la misma manera se determina que consumir poco no causa riesgos.

Teniendo en estas conclusiones, se logra alcanzar el segundo objetivo específico: *Determinar el nivel de consumo de drogas sicodélicas, en adolescentes que cursan el bachillerato.*

Se reconoce que a través de estos resultados es fundamental que los estudiantes reciban apoyo o que dentro de la Institución Educativa se comiencen a utilizar nuevas estrategias que permitan reconocer los problemas por los que atraviesan los jóvenes para poder combatir el problema, a través de nuevas y creativas estrategias que les permitan reconocer el problema y

los riesgos que implican el consumo de las drogas.

Pues en cambio los resultados de la encuesta nos determinan que la mayor información acerca de las drogas proviene de los amigos con un 31,4% que representa a 104 estudiantes, por otro lado se establece que la Institución Educativa si realiza acciones para prevenir el uso de sustancias, pero en cambio un 43,8% de docentes no trabajan en la prevención de las mismas y un 53,8% determina que el colegio carece de material propio para el tema.

Con esto se da respuesta a la conclusión general: *Proponer estrategias de prevención de drogas sicodélicas en los adolescentes.*

## 6. Recomendaciones

Se recomienda que la Unidad Educativa Católica, comprometa a todos los docentes para que demuestren interés y brinden información a los estudiantes en sus horas de clases, que también obtengan los recursos materiales necesarios para difundir nuestras propuestas y estrategias pedagógicas para la prevención del

consumo de las sustancias sicodélicas en especial de la marihuana pues presentan altos índices en su consumo.

A los padres de familia se les recomienda generar espacios de formación, acompañamiento y orientación acerca de los rasgos que demuestran que su hijo-hija está consumiendo alguna sustancia psicodélica o droga y los riesgos que están tienen con el consumo así sea de manera esporádica o en periodos prolongados.

Se recomienda a los padres de familia acudir con frecuencia al colegio de sus hijos, que muestren un verdadero interés por el aprendizaje del estudiante, y del grupo de amigos que frecuenta, pues se debe combatir la compra entre los menores y que la información llegue de los mismos.

Establecer programas dentro de las aulas de clases que tengan como propósito fundamental la prevención del consumo de sustancias psicodélicas, utilizando el resultado de este y otros trabajos que reflejen la realidad de nuestros jóvenes con este hábito, comprobadamente nocivo para la salud.

## Notas

(1)Docente. Encargada del Departamento de Evaluación Interna. Encargada de Nivelación de la Unidad Académica de Educación. Universidad de Cuenca. Ecuador. jhovyj@hotmail.com

## Bibliografía

ACUÑA, G. (2007). *Características de la cannabis sativa y sus efectos en e organismo humano*. Santiago de Chile.

- ALVEAR, M. T. (1996). *Miller/Keane diccionario enciclopédico de enfermería*. Buenos Aires: Medica Panamericana.
- BATIS, R. (2002). Peyote y otros cactus alucinógenos de México. *Conabio*.
- BUENO, P. (2010). *Metodología de la investigación científica* (Tercera ed.). Cuenca: Monsalve Moreno S.A.
- CAUDEVILLA, F. (2012). Drogas, conceptos generales, epistemología y valoración del consumo.
- CHACÓN, M. (1997). *Plantas psicoactivas con efectos estimulantes*. Editorial Casas.
- CORNIDE, A., RUIZ, A., TORRES, M., & ALCARAZ, G. (2010). Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en adolescentes,. *Original* , 82.
- Departamento de Salud. (6 de Agosto de 2006). *Nida InfoFacts*. Obtenido de Nida InfoFacts: <http://www.brunete.org/brunete/juventud/lisd.pdf>
- Departamento de Salud. (23 de Enero de 2010). *NIDA InfoFacts*. Obtenido de NIDA InfoFacts: [http://casaa.unm.edu/ctn/ctn%20mod%20tool%20kit/General%20Information/PCP%20\(Phe ncyclidine\)/NIDA%20InfoFacts%20-%20Los%20alucinogenos.pdf](http://casaa.unm.edu/ctn/ctn%20mod%20tool%20kit/General%20Information/PCP%20(Phe ncyclidine)/NIDA%20InfoFacts%20-%20Los%20alucinogenos.pdf)
- Drugfreeworld*. (25 de Enero de 2006). Obtenido de Drugfreeworld: <http://mx.drugfreeworld.org/drugfacts/lisd/street-names-for-lisd.html>
- Drugfreeworld. (8 de Septiembre de 2009). *Edgesuite*. Obtenido de Edgesuite: <http://f.edgesuite.net/data/www.drugfreeworld.org/files/truth-about-lisd-booklet-es.pdf>
- FERNÁNDEZ, P. L. (2009). *Drogodependencias*. Madrid: Panamericana.
- FLORES, C. M. (2010). Factores que influyen en la adicción adolescente. *Contribución a las Ciencias Sociales*.
- FREIXA, F., & Concheiro, M. T. (2000). *Camino sin salida*. España: Icaria.
- FRUST, P. (1980). *Los alucinogenos y su cultura*. Espana: Editorial Cafo.
- FUNES, C. (2011). Estrategia Nacional Antidrogas de El Salvador. *ENA*.
- GONZALES, H. (2003). Prevencion de alucinogenos y drogas de diseno. *Estado prospero*.
- HOFMANN, A. (25 de Octubre de 1992). *Mpc-sp*. Obtenido de Mpc-sp: <http://www.maps.org/images/pdf/mpc-sp.pdf>
- HUXLEY, A., & WHITE, J. W. (2005). *Experiencia Mística*. Barcelona: Kairos.
- KELLEY, W. N. (1992). *Medicina Interna*. Buenos Aires: Panamericana.
- LOIZAGA, A., & VELDER, A. (2002). Peyote y Salud Mental. *Revista Memorias*.
- MARTÍNEZ, M., AGUILAR, A., & RUBIO, G. (2002). *Manual de drogodependencias para enfermería*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos .
- NIDA. (2010). Tipos de Alucinógenos . *Nida*.
- NIDA. (2013). La marihuana. *Serie de reportes de investigación*.
- PACHECO, O. (2005). *Proyectos educativos de investigación de desarrollo*. Guayaquil: Minerva.
- PALACIOS, E. (Abril de 2013). *Google Académico*. Obtenido de Google Académico:

<http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/7304>

PALACIOS, H. (2014). *Google Académico*. Obtenido de Google Académico:

<http://www.sicapacitacion.com/librospsicologia/LA%20ADOLESCENCIA.PDF>

RUBIO, G. (2001). *Transtornos psiquiátricos y abuso de sustancias*. Editorial panamericana.

SALVADOR, D. e. (2011). Primer estudio de consumo de drogas y de otra problemáticas en la población estudiantil. *Arte e impresión, Polistepeque*.

SARASON, I. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. México: Pearson Educatcion.

VOLKOW, N. (2012). La marihuana información para los adolescentes. *NIDA*.

WALKER, L., & Haggerti, K. (2010). Como prevenir el consumo de marihuana entre los jóvenes. *Seattle Childrens*.

# Revista Educación



## ***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





de huellas biográficas, resistencias narradas, y otredades visibilizadas. Las teorías de la educación y las pedagogías descoloniales en la voz de José Tranier<sup>1</sup>: “*uno vuelve siempre a aquellos lugares donde amó la vida*”<sup>2</sup>.

of biographical footprints, narrated resistances, and visible othernesses. The theories of education and the decolonial pedagogies in the voice of José Tranier: "one always returns to those places where he loved life"<sup>2</sup>.  
Luis Porta<sup>3</sup> y Jonathan Aguirre<sup>4</sup>

### Resumen

La entrevista al Dr. José Tranier de la Universidad Nacional de Rosario buscó habitar, mediante su propia narrativa, no solo aquellas huellas biográficas que acompañaron su devenir como profesional de la educación, sino que también tuvo la intención de visitar las teorías educativas y las pedagogías descoloniales con el objetivo de trazar algunas pinceladas conceptuales y afectivas respecto a la actualidad del campo, los desafíos que asume en proyección y el contexto político, económico y social que vive hoy la región latinoamericana. La entrevista se hilvanó a partir de tres constelaciones de sentidos. La primera de ellas estuvo signada por los aspectos biográficos en relación a su viaje profesional hacia la educación. En la segunda constelación emergieron cuestiones ligadas al campo de las teorías de la educación y sus múltiples y complejos objetos de estudio. Finalmente, en la tercera constelación de sentidos se entramaron las pedagogías descoloniales, las nuevas pedagogías,

### Summary

The interview with Dr. José Tranier of the National University of Rosario sought to inhabit, through his own narrative, not only those biographical traces that accompanied his becoming as a professional education, but also had the intention of revisiting the educational theories and pedagogies Decolonial in order to draw some conceptual and affective brushstrokes regarding the actuality of the field, the challenges it assumes in projection and the political, economic and social context that the Latin American region is experiencing today. The interview was stitched together from three sensory constellations. The first one was marked by the biographical aspects in relation to his professional journey towards education. In the second constellation, issues related to the field of educational theories and their multiple and complex objects of study emerged. Finally, in the third constellation of meanings, the decolonial pedagogies, the new pedagogies, the visibility of the other in education, the resistances in the



la visibilidad del otrx en educación, las resistencias en las prácticas pedagógicas y el rol de los docentes en contextos latinoamericanos adversos. En suma, la conversación con el Dr. Tranier convida a volver sobre nuestras propias biografías, a reflexionar sobre las formas y maneras de hacer acontecer el acto educativo y, centralmente, invita a visibilizar y conmovearse junto a lxs otrxs en términos pedagógicos, políticos, sociales y culturales.

**Palabras Clave:** (Auto)biografía; Teorías de la Educación; Pedagogías Descoloniales; Alteridad; Pedagogías de la Inauguración.

pedagogical practices and the role of the teachers in adverse Latin American contexts were interwoven. In sum, the conversation with Dr. Tranier invites us to return to our own biographies, to reflect on the ways and ways of making the educational act happen and, centrally, invites us to visualize and be moved with the others in pedagogical, political, social and cultural

**Key Words:** (Auto)biography; Theories of Education; Decolonial pedagogies; Otherness; Pedagogies of the Inauguration.

Fecha de Recepción: 23/02/2019  
Primera Evaluación: 07/03/2019  
Segunda Evaluación: 11/03/2019  
Fecha de Aceptación: 20/03/2019

### **Primera Constelación de Sentidos**

**P1: La primera pregunta es más de índole biográfica ¿cómo inicia tu viaje profesional hacia la educación? ¿Qué lugar ocupó u ocupa la música en ese viaje?**

R1: Mi puerta de entrada hacia el mundo “profesional” de la educación se inicia como docente de música en los niveles inicial y primario mientras cursaba la carrera de Música en la Universidad. Al mismo tiempo, cursaba otras materias de diferentes carreras que eran también de mi interés personal. Desde muy pequeño comencé el aprendizaje formal de instrumentos y mientras estaba en quinto año del secundario, tuve la posibilidad de dar clases formales en las escuelas debido a la falta de docentes que había en aquel tiempo. No era quizás como ahora, en donde la mayoría de los jóvenes hacen un pasaje por la música. En aquel momento, la única opción para que un niño/joven varón, pudiera ser *reconocido* ante sus pares, era el fútbol; razón por la cual, aquellos pocos que no teníamos habilidades (ni tampoco nos interesaba fingirlas), quedábamos por fuera del circuito de socialización lúdica en las instituciones. Creo que lo anterior de alguna manera forjó en mí una suerte de primera huella “original” de percepción “anticipatoria” y de “mecanismo de alerta” como (futuro) docente, para poder reconocer en otras miradas, “algo” de la mía propia y, de esta manera, no solo aprender a “sobrevivir” sino, fundamentalmente, a intervenir en

el espacio docente. Miradas que si bien siempre hablan de lo <propio>, puedan quizás tener puntos de encuentros entre las <soledades> que uno va identificando y encontrando entre la “inmensidad” de los patios escolares. Pero, más allá de aquello, tengo que decir que mis huellas de escuela fundamentalmente tienen que ver con un sentimiento de “certeza”, de certidumbre, de “alojar y la de ser alojado”; esto es: la de percibir y de extraer en aquel momento una suerte de conocimiento respecto a darme cuenta que, cada día, allí, volvería a encontrarme con *mi* salón, con *mi* banco, con *las* maestras y con *mi* grupo de clases en un marco político de fuerte incertidumbre institucional externa. Es allí donde entonces, a nivel “vivencial”, creo que comenzaba a anidar en mí parte de los territorios que, posteriormente, contribuirían a configurar mi labor docente e investigativa: la función reparadora que podía llevar a cabo la escuela; junto con la responsabilidad que tiene un docente frente a los procesos de alteridad y la certidumbre propia que conlleva la lógica del funcionamiento institucional escolar. Esto es, la revelación de una especie de “epifanía pedagógica” en relación a la potencia existente de mecanismos de restitución colectiva que puede tener la escuela en escenarios externos sumamente hostiles. Por eso, a veces me gusta hablar de “Bios-Pedagogía”: no para articularnos desde un paradigma biologicista sino para subrayar esta afiliación a la vida subjetiva, cuando, muchas veces, por diversas circunstancias (pero, fundamentalmente

políticas) la misma está siendo vulnerada o “pende de un hilo”. De esta manera, puedo recordar que mi primer día como docente formal en un Jardín –Nivel Inicial- público, quedé “maravillado” por todo lo que allí acontecía: desde ver el libro de firmas en donde figuraba mi nombre, el “recorrido” que me hacían las Directoras para que conociera la escuela; la sala de maestros donde podía tomar el café; el patio, la sala de música; mi primer recibo de sueldo con el escudo de mi Provincia como trasfondo de imagen...en fin, toda una suerte de combinaciones (físicas, reales, imaginarias, simbólicas, subjetivas) las cuales, a diferencia de lo expresado por E. A. Poe en el cuento de *La caída de la casa Usher*, en mi caso al menos, pude comprobar que, fuera de toda duda, “combinaciones de simplísimos objetos naturales” verdaderamente tenían el poder de afectar nuestra sensibilidad y percepción pero para bien... En mi caso, siendo muy joven (dieciocho años) y sin haber tomado contacto previo en aquel momento con Bourdieu ni con ninguna otra corriente de sociología o antropológica referida a las formas del trabajo escolar, la escuela habitó en mí como un lugar de refugio, de (re) producción académica, cultural, institucional pero, por sobre todas las cosas, como un territorio seguro de socialización afectiva y de crecimiento político y ciudadano.

**P2: ¿Qué maestros o profesores marcaron tu formación de grado o de posgrado en el campo educativo?**

**¿Qué huellas identificas que han dejado en tu ser docente hoy y cuales has podido “(des)amarrar” en el camino?**

R2: Aquellas Maestras (como siempre, en su mayoría mujeres) que marcaron mi formación en el nivel primario, fueron precisamente las que pudieron ver algo en mí, que yo aún no veía o que no podía ver. Y creo que en eso, también, la escuela constituye un engranaje fundamental: en habilitar espacios potenciales; cognitivos, éticos, sociales, políticos y subjetivos que ni siquiera la familia, a veces, puede lograr en su forma (mayormente) endogámica. La sociedad está acostumbrada por ejemplo a escuchar del “Dólar Futuro” como herramienta de planificación económica que “apacigua” la furia del mercado al mismo momento en que, políticas públicas neo-conservadoras, anulan sin tapujo alguno no solo el presente; sino, por sobre todas las cosas, la proyección a largo plazo del alojamiento de infancias sanas para nuestros pueblos. Sin embargo, aquello primero, puede medirse en términos pragmáticos, mientras que lo segundo referido a la capacidad de poder observar algo que esté en potencia (y que la escuela puede efectivamente contribuir a desarrollar), no necesariamente pueda ser “rescatado”, evaluado o medido instrumental o pragmáticamente en la inmediatez o en el corto plazo. ¿Cómo explicarle entonces a un funcionario/a político/a que mientras estemos vivos, es decir, mientras *existamos*, hasta

*último momento*, los sujetos tenemos la posibilidad de recuperar, reivindicar y/o retraducir en experiencias y en memorias aquellos momentos derramados en la escuela?. Ningún sistema de evaluación de los actuales, podría tolerar aquello. Y de allí los constantes hostigamientos hacia la actividad docente que, históricamente, suelen tener lugar en nuestro mundo. Por eso, aquellas maestras y, en especial, mi maestra de música de primaria; una maestra Protestante, algo poco usual salvo las maestras de Sarmiento, *acostumbrada* al canto colectivo y a la práctica instrumental (legado de Lutero) junto con su permanente sutileza en el cuidado de sonidos y letras, influyó notablemente en aquella fluidez –o unión– a veces poco dadas entre el mundo de la <música> y el de la <escuela>. En relación a mi formación de posgrado, mi Directora de Tesis (Esther Díaz de Kóbila) sin lugar a dudas fue una de esas personas que pudo ver que: en el medio de todas mis limitaciones existentes, de todas maneras, había algo que imperiosamente necesitaba *ser dicho*, nombrado, investigado y escrito. La rigurosidad académica de docentes como José Sazbón, Oscar del Barco, Carlos Cullen, Fernando Ulloa, Eduardo Hourcade, Adrián Ascolani, Silvia Bleichmar y Violeta Hemsy de Gainza incidieron sin lugar a dudas en los modelos para mi formación académica y personal; al igual que la de mis compañerxs de cursada del doctorado provenientes de la Filosofía y de la Historia (Ileana Beade, Rodrigo Braicovich y Diego Roldán, hoy todos

investigadorxs del CONICET). Con Liliana Sanjurjo aprendí a defender con "uñas y dientes" los espacios *identitarios* de la Formación Docente. Incluyo en esta (incompleta lista) a mis compañerxs de oficina del primer equipo de gestión que conformé en la Universidad: Pablo Cerolini, Vanesa Dell'Aquila, Carina Capobianco y Silvina Gibbons; hago especial mención a estas grandes mujeres y grandes Historiadoras ya que, trabajar junto a ellas, me significó haber aprendido, interrogado y adquirir *prestadas* ciertas lógicas de trabajo propias de un *historiador "profano"* que intentaba articular la historia actual; "presente", con la educación. Oscar Madoery, primer Rector de la ahora *intervenida* Universidad Nacional de Rafaela, me posibilitó, junto a otrxs compañerxs, formar parte de aquello que, emulando palabras de Martin Luther King, consistió en al menos intentar perseguir un sueño en la creación de una Universidad distinta. Jerome Bruner (a quien había conocido gracias al Profesor Félix Temporetti) fue alguien quien, a pesar de la distancia, mantuvo su coherencia entre aquello que escribía y llevaba a la práctica, ayudándome y corrigiendo parte de mi trabajo de Tesis no porque este <era interesante>, sino, porque pudo percibir que, honestamente, como estudiante, estaba preocupado por ciertas temáticas que me atravesaban –y que aún me siguen atravesando–. De una gran activista en la lucha por los derechos de las infancias, Mirta Guelman de Javkin, aprendí desde adolescente a través de sus constantes intervenciones

públicas en diferentes medios de comunicación, que la necesidad de tomar un rol activo en búsqueda de la redistribución de *justicias*, no podía quedar circunscripta meramente al riguroso –pero acotado– espacio académico. De la misma manera, Michael Apple, fue y sigue siendo un gran Maestro y amigo quien me enseñó, desde su humildad, que la educación y el docente tienen que poder formar parte de esta misma “dupla” activa-activista en relación con aquellas minorías que no tienen voz ni representación. Así fue como entonces como, casi “sin darme cuenta”, “a posteriori”; es decir, a través de un lento proceso cotidiano, toda aquella cadena de significantes conformada por estas personas, por las docentes de escuela primaria; por mi paso por la universidad pública; al igual que la lucha política de mi padre y de la “militancia” del estudio incansable de mi madre, me fueron “atravesando” transversalmente no solo en relación a las distintas trayectorias de formación, sino a su vez en el destino de las propias prácticas y creencias en forma pacífica, pero ineludiblemente. Uno es <uno> siempre en deuda con aquellos otros que nos permitieron alumbrar un camino posible. Y aquello de lo cual tenía certezas que era necesario desamarrar para viajar “liviano” en estas travesías, consistía en luchar contra todas lógicas de dominación y de registro del Otro, únicamente, como alguien a quien doblegar y/o a someter: física, subjetiva, académica, política, cultural, estética y epistemológicamente.

**P3: ¿Cómo surge en tu biografía esta preocupación por los problemas sociales y tu interés por trabajar e investigar en torno a la Teoría de la Educación? ¿Qué sentido le otorga a la disciplina pensarla desde lógicas que rupturizan su matriz colonial y moderna?**

R3: En el interior de todo este proceso obtengo una beca para perfeccionarme en música y en pedagogía en los EEUU. Era el año 2000. Allí tuve la primer gran resocialización cultural de lo que significaba vivir de “primera mano” en el “primer mundo” neoliberal. Suelo contar en algunas clases cómo, siendo latino “pero” de matiz blanca y hablando el idioma, no sufría discriminación alguna como sí en cambio la padecían mis propios compañeros nativos *pero* de ascendencia Afroamericana. Fue un primer gran impacto en donde pude darme cuenta de que las relaciones de etnia, clase y género necesitaban ser abordadas en mi formación. De esta manera, cambié parte del rumbo de mi beca y me puse a estudiar Historia de aquel país para comprender mejor el origen de esta situación. Así fue como regresé a nuestra tierra y retomé mi labor docente en las escuelas. A fines del 2001 tiene lugar una de las mayores crisis por todos conocidas la cual me permite casi de forma “inmediata” reconocer y amplificar una frontera entre los distintos modos de percepción que había en torno al aprender y el de vincularse “antes y después” de aquella crisis en cuestión. En pocas palabras, acerca de cómo se percibieron, se experimentaron y se

“nombraban” en los registros históricos de la Historia “Presente”, aquellas formas inéditas disruptivas de advenimiento de problemáticas emergentes que violentaban los márgenes. Me interesaba conocer qué formas de subjetivación se potenciaron y cuales otras quedaron “exiliadas” del orden de indagación crítica imposibilitando, entonces, avanzar hacia un pleno “status” racional de cuestionamiento político e institucional. De esta manera, lo que antes era considerado un “saber inútil”, ahora, ante la desolación del sujeto, y entre éxodos de Otredad y de fuga de capitales, la escuela ratificaba su propia capacidad de amplificar los mecanismos de reconocimientos colectivos, de saberes *otros* y de las formas de *alojarnos*, en un país devastado económica, política, cultural y subjetivamente. A partir de estas prácticas, intento reflexionar acerca de todo lo anterior en un trabajo académico con características de “Ensayo” el cual me permite (no sin antes algunas resistencias no del Jurado sino de las propias “reglas” existentes en del campo por esta forma de presentación) culminar la carrera de doctorado en ciencias de educación. Transcurría el año 2007 y, un tiempo después, ya siendo docente rentado en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad accedo a una beca posdoctoral del CONICET bajo la Dirección de Silvina Gvirtz. Una vez más, “alguien” *sin conocerme*, me brindó todo su apoyo con el fin de que continuara avanzando en este terreno de investigar el análisis histórico de la educación, en la coyuntura política contemporánea. En

este itinerario comienzo a visualizar la necesidad de rupturizar y profundizar la brecha con la matriz colonial y moderna la cual, en definitiva, no había podido disimular ni contener más sus heridas históricas, dando origen a la explosión de la crisis del 2001 post recuperación de la democracia. En ese contexto, aquella expresión de que *crisis y posibilidad* pueden “ir de la mano”, se hizo carne en muchxs de nosotrxs para intentar forjar un nuevo comienzo en donde la pedagogía (des) colonial, sería entonces el instrumento teórico, ético-político que mejor nos permitía comprender qué nos estaba sucediendo.

### **Segunda Constelación de Sentidos**

**P4: ¿Cómo definirías al campo de la Teoría de la Educación? ¿Qué contenidos o conocimientos vale la pena enseñar en dicho campo?**

R4: Considero que “teorizar” acerca del campo de la educación es tratar de hacer inteligibles otros mundos y territorios de pensamiento posible. Conlleva necesariamente a (re) pensar el marco y/o universo de racionalidades que nos constituyen históricamente, re-ubicarlos, negarlos cuando esto sea necesario pero siguiendo la urgencia de poder identificar y (re) construir marcos *otros* posibles, sin dañar la alteridad: actuales, ni ancestrales. Y hacer todo esto, comunitaria, *entrañable* y colectivamente. Me parece que la idea principal que debería sustentar toda teoría de la educación es la búsqueda



de una definición filosófica y, al mismo tiempo, “terrenal” (es decir, como un manifiesto ético-político de acción) que subraye –y defienda fundamentalmente– el principio ético de que no hay vidas “más dignas” que otras que ser vividas, ni pueblos, colectivos ni minorías. Incluimos aquí las relaciones establecidas por la Modernidad con la naturaleza, la cual debería pasar de ser llanamente un “objeto” de consumo, de extracción y, parafraseando a *Harvey*, de <acumulación por desposesión>, a la de sujeto. Hablamos del *medio ambiente* sin comprender que, más que un “*medio*”, lo estamos conduciendo a su *fin*. Es la vida misma retraducida en todas sus formas plenas la que está en juego para pensar esta nueva racionalidad ético-pedagógica y educativa entendida como política cultural la cual, siguiendo a Dussel, se torna entonces ineludible para la toma de conciencia crítica en la construcción de una “nueva” agenda política de la liberación la cual implica, inevitablemente, que también sea pedagógica.

**P5: En el último tiempo, ¿cómo han ingresado al campo de la teoría de la educación las dimensiones afectivas, las emociones, y los sentimientos? ¿Son dimensiones que van ganando terreno en el campo, o más bien continúan en un lugar rezagado y poco indagado?**

R5: Me parece que estos interrogantes quizás podrían ser diferenciados en dos

niveles distintos: puesto que, como bien implica la primera pregunta, podríamos analizar el ingreso de estas categorías al campo de la teoría desde su (breve) genealogía sociológica y, en ese caso, podríamos citar entonces algunas corrientes y autores que, en la actualidad, vienen trabajando fuertemente esta línea de investigación en el campo universitario. Ahora bien, si uno hablara de las mismas a partir del universo de las prácticas cotidianas que, la mayoría de *las* y los docentes (al menos en los primeros niveles de la escolaridad) llevan a cabo cotidianamente, nos encontraríamos con que la labor de enseñar y de aprender sin un vínculo de amorosidad, no puede ser posible o, si lo fuera, sería a un costo subjetivo y de sufrimiento inconmensurable. La racionalidad de la modernidad llevó a asociar –o a “tolerar”– que el buen trato amoroso, la ternura en su dimensión política como puerta de entrada al reconocimiento del otro, puede ser aceptada para las primeras infancias, pero nunca jamás para la conformación de un sujeto “Hombre”; “Blanco”; “Universitario” dispuesto a reproducir la estratificación patriarcal-colonial como forma de observar –y actuar– en nuestro mundo. Y si bien la Universidad Pública aboga por la necesidad de construir un mundo distinto, muchas veces esta matriz sigue estando vigente “reemplazando”, la falta de afectividad en los vínculos, por lazos político-partidarios como forma de sujeción: esto es, a través de que se asuma a “gran escala” que la enseñanza y/o la organización, configuración y

constitución política y de relación entre los sujetos (estudiantes y profesores) debe ser aprehendida y plegada por "sí solos" y, a partir de allí, se establecen las fronteras de afectos y de reconocimientos. Sin embargo, y en oposición a aquello considero que aquel "enroque" sigue siendo funcional y operando como la otra cara oculta del mismo marco de racionalidad moderna. Amorosidad y afectos; enseñanzas y aprendizajes; junto con la generación de conciencia crítica pueden –y deben ir- de la mano, <a priori>, como imperativos éticos, también en la enseñanza universitaria. Y uno *comprueba* a través de las clases, que cuando hay circulación de afectuosidad, las personas (nos) sentimos bien. Suelo compartir en algunas clases o seminarios, parafraseando a Sartre cuando hablaba de su relación con la literatura y la política, que trabajar en la Universidad <borra> en mí, algo del orden de lo cruel que pudiera existir a veces en las escuelas. Pero elijo trabajar fundamentalmente con las escuelas porque <borra> en mí lo muchas veces <brutal> de la Universidad. Y cuando hago referencia a que verdaderamente extraño mi trabajo en la primaria –nivel en donde ejercí por más de veinte años de docencia- la mayoría no puede comprenderlo y esto, paradójicamente, no solo es entendible sino recíproco: pues cómo dar cuenta en un ámbito que si bien brinda oportunidades maravillosas a las personas como es la Universidad, la circulación de "amorosidad"; "afectuosidad" y "sensualidad" esté quizás menos presente o tal vez,

más condicionada. En oposición a aquello, encuentro que en cada jornada de trabajo de la escuela, es decir, diariamente, <recibía>, mínimamente, de trescientos a cuatrocientos *abrazos* por día (Dejemos afuera el día especial de cumpleaños que no cuenta para esta suerte de estadística casera). La escuela deviene así, como una especie de "repositorio" o de flujo constante multiplicador de historias, de afectos, de anécdotas, de narraciones que dan lugar, siguiendo a Arendt, siempre a lo nuevo. Esto, desde mi humilde punto de vista, y aún no desconociendo que son lógicas diferentes, se constituye como algo muy poderoso para el ejercicio –y formas de habitar- la docencia y que la Universidad está prestando, por suerte, una mayor atención al respecto.

**P6: Dentro del amplio abanico de las ciencias de la educación, ¿Cuáles son los puntos de encuentro o de diálogo entre la Pedagogía y la Didáctica? En el sentido de que históricamente el campo de las ciencias de la educación ha disociado, de alguna manera, a la pedagogía de la didáctica y viceversa. Hoy ¿cómo ves esa relación?**

R6: Al concebir a la Pedagogía como también una dimensión <Política y Cultural> que permite reflexionar en torno a la idea de <sujeto> y a la vez de interrogar <qué tipo de mundo y de sociedad pensamos construir colectivamente>; la didáctica contribuye



necesariamente a objetivar, identificar y la de <explicar> los problemas relacionados con las condiciones estructurales —que son siempre políticas- que efectivamente impiden avanzar en este aprendizaje. Lo anterior, no solamente relativo a las dificultades teóricas y prácticas que pudieran existir con los estudiantes, sino aquellos que también impidan el avance político e institucional. Hacer “didáctica” una situación, es poder amplificar (al menos para mí) los regímenes de intelección y de abordaje teórico que permitan cuestionar desde diferentes registros los diferentes estatus de “infalibilidad”. En este sentido, adhiero a que hay ciertos tipos de preguntas que no pueden hallar respuesta desde una sola teoría, y entonces la aproximación a otras disciplinas nos permite profundizar en el avance de aquellas discusiones en cuestión. De allí que a mi entender concibo a la didáctica como disciplina crítica que trasciende la mera instrumentalización docente, y que se presenta abierta para sostener un debate permanente acerca de cómo, por qué/ para qué y a quiénes incluyen y/o excluyen nuestros conocimientos y prácticas. De esta manera, y al menos en mi caso, en donde una suerte de cierto “eclecticismo teórico”-¿“expatriado epistemológico” o “epistemológicamente expatriado?!”- me atraviesa en forma transversal: (siendo músico pero eligiendo dar música en las primarias; interesado en el estudio de la filosofía pero recibíendome en Cs. de la Educación; Trabajando en el Área de las Instituciones de esa Carrera pero ganando un concurso interno de JTP en Historia de

la Educación y luego otro ya Regular como Titular de Pedagogía; egresado de Humanidades pero dando también clases en la de Derecho y en la de Cs. Políticas); en fin, por todo esto, muchas veces mis lecturas no fueron “exclusivamente” de “didáctica”, sino que *devinieron*, en todo caso “didácticas”: esto es, a la luz de los intereses que nos constituyen y nos hacen ser, finalmente, (con nuestras luces y sombras) también quienes somos. Por eso Pedagogía y Didáctica, son indisolubles como también lo serían —a modo de compartir un ejemplo- las tareas llevadas a cabo por la “dupla” del Médico/a y del Enfermero/a. Nos necesitamos recíproca y mutuamente

**P7: ¿Cuáles son, a tu criterio, los nudos problemáticos más significativos en el campo de la Pedagogía? ¿Por qué?**

R7: Los nudos más problemáticos que afectan a mi criterio al campo pedagógico son aquellos que interpelan en forma directa al propio sujeto en su propia <comodidad> o en sus propias convicciones de observar —y la de habitar, la de *ser-* en el mundo. El hecho de asistir a la Universidad, da cuenta de cierta constitución política del sujeto, es decir, a la Universidad se ingresa *siendo adultos*, a diferencia de otras instituciones y lo anterior conlleva entonces a la de arribar con un cierto monto de creencias, de convicciones, de modos de mirar ciertas cosas que, en ocasiones, a veces necesitan ser “*derribadas*” y, en muchas otras, afortunadamente, lxs docentes aprendemos de las mismas.

Pero hay un lugar inédito que tiene que ver con revisar las matrices históricas de formación docente, las cuales, concebidas como “cascadas inequívocas del saber” asumíamos la “certeza” dada en su origen y “ley de gravedad” —si venían de arriba hacia abajo era porque *seguramente* estaba bien que así sea...- y, entonces, tenían que ser aceptadas. Disciplina, sumisión, producción y obediencia siguen siendo así las características de dichas matrices. La intervención del espacio político cotidiano en la Historia Reciente —y “Presente”- interpela al sujeto y a las instituciones desde un lugar “otro” el cual ya no asume (al menos por suerte tan naturalmente, el orden incuestionable de nuestro sistema-mundo). De allí entonces que esto suela descolocarnos rechazando el cauce “normal” de aquella cascada. Más aún, a la luz de las heridas políticas, ambientales, sociales, culturales, económicas y educativas que aquel sistema ya no puede ocultar. De esta manera, pañuelos verdes y celestes ingresan al aula del mismo modo que Santiago Maldonado, Trump, Palestina o Venezuela hacen lo suyo también; al igual que toda una coyuntura de problemáticas que nos obligan a no mirar más hacia otro lado. Pido disculpas por lo “auto” referencial, pero, cada año académico que comienza siempre me pregunto “cuánto tiempo” tengo que dedicarle a los “clásicos”. Esto es, si bien por ejemplo soy un ferviente admirador de Comenio, Kant, Durkheim, Rousseau y de Pestalozzi solo por citar a algunos “patriarcas” pedagógicos: ¿puedo/debo dedicarle toda una extensa unidad a los mismos

como hacía antes frente a estos nuevos escenarios y frente a todo lo terrible que estamos viviendo como sociedad? Sé que tengo que darlos y “me encanta” hacerlo por supuesto, pero cambiando el “eje” eurocéntrico como único punto de partida “Ad Referendum”; y, de este modo, una vez ubicados —y habiendo compartido los principales aportes no tan extensamente como quizás lo hacía antes- “ganar” aquel tiempo para mejor repensar y discutir la distribución epistemológica junto con la ubicación geopolítica que nos “han asignado”.

**P10: La producción de conocimiento en educación es dinámica y está en permanente relación con las nuevas culturas, los movimientos sociales, las tensiones políticas y las dinámicas juveniles. ¿Qué temáticas o abordajes están siendo investigados hoy en la producción de conocimiento de la teoría de la Educación que aparece como novedad? ¿Cuál es la proyección de la disciplina en términos teóricos, políticos y epistemológicos?**

R10: Estas preguntas quizás puedan ser unidas a las anteriores y siguen teniendo que ver con la dificultad hallada frecuentemente (tanto de la escuela como de las carreras de educación cuando tributan exclusivamente a planes de estudio funcionales a la *colonialidad del poder*); al intentar abordar el análisis propio de la coyuntura específica que nos toca vivir. Lo anterior porque, en cierta medida, estar <atentxs> nos “obliga” a mantener una buena parte

del programa de estudios y de investigación *transversalmente* “en blanco” para *atender* al igual que una especie de “médico emergentólogo”, aquellas problemáticas que generan “trauma” social, pedagógico y político en nuestras existencias. Este año, literalmente, hemos decidido incluir en la finalización de cada unidad de trabajo del programa, hojas en blanco membretadas que nos permita llevar adelante un proceso de escritura colaborativa entre estudiantes y docentes con el fin de (aún a riesgos de equivocarnos) igualmente animarnos a nombrar e identificar aquellas nuevas proyecciones que el espacio académico debería poder contemplar. Una especie de cuaderno que nos sirve de bitácora-pedagógica y el cual forma parte, “oficial” para la concreción del programa. De esta manera, movimientos de género, de minorías sexuales, de trabajadorxs rurales, campesinxs, de productoxs y economías alternativas; de experiencias de aprendizajes populares progresistas, formales y no formales; nuevas infancias y juventudes; lxs nuevxs estudiantes migrantes y el rol de la escuela me parece un tópico inédito muy valioso para abordar en la investigación/formación docente: las maestras quienes, muchas veces, aún sin tener formación (académica) en interculturalidad, desde su afecto, oficio y (re)conocimiento reciben, alojan y ayudan a la integración de ese niño, de esa niña quien muchas veces no solo no habla el idioma sino que sufre las consecuencias de la exclusión cultural, política y económica representada por ser lxs hijxs de nuevxs exiliadxs –y condenadxs- de

la tierra en este nuevo siglo. Pero, no obstante a aquello, que nuestra gloriosa escuela pública, se hace cargo de todas maneras. Por último, y sin lugar a dudas, la discusión por la interrupción voluntaria del embarazo durante el año 2018 el cual marcó una suerte de “antes y después” en la lógica pedagógica. Ese especial año, el del Centenario de la Reforma Universitaria, solo fue “salvado” y restituida su dignidad gracias al colectivo de Mujeres en lucha; lo mismo pasó a lo largo de todas las marchas docentes constituidas, también, en su gran mayoría, por Mujeres. De allí que la proyección que observo desde este punto de vista epistemológico y político, tiene que ver con interrogar el lugar de la escuela, atender este conjunto de repertorio que nos atraviesa, al igual que generar mecanismos de abordaje entre estas nuevas articulaciones y territorios antes señalados que obligan a revisar las relaciones “clásicas” entre Sociedad-Comunidad- Escuela y Estado.

**Tercera Constelación de Sentidos**  
**P11: ¿Cómo llegas biográfica y profesionalmente a toparte con la Pedagogía Descolonial y con los autores referentes de dicha pedagogía? Tu estancia formativa con Michael Apple ¿Cómo incidió en ese sentido?**

R11: A lo largo de mis estudios de posgrado, intenté poner especial énfasis en tratar de articular y comprender, aparte de las eurocéntricas, ciertas

filosofías de la emancipación latinoamericanas. Leía a Kusch, leía a Dussel (quien, a mi criterio, es uno de los más lúcidos, cálidos y humildes de esta corriente intelectual y política), leía a Freire y algunos Teólogos de la Liberación que me interesaban, pero los leía "desordenada" y puntualmente solo algunas de sus obras que me venían "bien" para mi trabajo. Pero no orgánica ni profundamente como una corriente de pensamiento "descolonial" que era necesario asumir con un mayor compromiso político. Había escuchado el término, allá por el año 2000...pero, ingenua y soberbiamente, me dije a mí mismo unos pocos años después cuando me tocó "caer" y coincidir con colegas de la Universidad Pública de Mar del Plata –que es donde vuelvo a escuchar aquel término acuñado en cuestión (específicamente, hago aquí referencia a cuando conocí a Luis Porta) y me dije: "con qué necesidad *esta gente* construye modas que no hacen faltan? Freire es Freire. Kusch es Kusch: ¿por qué *asumirse* descoloniales? Hasta que tuve que dictar un seminario de doctorado en aquella Universidad y se me "advirtió" en la mía propia: *"no son egresadxs de Cs. de la Educación porque allí no está esa carrera. Fue cerrada en la Dictadura". "Lamentable"* pensé en términos políticos; *pero me da "tranquilidad" en términos "epistemológicos" de que todo aquello que "comparta" les vendrá bien* me dije a mí mismo... Otro grueso, imperdonable pero *dulce error colonial* de mi parte: allí comprendí finalmente

que el colonizado por las modas, éramos todos aquellos que habíamos realizado nuestras carreras post-recuperación de la democracia con programas fundamentalmente eurocéntricos. Mar del Plata había quedado excluida del dictado formal de la misma para nuestro Sistema Nacional de Universidades Públicas y aquello, paradójicamente, la salvaguardó de caer en las trampas de las racionalidades epistemológicas hegemónicas. Aquí me encontraba con saberes disciplinares fuertemente desarrollados que intentaban, por todos los medios posibles, pensar cómo mejorar la Educación. Y así fue que, aún con el riesgo de emular un programa de televisión dedicado a la conversión de las personas, en aquel seminario, fui yo el <salvado> por sus (re) conocimientos y por sus buenos tratos; fui yo el <descolonizado> por la propia soberbia inicial de creer *antes del viaje*, que *"cualquier cosa que pudiera compartir les va a venir bien"*. Y así fue cómo, hasta el día de hoy, la inmensidad del Atlántico, testigo histórico de travesías de imperios que abraza la UNMDP, ofició de ruptura de mi propia matriz para, de esta manera, saldar parte de su deuda al menos conmigo. Y aquel mar se convirtió entonces en "río": río de resistencias históricas tan característico de nuestro Paraná y estandarte representacional de luchas anticoloniales a lo largo de toda nuestra América. Pero, yo, procedente de la UNR, siendo Río y Litoral, actuamos (actué) imperialmente como Mar. Y a partir de aquellas mezclas y reconciliaciones dadas entre los distintos puertos y

geografías locales, seguimos proyectando sueños compartidos que nos sostienen, que nos unen y que nos dan refugio para transitar las tempestades. Lo anterior significó trazar definitivamente un cambio radical en mi vida personal y académica que puede verse reflejado en mis escritos, publicaciones e intervenciones públicas; esto es, en donde el mar y el río “limaron” sus asperezas y trabajan, juntos, en un mismo sentido. Con todo esto en mi cabeza, arribé a la Universidad de Madison, Wisconsin para trabajar nuevamente con Michael Apple. Tengo que decir que es una persona extraordinaria: tanto en lo político, como en lo educativo. Mi estadía en Madison, por un lado, fue magnífica en lo académico. Pero desolador en lo personal, puesto que el “ritmo” neoliberal como pulso latente para pensar <una ciudad> y <un país>, junto con las relaciones que la sociedad va naturalizando, te va atrapando aunque uno intente con todas sus fuerzas luchar con desmesura para que aquello no ocurra. De esta manera, puede observarse casi sin estupor cómo la división social del trabajo y la división social de la pobreza, están unidas por estas relaciones fundamentalmente de raza y género. Es decir, <esto>, a pesar de que pueda sonar “obsoleto”, no pasa de moda. Al igual que sentirse un “muerto civil” si uno no cuenta con un auto propio para transportarse: puesto que la política pública (junto con su respaldo epistemológico-urbano) diseña y ratifica ciudades en donde posibilitar el encuentro con el otro, sea lo más dificultoso posible, al menos, claro está, que sea en los

centros comerciales. Gracias a esta última experiencia pude culminar de comprender que la vida académica debe exigir y sostener, a su vez, una vida social. No puede estar dissociada. Pude escribir muchos artículos académicos, leer una infinidad de libros y salvo los momentos de discusiones colectivas y de estar en clases maravillosas, este tipo de estadía postdoctoral, implica generalmente la ambivalencia de: por un lado, contar con gratitud plena por tener la oportunidad de estar en una de las Universidades más progresistas de los EEUU con todo al alcance de mi mano para investigar; pero, por el otro, que lo anterior suele hacerse solo, es decir, *sin gente*. Y si algo estamos aprendiendo con todo el dolor que está atravesando nuestra Región, es que solos no podemos nada.

**P12: En el libro sobre Pedagogía Vitales compilado por Luis Porta y María Marta Yedaide trabajas la cuestión de la subalternidad del otro en el ámbito escolar. ¿Quién es el “otro” en la educación y en los discursos pedagógicos? ¿Quiénes quedan por fuera de esos “otros” o a quienes no se nombra como “otros”? ¿Para qué “otro” se educa en los contextos educacionales contemporáneos?**

R12: Aquello que quise compartir en aquel escrito tuvo que ver con que si bien la escuela puede ser abordada para su análisis desde diferentes corrientes que, o bien la impugnan, la cuestionan

o hasta la cancelan, desde mi humilde lugar se re-significa siempre como ese lugar histórico de resistencia por excelencia el cual, por el <solo hecho> de necesitar al Otro para poder existir y devenir en comunidad, visualiza, enmarca, recuerda, da "indicios" y ratifica, aquello que ya Marx señalaba en su análisis de economía política, como lo <inconmensurable> representado por el <trabajo vivo>; o como bien expresa Dussel, como *fuentes creadoras de valor*. Más allá de las diferencias de objeto de estudio, me parece que es (también) debido a esto último que la Escuela Pública siempre representa un "peligro" para las reinstauraciones conservadoras: las infancias y la niñez están dadas o son caracterizadas por esta "exterioridad" no funcional a la lógica del Capital. Las Infancias <vivas> recrean este universo de no-capitalidad. Y de allí su peligro para el sistema-mundo colonial. Es por esto que —desde mi punto de vista— no pasa por concebirla meramente como ámbito de reproducción de clase capitalista como en los estudios marxistas de la década del sesenta, sino, más bien, con poder vislumbrarlas como motor "otro" de generación de conciencia comunitaria. Ahí reside para mí, la principal diferencia inclusive, a pesar de que, en muchas ocasiones, en lo <cotidiano> no puedan teorizarlo de esta manera. Pero, en las prácticas, está esto vigente sin lugar a dudas y es lo que, al final de cuentas permanece. El caso de la Maestra que voló por los aires junto a su compañero de trabajo perdiendo la vida, ambos

preocupados por si lxs niñxs habrían de comer algo en aquel día espantoso de frío y sin desconocer los riesgos que implicaba la permanencia en aquellas condiciones de trabajo, dan cuenta de lo que digo o intento comunicar, sin refutación alguna. Sin embargo, como cara oculta de la misma moneda, muchas veces la lógica de la formación profesional docente queda "atrapada" en la racionalidad burocrática, "científica" y hasta "pedagógica" *colonial* y es allí entonces cuando, la condición para analizar y reflexionar en torno a quién es aquel "Otro", se ve distorsionada. De esta manera, nos ponemos contentos por ejemplo de que una asociación internacional "arroje luz" sobre un/a determinado/a docente para que, siguiendo su lógica imperial, vaya luego a votación a ver si puede obtener el "premio mundial docente" en detrimento de luchar globalmente para que las condiciones que constriñen el día a día escolar, en todas partes del mundo que afecta este capitalismo, cambien radicalmente. En este sentido, los millares de "Sandras y Rubén" que tiene la docencia Argentina de a pie, quedan no solo invisibilizadxs, sino mal tratadxs y atacadxs hasta tanto y en cuanto, otra tragedia, haga activar aunque más no sea por un lapso breve, nuestra frágil memoria. Así, entre discursos, prácticas e ideologías del <emprendimiento> se hace más fácil tener empatía con alguien en alguna parte x del mundo, que reflexionar y asumir el sufrimiento de no poder naturalizar que, día tras día, cada vez más hermanos y hermanas de nuestros pueblos se amontonan diariamente en la puerta de



los supermercados. El peligro de esta naturalización, es la victoria más coercitiva –a la vez que inmoral- que las políticas neoliberales pueden lograr. Pero requiere de un extenso trabajo (de por vida) sobre uno mismo, sobre las instituciones y junto a todos como una fuerte toma de posición subjetiva. Y la escuela es un fuerte aliado para forjar huellas otras de convivencia, de acción, de arrullos y de cuidados que no tienen que ver precisamente con los valores que se transmiten en las agendas neoliberales.

**P13: Algunos autores como C. Walsh, Quijano, Dussel, en sus trabajos recuperan a la pedagogía descolonial como aquella que permite, desde la práctica y desde el discurso, desnaturalizar, rupturizar y de(s)construir la modernidad clásica occidental, ¿En la actualidad qué paisajes o espacios teóricos, epistemológicos, políticos, y sociales crees que ayuda a de(s) construir la pedagogía descolonial?**

R13: Continuando con esta misma línea de análisis, creo que aquellos espacios teóricos, epistemológicos, políticos y sociales que la pedagogía descolonial puede –y debe- contribuir a de(s)construir necesariamente, pueden ser englobados como parte de una condición ética para ayudar a habilitar una *“Pedagogía de la Inauguración”* en oposición a una pedagogía *genética* o “heredada” *en y por* la modernidad. Una suerte de “Transpedagogía” para animarnos a pensar nuevos territorios de significación colectiva que permitan, por un lado, cuestionar los

umbrales históricos que cercaban a unos y liberaban a otros; (fundamentalmente en torno a qué significaba y quiénes podían *tener* una vida plena); como, a su vez, no negar y ser cuidadosos con aquello que, efectivamente, permitió amplificarla en un punto o en varios. Pero, ahora recuperando, dialogando e incluyendo en una agenda del presente y del futuro, parte de aquello que quedó en el olvido –pero no muerto- detrás de los escenarios –o entre bambalinas y avatares- de la historia moderna. Llevar a cabo este pasaje ética y responsablemente, desde –y por- “bambalinas” hacia el “escenario local central”, constituye al menos para mí el gran desafío para una nueva arqueología de la pedagogía descolonial y de la formación docente. Esto último, va de la mano con poder pensar entonces una red de nuevas pedagogías de “base” o <barriales>; esto es, “asociadas”, conectadas profundamente con la(s) historia(s) y necesidad(es) local(es); vecinal; <barrial>. Habilitar a la pedagogía como inscripción cultural para aprender desde y con las bases significaría “ir un paso más adelante” en la búsqueda de una resignificación histórica de nuestro patrimonio pedagógico. Lo anterior conlleva necesariamente a cuestionar el lugar hegemónico de la transmisión al igual que el de la Universidad como único ámbito del saber en donde la “verdadera” práctica pedagógica, puede ser asumida o tiene lugar. De esta manera, podríamos plantear una suerte de analogía *libre* –y quizás

menos eurocéntrica- que la explicación ofrecida por Freud en "Tótem y Tabú" pero desde una lectura pedagógica inaugural o de la inauguración, con el fin de graficar la imposibilidad de la racionalidad moderna, para establecer diálogos con instituciones "otras". De allí que eran "Tabú" y, por lo tanto, canceladas. (Re) pensar una Pedagogía de la Inauguración es jugar(se) a abrir nuevas y viejas puertas, oblicua y horizontalmente. Implican llevar adelante un camino contrario: ir desde el <Tabú> hacia el <Tótem> geopolítico-local con el fin de (des) *colonizarlo*. Insisto una vez más en aquello que tuvo lugar recientemente en el 2018 por su potencia pedagógica en nuestro país: la lucha por (des) obtener el cuerpo colonial prohibido, hecho tabú y capturado de la mujer, permitió desde las bases, transversalizar las discusiones al interior de todo un conjunto de instituciones: desde las calles y medios de comunicación, hasta las iglesias, el congreso, escuelas y universidades. A ello me refiero entonces como estar atentxs para la construcción de una nueva pedagogía. Y creo que no haría falta, tampoco, enumerar las dificultades y resistencias que, efectivamente, podemos hallar en este sendero. Pero, así y todo, considero que es el que más se aproxima, a la búsqueda y a un accionar de una pedagogía y filosofía crítica de la liberación venideras.

**P14: En un escrito de 2015 sostenías que el "Educador es quien tiene coraje para intervenir ante los problemas**

**educativos", La pregunta que surge es ¿Cuáles son los problemas educativos que identificas en la actualidad? y ¿cómo los educadores pueden intervenir frente a ellos?**

R14: La categoría de <Coraje> intento pensarla a partir de la lectura de varias publicaciones que fueron apareciendo en los seminarios de Foucault y que, en forma recurrente, el autor incluía para llevar adelante su análisis etnográfico político e institucional de las formas de del decir "veraz" existentes en la Filosofía Antigua. De esta manera, me pareció sumamente revelador intentar articular e indagar en el espacio de la formación docente actual el tipo de afiliación el cual el/la educador/a sostiene con <la verdad> y con <el conocimiento> a través de sus propias prácticas e instituciones. En este contexto, y más allá de los diferentes abordajes, no era tanto <la sabiduría> o la <técnica>, ni mucho menos las <profecías> pedagógicas las que intervenían o entraban en juego para ayudarme a pensar estos nuevos escenarios contemporáneos, sino, fundamentalmente, la propia capacidad *parrhesiasta* –o la parrhesía- del sujeto. Esto es, la de no poder actuar de otra manera que no sea por medio de la búsqueda constante de generación de mecanismos de amplificación de los modos de *desplegar* –diría Foucault- las formas de veridicción que nos constituyen; y sin desconocer los riesgos que lo anterior implica para el sujeto, *siempre*. Por eso aludo al <Coraje> para pensar la educación contemporánea como



categoría la cual impide negar(nos) a nosotros mismos y en relación con el Otro. Cuando Claudio *Pocho Lepratti* (activista y militante social), aquel fatídico 19 de diciembre del 2001 pronuncia su famosa frase: *“Bajen las armas, que aquí solo hay pibes comiendo”*; en ese enunciado, sabe que está contenida o que puede estar siendo anunciada, también su propia muerte. Por eso pienso que, aparte de las reconfiguraciones didácticas y de las reformas curriculares y/o pedagógicas que por supuesto son necesarias, también son necesarias las acciones –y formas de intervención- que impidan no solamente negarnos a nosotros mismos, sino que, por sobre todas las cosas, posibiliten avizorar un horizonte nuevo para un mundo distinto. Los casos de Sandra, Rubén y de Pocho, representan seguramente actos extremos de aquella (no) negación del sujeto. Sin embargo, también pueden dar cuenta de aquella afirmación de que, más que sabios, profetas o técnicos, la educación necesita de esta buena gente la cual, sin lugar a dudas, todos los días pueden encontrarse en la mayoría de las escuelas y que son las que necesitamos, por otra parte, para la construcción de una agenda verdaderamente progresista en educación.

**P15: José muchos de tus trabajos, incluso tu beca posdoctoral de CONICET, como nos fuiste contando en líneas anteriores, estuvieron orientados a analizar el rol de la educación escolarizada y los modos de relacionamiento pedagógico tras la crisis del 2001 en Argentina, hoy luego de casi 20 años y en un contexto de retorno a un neoconservadurismo en**

**la región, ¿como ves la educación escolarizada y no escolarizada en términos pedagógicos?**

R15: Tomar como objeto de estudio la crisis del 2001 fue –y lo continúa siendo al menos para mí- un gran desafío el cual, aún, por suerte, no ha culminado. El conjunto de acciones y de (re) creación de dispositivos sociales, culturales y pedagógicos *otros emanados* a partir de la misma, (y que intenté observar e identificar en primera persona mientras estos tenían lugar), siguen generando huellas y efectos en el orden de mi subjetividad. Están “allí” “disponibles” y me permiten sostener –y *planificar*- la esperanza, cuando éstas flaquean. Recuerdo así entonces que, en aquel contexto, muchxs investigadorxs *decretaron* la propia imposibilidad de abordar este objeto de estudios por carecer, supuestamente, de status epistemológico debido a la “inmediatez” histórica de su coyuntura. Incluso hoy, en la actualidad, muchas jornadas y congresos dedicados al estudio de la Historia de la Educación Reciente, invitan a compartir experiencias pero *periodizadas* entre 1960 hasta el año 2000. *“No podés investigar algo que, en términos históricos, recién está sucediendo”*; *“Tenés que esperar por lo menos veinte años”*; eran las recomendaciones académicas bien intencionadas pero que no veían con buenos ojos tomar aquel objeto de estudio. Sin embargo, por demencia, anarquía o imprudencia epistemológica (o las tres cosas juntas)

afortunadamente no hice caso y decidí de todas maneras sumergirme en aquel paisaje arrasado e intentar, así, reeditar (o reconvertir) a través de mi trabajo de doctorado y de posdoctorado, parte de una interrogación proveniente de una canción de Fandermole quien, allá por el 2002, tímidamente preguntaba: “¿Qué más hacer con palabras deshabitadas sino cantar?”; y la respuesta, aparte de aquello, tuvo que ver con hacer todo lo posible por tratar de aprender qué nuevas minorías; qué nuevos actores políticos, qué movimientos sociales, pedagógicos, escolares; y qué nuevos colectivos- estaban re-organizándose con el fin de dar lo mejor de sí mismos, para intentar re-habitarlas. Hoy, a casi veinte años de aquella crisis (y ante el avance inescrupuloso de un nuevo renacer neoliberal), considero que, si bien éste busca doblegar y barrer con todo un piso de ampliación de derechos conquistados a lo largo de nuestra Historia Reciente, a pesar de todo, hay un fuerte remanente de conciencia social y crítica producto de aquellas conquistas logradas antaño. Gente <común>, escuelas, vecinales, cooperativas, merenderos, bibliotecas populares, medios de comunicación alternativos, universidades y movimientos sociales, insurgentes que (*re*) *compensan* la falta de acción de muchxs dirigentes políticos y sindicales que ya olvidaron hace tiempo, qué significaba aquello de no poder *alimentar, abrigar* ni *arrullar* a sus hijos diariamente. De la misma manera, incluiría aquí la existencia y desarrollo de nuevas hogueras medievales dedicadas

a “linchar” a todo aquel que ponga en duda la “mano invisible” del Mercado; junto a aquellos medios de comunicación, más interesados en amplificar ganancias que en visibilizar la vida (indignada) de nuestros pueblos. De esta manera, así como la racionalidad capitalista moderna presenta como aliada a una cobarde mano invisible, la escuela junto con todos estos movimientos y actores sociales conforman un gran arco de brazos extendidos bien visibles que *nos* tienden –y *cultivan*- su mano franca, amorosamente y a pesar la ardua batalla cultural que nos toca transitar.

**P16: En relación a la pregunta anterior, si bien es cierto que en Latinoamérica está teniendo un nuevo impulso, también es cierto que hay colectivos y movimientos que puján por resistir y posicionar en el debate público diversas ampliaciones de derechos y reconocimientos a minorías históricamente menoscabadas. ¿Cómo consideras que inciden estos movimientos sociales en términos pedagógicos en la producción de conocimiento en el campo educativo?**

R16: Inciden fundamentalmente para la construcción permanente de una agenda pedagógica, política y educativa que busque “autodenominarse” comprometida y progresista. Como he tratado de compartir anteriormente, este camino no es solamente de “abajo hacia arriba” o de “arriba hacia abajo”, sino también que, en la búsqueda de esta nueva

cartografía, se debe incluir necesariamente nuevos pasajes, paisajes, atajos, senderos oblicuos, “idas y vueltas”, laterales, mesetas, valles y montañas que habían quedado por fuera de esta construcción. A diferencia de la epistemología y de la metodología académica, (representada por aquello que tantas veces hemos enseñado como *negativo* para la búsqueda y selección de un objeto de estudio determinado: (“*No elijan el Universo y sus alrededores*”); cuanto más amplio es el mapa, mayor posibilidad tenemos de amplificar debates y discutir su redistribución e inclusión política, jurídica, cultural y cognitiva.

**P17: Finalmente, quisiéramos preguntarte por la tan conocida “Pedagogía de la Esperanza” de Paulo Freire, ¿Cómo se resignifica o se reedita esa esperanza en términos pedagógicos, políticos y educativos hoy? ¿Existen territorios institucionales y alternativos capaces de ser habitados con la insurgencia que reclama este contexto?**

R17: Aquellos territorios alternativos y/o institucionales no necesariamente tienen que ser puntos geográficos precisos, sino, fundamentalmente, tienen que ver con posibilitar climas de (re) encuentro, alojamiento y latidos subjetivos compartidos entre las personas que ofician de mediadores o puentes, entre las instituciones, la búsqueda de nuevos significados y las comunidades. Así, esto podría tener lugar desde una maestra de escuela quien enseña a estudiantes pequeñxs, por ejemplo, a que el acceso

al agua es un derecho humano y no un bien de consumo; hasta aquel que interpone su propio cuerpo para impedir, ante una multitud exaltada, que el linchamiento popular hacia un joven que arrebató una billetera en pleno centro de Rosario o Mar del Plata, no tenga lugar. Por eso he intentado en otros trabajos hacer referencia a la categoría de *espacios intersticiales*, como puntos y contrapuntos de fugas panópticos, capaces de otorgar cierto dinamismo a la vez que la de regular nuevos espacios de inter-acción crítica. Intentando responder a tu pregunta, considero entonces que las formas en las que puede reeditarse parte de una <pedagogía de la esperanza>, sea a partir del advenimiento de nuevas articulaciones sociales y del coraje de intentar llevar adelante nuevas formas de interpelación en los espacios regulados tantos formales como informalmente. *Una pedagogía de la esperanza*, necesita de acciones concretas ya no solamente para dejar de ser cautivos de una educación *bancaria*, sino para luchar contra toda una geopolítica, contra toda una matriz, un sistema-mundo y un orden global *bancarios*. Y si bien los desafíos son muchos, también lo son las personas que sueñan y hacen todo lo posible desde su lugar y colectivamente, para tratar de hallar nuevas alternativas ante aquello que se presenta como un *ethos*, una pre-destinación “*caída del cielo*”, e imposible de cambiar. La pedagogía de la esperanza, nos ratifica y recuerda, que esto no solo no es cierto, sino que debemos hacerlo.

**P18: Henry Giroux en el número 13 de la presente revista se preguntaba “¿por qué importan los docentes en tiempos oscuros?” El interrogante te lo trasladamos, agradeciendo tu generosidad desplegada en esta conversación y te pedimos un mensaje final en relación al futuro educativo para aquellos docentes que tienen la posibilidad de leerle y encontrarte mediante estas líneas.**

R18: Importan porque son, fundamentalmente, *custodixs* de la vida como memoria, como impulso y posibilidad, como narración, conocimientos y acción. Cuando uno revisita cierta historiografía dedicada al estudio de “los peores” momentos transitados por la Humanidad en el siglo XX (Arendt; Levi; Todorov, Adorno, entre otros), allí podemos encontrar siempre referencia a docentes que estuvieron, hasta el último momento, sosteniendo la vida. Pero porque es la propia posibilidad (y hasta a veces remota) de amplificación de la misma, la que nos sostiene a nosotros y a nuestra tarea. Quizás para finalizar esta entrevista, la cual desde ya agradezco en demasía, podamos pensar juntos puntos de encuentro que se (contra) ponen en juego entre el Norte imperial, colonial,

eurocéntrico y nuestro Sur actual sufriente: en ambos casos, cuentan (contamos) con la amenaza real de aquello que Vidal-Naquet (1987) señaló en su libro *Los asesinos de la memoria*: esto es, en el de hallar (no más minúsculas “sectas” como sostenía el autor) sino ahora toda una red semiótica dedicada a destruir no la verdad, “que es indestructible”; nos dice, sino “la toma de conciencia de esa verdad”. (Vidal-Naquet, 1987, p. 13). De allí que pensamos que, más allá de sus diferenciaciones, <memoria> e <historia>, en nuestros contextos, deben ir de la mano para dejar de golpearnos en “*las mil fibras aún dolorosas*” que ligan a nuestras comunidades con el pasado. Las escuelas y los docentes en todos los tiempos, no solamente en los *oscuros*, tenemos que volver a asumir esta posición subjetiva que permita impedir la destrucción de esa toma de conciencia en cuestión. Ya que como afirma Dussel (2007): “*Toda opresión tiene su fundamentación ideológica, pero todo comienza cuando se sitúa al Otro como el no-ser*”. (Dussel, 2007, p.391). Y allí retorna la escuela entonces como ese espacio que potencia la Otredad, incluso más allá de sus limitaciones. Porque, en definitiva, más o menos, como reza el canto, *uno vuelve siempre, aquellos lugares, donde amó la vida*.

## Notas

I Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNR). Docente e Investigador en la misma Casa de Estudios. Profesor Titular Exclusivo de la asignatura “Pedagogía” de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Realizó sus estudios de Posdoctorado en Sociología y Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba. Es Co-Coordenador del Centro de Investigaciones en Problemáticas Educativas Contemporáneas

“Michael y Rima Apple” (CIPEC-FHUMYAR). Correo electrónico: jtranier@gmail.com

2 Expresión extraída de la propia narrativa del entrevistado al referirse a la escuela como aquel lugar, aquel espacio que potencia la otredad.

3 Doctor 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 del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMdP). Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed) de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Director de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

4 Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la 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). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

# Revista de Educación



## **RESEÑAS** **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA







**La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001).**

Tesista: Jonathan Aguirre<sup>(1)</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes (Mención Ciencias de la Educación) de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Director: Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET)

Jurado Evaluador: Dra. Mariana Maggio (UBA); Dra Lilita Sanjurjo (UNR); Dr. Raul Menghini (UNS)

Fecha defensa: 8 de marzo de 2019.

La tesis doctoral “La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)”<sup>(2)</sup>, se inserta dentro del amplio mapa de producciones que el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales), dirigido por el Dr. Luis Porta, ha realizado desde hace más de 15 años. El trabajo de investigación que aquí se presenta da cuenta de la etapa actual del Grupo en donde lo (auto)biográfico-narrativo se expande hacia nuevos objetos de estudios y hacia nuevas metodologías de investigación, en nuestro caso: la indagación de las políticas públicas de formación docente desde las narrativas (auto)biográficas de los sujetos que la llevan a cabo en sus múltiples niveles de

traducción en el territorio.

En este marco, la tesis doctoral se propuso interpretar las políticas oficiales en Argentina en materia de Formación Docente a partir de un estudio cualitativo e interpretativo de los denominados Polos de Desarrollo desde las voces y prácticas de los actores que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en marcha y evaluación de los mismos. Dicho proyecto no se configuró como una política aislada, sino que fue parte integral del Programa Nacional de Formación Docente, coordinado por la Dra. Edith Litwin durante los años 2000-2001. La investigación arrojó como una de las conclusiones más potentes que dicho proyecto Polos tuvo su continuidad en la Pcia. de Buenos Aires hasta el año 2010 inclusive con algunas

modificaciones particulares.

Las motivaciones iniciales del trabajo rondaron en indagar una política pública, en tanto objeto de estudio, que al momento de iniciar la investigación no se encontraba sistematizada ni trabajada por las producciones académicas del campo de la formación docente. De allí la originalidad que presenta el trabajo y las potencialidades que asumen sus hallazgos.

Las preguntas de investigación que sirvieron de hoja de ruta a lo largo del trabajo de campo y del proceso de interpretación han sido: ¿Cuáles fueron las características y los objetivos de la política pública de los Polos de Desarrollo?, ¿Cómo se entramaron dichos objetivos con las experiencias propias de los actores involucrados?, ¿Qué particularidades tuvo su realización en los diferentes niveles de concreción, prestando atención a las tensiones producidas entre la normativa, los poderes políticos y económicos, las experiencias personales y los contextos locales de implementación? ¿Cuál ha sido la incidencia en las prácticas y en las experiencias de los docentes de la puesta en marcha del proyecto en instituciones-sedes de todo el país? ¿Cuáles son las huellas que se perciben en la actualidad de aquella política pública?

A fin de buscar respuesta a dichos interrogantes y cumplimentar el objetivo general de la misma, la investigación se propuso en un primer momento indagar, a partir del análisis documental, las políticas educativas en materia de formación docente desde su trayectoria histórica y su

aporte en la expansión y la producción pedagógica del sistema educativo nacional. Luego, como segundo objetivo específico de investigación buscamos identificar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la propuesta denominada Polos de Desarrollo, a partir de las voces y experiencias de los gestores del proyecto en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, coordinadores regionales y otras instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, de investigación y de innovación pedagógica en las áreas o campos del conocimiento planteadas. Por último, y siendo coherentes con las preguntas y los marcos teóricos-metodológicos, la tesis doctoral se propuso analizar, a partir de registros biográficos-narrativos, la incidencia en las prácticas y experiencias de los docentes de la puesta en marcha del programa formativo Polos de Desarrollo en una selección de instituciones-sedes de todo el país.

En cuanto a la estructura interna del trabajo, la misma presenta una organización compleja, extensa y recursiva. El propio objeto de estudio de la investigación y la búsqueda de coherencia entre marcos conceptuales, metodológicos y los hallazgos configuraron una compleja arquitectura para la tesis doctoral presentada. La misma se estructura a partir de VI Partes generales en cuyo interior se hilvanan narrativamente los XI capítulos que conforman la totalidad del documento de investigación. Cada una de las

partes que cimentan la tesis responden a temáticas y aspectos del proceso de investigación que se fueron construyendo recursiva y dialógicamente unos con otros en el transcurso de la travesía doctoral emprendida.

La Parte I se denomina *Marcos conceptuales y cartografías de producciones* y alberga en su interior el capítulo I destinado a la revisión exhaustiva de producciones académicas en relación a la formación docente argentina. Dicha cartografía se presentó extensa y compleja al mismo tiempo, por tanto se estructuró a partir de cuatro aspectos referidos a la formación docente: las instituciones y los sujetos; la historia y las políticas; la didáctica y el currículum; la profesión y el trabajo docente. El capítulo II también se encuentra en esta parte y se denomina *Marco conceptual sobre formación docente*. Allí se explicitan el marco teórico y conceptual desde el cual analizamos y observamos el objeto de estudio de la formación. En dicho capítulo se optó por abordar la didáctica y la pedagogía de forma entramada sin distinguir la una por sobre la otra alejándonos de los clásicos marcos que las presentan como aspectos dicotómicos. Se escogió este camino, puesto que en el territorio de la formación de profesores estos campos se amalgaman permanentemente generando una fusión intensa en el propio proceso de formación del sujeto. Por último, el capítulo III titulado *Marco conceptual sobre políticas públicas en educación* concluye la primera parte de nuestra tesis abordando cuestiones ligadas a las producciones académicas del campo de

las políticas educativas y destacando la perspectiva de análisis que utilizamos para interpretar la política en particular de Polos de Desarrollo.

La Parte II está conformada por dos capítulos que contextualizan histórica y normativamente el objeto de estudio. El capítulo IV denominado *Un recorrido por la historia de la formación docente argentina (1860-2000)* tiene la finalidad de historizar la formación de maestros en nuestro país y brindar un marco necesario para comprender las vicisitudes que fue asimiento dicha formación a partir de los diversos contextos históricos en los cuales se fue desarrollando. El capítulo V titulado *Marco normativo y regulatorio de la formación docente* quizá es el que presenta mayor complejidad de lectura por su extensión y contenido. Consideramos que su presencia fue necesaria en tanto nos proporcionó el contexto normativo desde el cual se fue forjando la formación docente inicial y continua desde los inicios de los 90 hasta, por lo menos el año 2015. Allí se recorren leyes, normativas y resoluciones que le fueron dando cuerpo no solo a las dinámicas burocráticas de las instituciones de formación, sino que marcaron normativamente los diseños curriculares, los planes de estudio, las capacitaciones docentes, las carreras, las acreditaciones y demás cuestiones que se evidencian en el capítulo mencionado.

La Parte III del documento está exclusivamente abocada al capítulo VI denominado *Arquitectura metodológica de la investigación*. En dicho apartado

desarrollamos los pilares fundamentales de la metodología asumida desde cuatro dispositivos concretos: *el biográfico-narrativo; el etnográfico; el etnográfico de archivo; y el autoetnográfico*. A partir de allí nos abocamos a las etapas de la investigación, los múltiples instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de datos y la contextualización de las cuatro instituciones de educación superior que componen el universo de análisis: el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°803 de Puerto Madryn, Chubut; la Escuela Normal Superior “José Gorostiága” de La Banda, Sgo del Estero; el ISFDyT N°31 de Necochea y el ISFD N°35 de Monte Grande, Esteban Etcherría, ambos de la Pcia. de Buenos Aires.

La IV Parte, a nuestro criterio, representa el corazón del documento doctoral. La misma está conformada por los cuatro capítulos de Hallazgos de la investigación emprendida a finales del año 2015. El capítulo VII denominado *Primera narrativa polifónica del proyecto “Polos de desarrollo”- nivel nacional* y el capítulo VIII titulado *Segunda narrativa polifónica del proyecto “Polos de desarrollo” - Pcia. de Buenos Aires* conforman una sola narrativa entramada de toda la política pública objeto de nuestra investigación. Allí se entretajan narrativamente todos los instrumentos y registros utilizados en el trabajo de campo. Dichos capítulos conforman una escritura polifónica que cristaliza las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo y las huellas biográficas y profesionales que dejó en

los itinerarios vitales de los actores entrevistados. En estos capítulos el lector podrá acercarse al Rostro más Humano de la política coordinada por la Dra. Litwin y su equipo. El capítulo IX denominado *(Re)habitando las potencialidades y tensiones del proyecto Polos de desarrollo en sus diferentes dimensiones de traducción* analiza conceptual y epistemológicamente las potencialidades y conflictos que vivió dicho proyecto en su puesta en acto en el territorio. Aquí, de alguna forma se (re)visitan las categorías conceptuales mencionadas en el capítulo II de la tesis doctoral. Por último la IV Parte es completada por las Conclusiones de la investigación en relación a sus aportes conceptuales y metodológicos tanto para el campo de la formación docente como para el campo específico de las políticas públicas educativas. Dicho apartado se cierra explicitando las limitaciones del trabajo y las líneas de investigación que se abren hacia el futuro.

La V y última Parte de la tesis doctoral, denominada *Metacognición del proceso de investigación*, representa una instancia central del documento. El capítulo XI titulado *Sentidos narrados de un salto al vacío*. El paso de lector a autor y el arte de crear con otros es donde volvemos sobre el camino transitado y ponemos en palabras lo que fuimos viviendo, sintiendo, experimentando, aprendiendo y desaprendiendo en el extenso devenir que asumió el proceso de investigación en su totalidad. Allí no se agota lo que para nosotros constituyó una verdadera travesía vital y doctoral

profundamente subjetivante. Más bien presentamos diversas pinceladas de dicha travesía que constituyen parte de los aprendizajes y sentidos que fuimos hilvanando y habitando en el transcurrir de nuestra investigación. Finalmente, en la VI Parte explicitamos las Referencias Bibliográficas de las que nos valimos para entretejer esta historia. Los Anexos se presentan en los archivos digitales anexados al escrito.

Como se puede apreciar los hallazgos de investigación se explicitaron en una sola narrativa. Allí se pusieron en diálogo todos los instrumentos de recopilación de datos, como así también la propia voz del investigador. La decisión de narrar la política de Polos de Desarrollo en sus dos etapas de gestión (Nacional y Provincial) estuvo centrada, básicamente, en mantener la coherencia narrativa de la tesis. Al respecto nos dice Bolívar, Domingo y Fernández (2001)

una buena investigación narrativa, no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia narrada*, que es en el fondo, el informe de investigación. El mismo, siempre es una recreación de la narración de los informantes, por lo que el investigador, practicando una suerte de *arte el bricolaje* debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen significado. Cuando desaparece el carácter narrativo del informe por fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa (Bolívar Domingo y Fernández, 2001, p.207).

En términos metodológicos la tesis presenta un instrumento de recolección de datos novedoso. Durante toda la investigación, el autor fue completando un diario autoetnográfico-narrativo, en donde fue explicitando sus sentimientos, emociones, decisiones, ansiedades, pensamientos en relación al objeto de estudio, sus aprendizajes y desaprendizajes acontecidos en la travesía doctoral. Esto permitió, de alguna forma, objetivar lo que el investigador fue sintiendo en la medida que avanzaba el trabajo de investigación y permitió dar vida al último capítulo de la tesis en donde dicho diario se vuelve una nueva narrativa del proceso.

Diversas son las potencialidades y tensiones que asumió la Política de Polo de Desarrollo en su devenir en los múltiples y diversos niveles de concreción. Se desprende de la investigación que la mayor potencia que sostuvo la política fue la de apostar por el fortalecimiento colaborativo de los institutos formadores de docentes y para lograrlo se apostó por la planificación horizontal desde los territorios y desde los sujetos que llevarían a cabo dicha política en la práctica. Polos de Desarrollo partió de las necesidades de los propios docentes de los institutos y desde allí generó, no sin problemas e inconvenientes, propuestas pedagógicas y didácticas de un alto recupero en términos educativos, formativos y biográficos. Estas cuestiones son abordadas en el escrito a partir del análisis de los niveles macropolíticos, mesopolíticos y micropolíticos.

En contextos donde los discursos

políticos y económicos vuelven a enarbolar cuestiones ligadas al ajuste presupuestario, al cierre de instituciones, y al desprestigio de la profesión docente se vuelve imperiosa una sistematización de políticas que busquen todo lo contrario. Que se cimienten en el trabajo colaborativo, en las buenas experiencias educativas, en el fortalecimiento institucional, en la reflexión de las prácticas y, principalmente en la generación de redes entre instituciones educativas y no educativas en pos de la mejora de la formación de nuestros profesores y maestros.

Finalmente, consideramos que todo trayecto doctoral implica un paso

subjetivante de ser lector a convertirse en autor de la propia obra. Una obra que no se construye en solitario, sino en comunidad donde lo afectivo, lo vincular y lo emocional juegan un papel central en el proceso. Familia, director, colegas, amigos han sido parte de este viaje y es desde allí que estamos convencidos en que la realización de una tesis es profundamente pedagógica y colectiva. Es posible y abogamos por una pedagogía doctoral que apueste no solo a la rigurosidad y a la excelencia académica, sino también a lo emocional y afectivo que se vuelve compartir la vida con otros. En este caso la vida puesta en juego en nuestro trayecto doctoral.

### Notas

(1) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la 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). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E- mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)

(2) A los efectos de cumplir con la normativa, mantuvimos el título inicial del proyecto de tesis doctoral. Luego de la investigación realizada y de los hallazgos obtenidos retitularíamos el trabajo extendiendo el abordaje temporal del objeto de estudio (1999-2010)

### Bibliografía

BOLÍVARA. DOMINGO J. FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

## Complejidades grupales en la toma de decisiones estratégicas del área académica universitaria

Tesista: Romina Barbisan(1)

Nombre del Programa/Universidad: Maestría en Administración de Negocios/ Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Director: Mg. Mariana Foutel (UNMDP)

Co-Director: Dr. Luis Porta

Jurado Evaluador: Dra. María Marta Yedaide (UNMDP); Mg. Martin Guillermo Fernandez Molina (UNLP); Mg. Ariel Horacio Ferrari (UBA)

Fecha defensa: 15 de marzo de 2019.

El presente estudio resulta, por un lado, novedoso por la aplicación de temáticas propias de Administración en una organización no empresarial y, por otro lado, atractivo por el estudio de procesos decisorios grupales en el contexto universitario al momento en que la Universidad Nacional de Mar del Plata se plantea su propio proceso de planeamiento estratégico.

Así, el objetivo de esta investigación es interpretar aquellos factores que condicionan los procesos decisorios colectivos en el área académica universitaria; por ejemplo, las características del grupo, el rol del líder, el rol de cada participante, las relaciones organizacionales, o los intereses ajenos al grupo sujeto.

¿Y por qué las decisiones *grupales*?

Porque tanto la Legislación Universitaria Argentina como el propio Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata establecen que la gestión de la educación superior pública –y por tanto también su toma de decisiones- debe realizarse de manera colegiada. De allí, que analizar aquellos elementos que influyen en los análisis y evaluaciones de alternativas, puede convertirse en un insumo para disminuir las distorsiones subjetivas de tales procesos y mejorar la calidad de sus resultados.

En tal sentido, el estudio focaliza – a su vez- en las decisiones *estratégicas* del área académica: aquellas que definen los lineamientos principales de la organización a largo plazo y, por tanto, generan un profundo impacto en todos sus actores. A título



ejemplificativo, refiere a la definición de carreras y modalidades, al diseño de planes de estudios, al establecimiento de políticas docentes, entre otros.

Para ello, se ha seleccionado como caso de estudio la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la cual se desarrollaron veintitrés (N=23) entrevistas en profundidad a actores claves, que asegurasen la mayor cobertura estructural de jerarquías, roles y áreas. A partir de la revisión bibliográfica sobre el tema y el procesamiento de los datos obtenidos en las entrevistas se obtuvieron los siguientes resultados.

En la primera categoría de análisis, en relación a las *características del grupo*, emergen como condicionantes:

1.1. El tamaño del equipo: los participantes advierten que cuanto más grande el tamaño de la cátedra o departamento, por ejemplo, más difícil resulta que todas las voces sean tenidas en cuenta y más compleja resulta la coordinación para la toma de decisiones.

1.2. El grado de cohesión: cuanto mayor es el sentido de pertenencia hacia el grupo mayor es la dificultad que se encuentra para expresar ideas o alternativas que disientan con la mayoría y generen ruptura de la unidad.

1.3. El nivel de apertura para aceptar diferentes opiniones, la cual está en estrecha relación con el tipo de conducción y el grado de flexibilidad que permita.

Por ello, la siguiente dimensión de análisis es sobre el rol del líder, cuyos resultados demuestran la existencia de

diferentes estilos que generan diversas incidencias en los procesos decisorios:

1.

1.1. Autoritarios: quienes establecen las decisiones de forma unilateral sin espacio para la diversidad de intercambios.

1.2. Consultivos: aquellos que se permite la escucha de otras voces pero la decisión final sigue siendo unilateral.

1.3. Participativos: quienes delegan el poder para la toma de decisiones mediante controles amplios.

En coherencia con la revisión bibliográfica, esta diferenciación guarda una estrecha relación, no sólo con las características *personales* del líder sino -aún más- con sus cualidades *interpersonales*, las cuales debieran ser tenidas en cuenta de manera relevante por los gestores universitarios.

Por otro lado, y a pesar de las particularidades del líder, no todos los sujetos reaccionan ni se comportan de la misma manera. De allí que la siguiente categoría analizada ha sido el *rol del participante*. Por un lado se han diferenciado a los sujetos según la actitud que asumen hacia la toma de decisiones:

2.

2.1. Funcionales: aquellos que manifiestan actitudes positivas de conciliación y acuerdo, dinamizan y motivan hacia la acción.

2.2. Disfuncionales: que asumen un papel de queja y obstrucción constante defendiendo intereses ajenos al del



grupo.

Asimismo, se ha ilustrado la existencia de diversos roles de participantes según la relación poder-influencia:

2.3. Leales: aquellos que optan por quedarse y obedecer a la voz imperante.

2.4. Abandono: quienes deciden marcharse del sistema, abandonar la lucha o no interiorizarse;

2.5. Opción voz: los que asumen una actitud activa intentando un rol protagónico de participación.

Sobre estos últimos se ha demostrado la necesidad de contar con tres requisitos: (a) una *fuerza de poder* emanada de la posición jerárquica, el rol, la antigüedad en el puesto, el control de información o de una competencia particular; (b) *dedicación enérgica*, es decir, voluntad de participar activamente e involucrarse con el tema; y (c) *habilidad política* para negociar el influenciar a su red de contactos. En tal sentido, se han ejemplificado casos que por no tener determinado cargo (base de poder) o por no tener predisposición a involucrarse activamente (dedicación enérgica), por diferentes motivos, no podían ejercer su opción voz.

En cuarto lugar, y en adhesión enfoque psicosocial del análisis organizacional, se ha ilustrado que el comportamiento grupal dista mucho de ser ordenado y lineal. En tal sentido, se ha profundizado sobre diferentes *tensiones o relaciones dialógicas* que atraviesan la vida organizacional:

3.

3.1. entre lo manifiesto y lo subyacente, lo que se dice y lo que no se dice, lo que se expresa en la literalidad y lo que se interpreta en la práctica;

3.2. entre lo instituido y lo instituyente, lo normado y lo latente, lo estatuido y el funcionamiento real;

3.3. entre el poder motorizante y obstaculizante, entre la percepción de promoción hacia la acción integrando las divergencias y la consideración de inhibición de la libertad individual.

Pero además de los condicionantes internos que emergen por la interacción entre los miembros, en los grupos existen elementos incidentes de carácter externo. Por ello, se ha incorporado también una quinta dimensión de análisis sobre la influencia que ejercen diferentes *intereses ajenos al grupo sujeto decisor*, que subyacen en las decisiones académicas y que no siempre coinciden con los objetivos explicitados. Los entrevistados reconocen la existencia de influencias que muchas veces distorsionan el foco de la decisión alejándolo de lo meramente académico; por ejemplo:

4.

4.1. Estado: a través del presupuesto nacional

4.2. Cuerpo de graduados: a partir del perfil deseado de profesional

4.3. Cuerpo de no docentes: mediante el control de recursos, aulas, llaves, etc.

4.4. Estudiantes: a través de la lucha por las modalidades y fechas de exámenes.

Adicionalmente, los resultados

destacan la percepción generalizada que tienen los académicos sobre la gran influencia de *intereses políticos* en los procesos decisorios, sesgo que puede – además- verse distorsionado por el período electoral que atravesaba la institución al momento de las entrevistas. A continuación se refleja un testimonio que ejemplifica tales complejidades:

*Vos imaginate que el secretario académico es el que interactúa con dos claustros muy fuertes, con intereses totalmente diferentes, que hasta parecieran opuestos. Lo que no debiera ser así, porque sin estudiantes no hay docentes y viceversa. Parecieran ser universos muy distintos con intereses contrapuestos y que tenes que mantener armónicamente entre todos los claustros, con sus diferentes intereses y tiempos, vidas personales y vidas políticas... porque no te olvides que la Facultad es una célula política. Entonces tenes un abanico muy amplio, donde navegas entre dos polos, que no existen el uno sin el otro, pero que tienen intereses contrapuestos.*

Bajo este orden de ideas, seguidamente se indagó sobre la percepción de conveniencia de que las decisiones se tomen de manera grupal y, por orden de saliencia, se mencionaron las siguientes *ventajas*:

- (1) Mayor diversidad de ideas y puntos de vista,
- (2) El debate y la participación le otorga mayor legitimidad a la decisión,
- (3) Mayor y motivación compromiso de cara a la implementación.

Luego, emergieron de las respuestas

las siguientes *desventajas*:

(1) Dilación en el tiempo por la complejidad de lograr acuerdo entre diversos argumentos, lo que –en ciertos casos- lleva a que el problema quede irresuelto o se termine decidiendo de manera precipitada por el apremio temporal,

(2) Presión de las mayorías hacia la uniformidad: al buscar el consenso se rechazan aquellas posturas que contradigan la racionalidad dominante y se acota la evaluación de alternativas. Asimismo, ello conduce al denominado desplazamiento de grupo mediante el cual la postura grupal de la mayoría aparta e inhibe las voces individuales y, entonces, las personalidades más introvertidas se vuelven aún más retraídas mientras que las más extrovertidas fortalecen su rol protagónico,

(4) Autocensura de los miembros que tienen una opinión disonante con la de la mayoría, para no sentir el rechazo grupal (se encuentra más placer en el acuerdo que en la disrupción),

(5) Todo lo anterior conlleva, además, a un sesgo selectivo en el procesamiento de la información pues el análisis y la reflexión se limitan únicamente a las posibilidades de la posición imperante, con argumentos no respaldados solidamente sino que emergen de distorsiones subjetivas creadas por la dinámica grupal.y

(6) La posibilidad de que surjan roces o conflictos entre quienes no logran el acuerdo.

Así, todo lo expuesto hasta aquí, ha

permitido demostrar que los procesos colectivos superan la mera adición de comportamientos individuales, pues la dinámica grupal genera nuevos fenómenos psicosociales que crean una nueva realidad. De la misma manera, la ilustración de diferentes elementos que ejercen influencia en los análisis, evaluaciones y argumentos, tiene la pretensión de generar una reflexión constructiva que conduzca a capitalizar las ventajas que la decisión colectiva permite.

Sinergia, creatividad, apertura, debate, consenso, participación, compromiso, legitimación, cambio, motivación, avance... son algunas de las palabras que reflejan la enorme validez y superioridad que permiten los procesos grupales. Esta reflexión, debiera servir entonces para tomar conciencia sobre la importancia de proteger y mejorar los procesos decisorios mediante herramientas metódicas que contribuyan a disminuir los sesgos psicosociales.

Desde esta perspectiva, se sugieren algunas recomendaciones:

- ▶ Hacer de público conocimiento y capacitar sobre los errores que podemos cometer al trabajar en equipo, explicar las ventajas y desventajas;
- ▶ Acotar la responsabilidad y coordinación a una sola persona, pero que tenga capacidad de pedir consejos a otros;
- ▶ Intentar la mayor parcialidad, recordando las distorsiones que producen las limitaciones humanas;
- ▶ Alentar la figura del “abogado

del diablo”, quien promueva la objeción, la duda y el debate de cada argumento;

- ▶ Especificar objetivos y reglas claras;
- ▶ Pensar y planificar maneras de dar respuestas y opiniones anónimas sobre el accionar del grupo, para evitar el surgimiento de argumentos dominantes y promover la participación de todos los integrantes;
- ▶ Generar un clima de confianza, abierto y dispuesto a la recepción de todas las voces;
- ▶ Promover la búsqueda de información, la incredulidad y la duda constante para intentar clarificarlas con argumentos sólidos;
- ▶ No asumir el silencio como sinónimo de conformidad;
- ▶ Si el grupo es muy numeroso generar subgrupos de discusión para revelar en común las diferencias;
- ▶ Identificar emociones y advertir sobre las posibles consecuencias a las que que pueden conducir;
- ▶ Intentar no excederse en el control, la libertad deja fluir a la creatividad y la libre expresión de ideas;
- ▶ Invitar a personas ajenas al grupo a que den su opinión externa sobre la decisión.
- ▶ Favorecer los brainstorming de ideas, incluso anónimos.
- ▶ Proponer el esbozo de argumentos desde juegos de roles y posiciones.

Finalmente, y considerando los límites

de la racionalidad humana, se advierte que la información debe ser insumo básico para solidificar argumentos, contradecir verdades o confirmar posibilidades. Dada la complejidad del contexto, la única manera de mejorar la calidad de las decisiones y de asegurar que se están haciendo las cosas “lo mejor posible” es a través de la información. Los datos objetivos procesados sirven de sustento para reducir los errores que puede cometer la mente subjetiva, de manera individual como también condicionada por el grupo. La profunda búsqueda, el serio procesamiento y el completo análisis de datos debe constituirse en herramienta fundamental para todo decisor eficaz.

### Notas

(1) Romina M. Barbisan, Especialista en Administración de Negocios y Candidata MBA, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (FCEyS, UNMdP). Becaria Investigación Universidad Nacional de Mar del Plata. Grupo de Investigación: Análisis del Sistema Universitario (FCEyS, UNMdP). Correo electrónico: romina\_barbisan@hotmail.com

# Revista Educa*ci*ón



## **RESEÑAS** *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## ***Pedagogías, afectos y artes en la restitución de otros modos de conocer, ser y saber.***

Francisco Ramallo<sup>(1)</sup>

Reseña del libro Melquíades, Everson & Constancio, Rudimar (2018). *Cart@)grafias afectivas*: Rosa Vasconcellos e a arte/educação. Recife, SESC.

“Rosa fue mi primera profesora en el Departamento de Teoría del arte y ya me causó un gran impacto desde su primera clase. Dos puntos me llamaron la atención: primero, la afirmación de que la mayoría de los alumnos despreciaban la enseñanza porque creían que ser profesor es una cosa menor frente a ser “artista”, Rosa enfatizó la necesidad de enseñar las artes como transformación social y también como forma de sobrevivencia. Otro punto que me llamo la atención fue su lección de humildad. Después de su clase, hecha con el desorden de siempre y “las tempestades creadoras”, el aula estaba caótica, sucia y los trabajos lindos y listos” –traducción propia- (Melquíades & Constancio, 2018; 114).

Este fragmento forma parte de una de las cartas socializadas en el nuevo libro que compilaron los artistitas/educadores Everson Melquíades y Rudimar Constancio sobre la trayectoria profesional y la propia vida de la recientemente profesora jubilada Rosa Vasconcellos. Desde registros autobiográficos, las voces de compañeros de trabajo y los testimonios de alumnos, se ofrece una mirada experiencial e inmediata que permite reconstruir las tensiones que caracterizan la enseñanza de las artes -sobre todo en el nivel superior-. Experiencia, memoria y vida cotidiana aparecen como algunos de los conceptos que atraviesan estos registros, a partir de una afectación de la teorías y una pedagogía vital.

*(Cart@)grafias afectivas* es un libro en formato epistolar que se propone desde esta forma de escritura



rastrear marcas afectivas, en las cuales el amor, la amistad y los sentimientos en primera persona alimentan la reflexión pedagógica asociada a las artes. El libro se compone de veintiocho cartas, sumadas a una carta escrita por Rudimar Constancio presentando el texto que interpela el lugar de los lectores, una carta a la homenajeada de Everson Melquíades a la manera de prefacio, una carta autobiográfica a Rosa por Rosa misma, un conjunto de cartitas de niños pequeños y finalmente, una serie de dibujos que también actúan como correspondencia.

La lectura de este libro, emparentado a los proyectos de investigación sobre los artistas/educadores que coordina Everson Melquíades en la Universidad Federal de Pernambuco, promete una cercana conversación con nuestra comunidad académica local –el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)- por varios motivos, superpuestos e imbricados. Sin ánimo de exhaustividad, esta propuesta encuentra ecos en las expansiones de la investigación narrativa en educación que aquí compartimos.

En primer lugar, podríamos decir, que este libro ofrece una mirada de lo teoría de la educación y de la pedagogía desde la biografía de una profesora, Rosa Vasconcellos. Su trayectoria formativa y profesional, permiten rastrear su propia práctica docente. Sus ilusiones, sueños, temores, transgresiones, creencias y sentimientos desmoronan la ajena teoría y acerca narrativas propias que sostienen una particular forma de entender la educación y el arte. El valor de su vida, su biografía y su afectividad dejan a la teoría del propio Paulo Freire a mitad de camino, componiendo relatos desechados de una pedagogía del arte. Su experiencia artística y su propia idea de arte/educación queda aquí presentada como una epistemología de las artes cognitivamente situada.

Además en este modo singular de comprender la pedagogía y las artes, tal como se indica en su título,

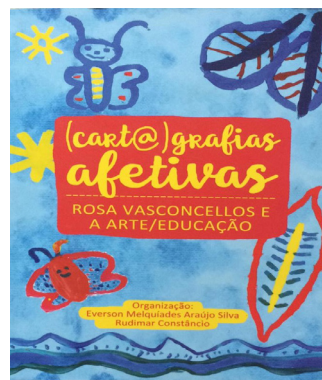




ocupan un lugar primordial los afectos. Escriben aquí quienes aman, quieren y admirar a Rosa, quienes se afectaron con sus enseñanzas. El cuidado, la creatividad y sus sentidos vitales afectivizan y contextualizan al fantasma escolar –tal como se refiere en algunas de sus páginas–, desde una oportunidad a hablar con las emociones. Las cartas ofrecen un movimiento, no menor, de tonar público lo privado y hacer estallar los relatos tecnicistas de la educación en una narrativa de la pasión.

Finalmente, una interpelación de este texto se proyecta en las maneras de conocer, ser y saber que produce como modo de escapar al modelo clásico de ciencia. La primera persona y la subversión epistémica que la acompaña, nos recuerdan que las cartas en la jerarquía cultural son menos comprometidas con las agencias del poder al cual el trabajo académico suele estar subordinado. De manera que la reflexión pedagógica de estos relatos, a partir del género epistolar, sedimentan modos de conocer que acercan las distancias entre las artes, las humanidades y las pedagogías.

Este libro, colmado de tanto valores como de lecturas, articula testimonio, investigación y formación. La vida de Rosa Vasconcellos y su más de sesenta años educando, nos ofrece la posibilidad de imaginar nuevos textos para la pedagogía. Sus autores, pocos ingenuos, no sólo homenajean a una querida educadora de nordeste brasileño, sino que nos invitan a componer una pedagogía vital y afectiva.



## Notas

(1) Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) y Becario de CONICET. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED). Correo electrónico: franarg@hotmail.com



Fecha de recepción: 16/10/2018  
Primera Evaluación: 17/10/2018  
Segunda Evaluación: 20/12/2018  
Fecha de aceptación: 01/03/2019

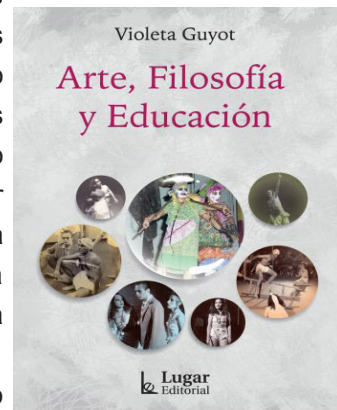
## Reseña crítica de *Arte, Filosofía y Educación*

Graciela Flores<sup>(1)</sup>

Guyot, V. (2017) *Arte, Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Lugar Editorial

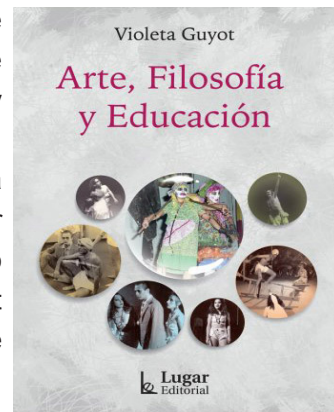
*En Arte, Filosofía y Educación* Violeta Guyot expresa su modo peculiar de posicionarse en un complejo entramado: enseñanza de la filosofía, investigación y convicciones pedagógicas. En la selección de artículos que conforman esta obra, que fueron publicados con anterioridad en un lapso que abarca quince años de su comprometido quehacer en la Universidad de San Luis, se puede advertir su firme convicción de pensar la actualidad educativa latinoamericana, muy especialmente en lo relacionado con la necesidad de creatividad e innovación en la enseñanza de la Filosofía, para resquebrajar la idea cristalizada acerca de la misma como disciplina que recurre exclusivamente a una racionalidad que suprime la consideración de los sujetos como seres emocionales que como tales reflexionan, interpretan, significan sus vidas y las problemáticas actuales en una implicación que no es sólo intelectual. Esta obra permite a los lectores apreciar la implicación de la autora en un propósito epistemológico, pedagógico, ético y político: entramar filosofía y arte para resentidizar la enseñanza de la filosofía como un filosofar vital, que provoque la ruptura con una enseñanza desarraigada del mundo de la vida del estudiante.

Guyot explicita ya en el primer Capítulo titulado



“Filosofía y Teatro, o la metáfora filosófica del mundo” que la historia de la filosofía muestra en diferentes épocas la preocupación por su enseñanza como una de las formas de configuración del sujeto y de la subjetividad colectiva y que la enseñanza de la filosofía es ella misma un problema filosófico. Si la filosofía se degrada en un tedioso ejercicio de aprender lo que no interesa o no se entiende, la potencia crítica, condición necesaria para una actitud filosófica, se reduce a una enseñanza sin sentido y así: “Se anulan las posibilidades de comprender el propio modo de ser, el de nuestra subjetividad, el de nuestra pertenencia a una cultura, a una comunidad, a un mundo.”(Guyot, 2017, p. 18). En este sentido la autora reflexiona también en este capítulo en torno a las propias prácticas de creación y recreación del saber y anticipa el contenido de los capítulos siguientes donde narra experiencias educativas que vinculan el teatro, el cine y la filosofía, experiencias que le permitieron indagar la posibilidad de enseñar filosofía de otro modo.

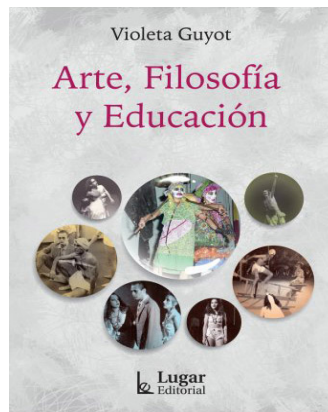
Como sostiene la autora en el capítulo “Cine y pedagogía: El nombre de la rosa”, ante un alumnado que en su gran mayoría veía en el conocimiento filosófico solamente una exigencia para aprobar la materia, el teatro y el cine contribuyeron para hallar una vía directa, subjetiva y emocional de aproximación a los problemas filosóficos. Con la hipótesis de que la enseñanza de la filosofía debía comenzar con una conmoción del ser a partir de las manifestaciones estéticas, el film mencionado proporcionó elementos suficientes para lograrlo. Guyot devela el abordaje de aspectos de la vinculación del cine y la pedagogía que la inclusión de la película permitió,



entre ellos, la relación maestro-discípulo. Al respecto, Guyot acerca al lector a una mejor comprensión del sentido que albergan estas prácticas de enseñanza, mediante la inclusión de nociones foucaultianas de su etapa hermenéutica. Arte, filosofía y pedagogía se entraman en una narrativa de experiencias educativas magistrales que dan cuenta de la significatividad del enlace entre arte y filosofía. Como puede comprenderse mejor al leer los capítulos siguientes, la obra de arte no es un mero recurso didáctico auxiliar, mediante la inclusión del cine y del teatro emergen sentidos vitales que convierten en acontecimientos las prácticas de conocimiento compartidas.

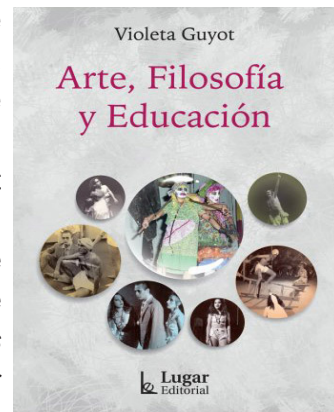
En “Cine y filosofía. La cuestión de la temporalidad en el cine” la autora revisita ideas de Deleuze y Bergson para mostrar cómo se puede articular el diálogo entre la filosofía y el cine a propósito de una preocupación estrictamente filosófica. Así como la filosofía en sentido deleuziano no alude a conceptos abstractos sino que es creación de conceptos que dan cuenta de realidades y experiencias concretas, la experiencia cinematográfica no se puede traducir al orden de los conceptos abstractos, la manera de comprender esa experiencia es experimentarla, y ambos, cine y filosofía, son formas particulares de producción de conocimiento.

En “Práctica educativa y producción de conocimiento” la autora alude a una experiencia educativa donde se incluyó una pieza teatral (Litófagas). Desarrolla sus consideraciones del hecho teatral como impacto de conocimiento e impacto emocional, explicitando su posicionamiento (la filosofía latinoamericana) ante la temática central a desarrollar a partir de la pieza teatral:



la identidad nacional. Además de visibilizar aspectos centrales del significado de la experiencia, la autora denuncia las fuerzas que atentan contra la construcción de una identidad nacional donde el sujeto portador de la misma sea un sujeto concreto que se encarna y cobra vida en un sujeto plural en comunidad y expone condiciones que generan sentimientos de impotencia en los sujetos que llegan a sentirse incapaces de operar transformaciones en la realidad y de producir realidades más libres, justas y plenas. En la misma línea de su preocupación por la situación latinoamericana, en el capítulo “Teatro y Filosofía: una articulación para pensar el mito del descubrimiento”, la autora señala que las exigencias del pensar nos conectan ineludiblemente con estrategias nuevas para cuestionar el saber de nosotros mismos y aclara que existe una encrucijada filosófica que nos remonta a nuestros orígenes, lo que constituye un reto ontológico. Puesto que hemos sido significados por el discurso europeo de la ciencia y de la filosofía, un desafío de la filosofía es encontrar líneas de fuga que nos permitan realizar un proceso de liberación y de autoconfirmación. En este sentido, la obra teatral de Arrabal, *El arquitecto y el Emperador de Siria* permite confrontar la visión eurocéntrica a partir de una antitética que pone en juego el reconocimiento y la afirmación de un pensar latinoamericano.

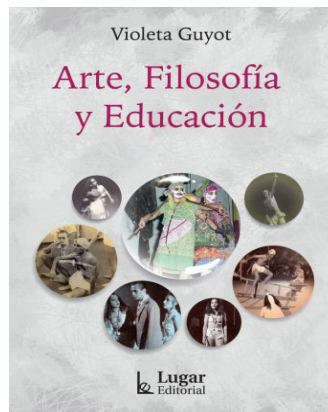
En “Arte y filosofía. El teatro de Luigi Pirandello”, Guyot muestra que la obra de este dramaturgo fue original y agresiva e inauguró un compromiso entre el arte y la vida. La autora destaca las ideas potentes que figuran en las dos obras elegidas: *Seis personajes en busca de autor* y *Enrique IV*, como son la peculiar



preocupación por el tiempo (traída por la filosofía de la vida), la imposibilidad de acceso a la verdad, la diferencia del personaje literario como forma pura y aislada del devenir temporal y por lo tanto con un ser, con una verdad en sí misma (diferencia central entre el personaje y el ser humano concreto cuyo ser es un “ir siendo” y por lo tanto sin verdad). Para este autor, el teatro debe capturar la vida, posición que coincide con el campo filosófico de la época. De modo que la relación entre arte y filosofía queda claramente justificada en esa creativa y pertinente elección del recurso artístico antes explicitado.

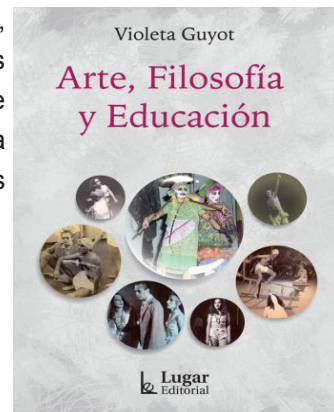
En “Acerca de la puesta teatral: el cine y otras manifestaciones estéticas”, la autora explicita que la inclusión del cine y la puesta teatral como recurso para modificar algunos aspectos de la práctica docente pueden conceptualizarse a partir del interés de conectar al estudiante con el contexto situacional de los personajes: posiciones científicas, posiciones filosóficas, conflicto entablado entre sus propuestas y las teorías vigentes, cosmovisiones individuales y cosmovisiones sociales. La propuesta consta de momentos. En principio se intenta provocar un impacto emocional, tocar resortes afectivos y movilizar los núcleos de nociones previas, se trata de lograr un efecto emocional de compromiso vital con la temática en cuestión. En un segundo momento se pasa a la actividad teórica mediante un debate pedagógico donde lo preconstruido es retomado, refundado y construido. Se trata de un espacio de construcción colectiva, de intercambio crítico.

En el último capítulo titulado “Arte, educación y





comunicación”, la autora plantea la compleja relación entre el hacer y el pensar. En la actualidad se intenta recuperar la dimensión cognoscitiva del arte en la necesaria complementariedad con otras prácticas que hacen a la reproducción de saberes; se está superando la visión que asociaba al arte exclusivamente con el sentimiento y la pasión, así como se entiende hoy que es imposible concebir la educación en términos exclusivamente racionalistas, y si bien es necesario pensar estableciendo puentes interdisciplinarios, la autora no piensa solamente en el conocimiento sino en las prácticas que estos puentes generan y en su poder transformador. Guyot afirma que producir nuevos conocimientos y formas de relación con la cultura así como nuevas formas de relación entre el arte, la educación y la comunicación conlleva nuevas formas de relación *entre nosotros*. Estas nuevas formas de relación ayudan a replantearnos nuestro posicionamiento en el mundo, tanto en el orden del saber como del hacer. Teniendo en cuenta que en este libro se presentan proyectos que fueran pioneros en la articulación arte-filosofía, que los mismos son transgresores de la dualidad teoría/vida así como de la dualidad razón/emoción, teniendo en cuenta también que pedagógicamente los proyectos se alejan rotundamente de la tradicional clase basada en la explicación, podemos afirmar que esta obra constituye una valiosa contribución para todos aquellos que estamos comprometidos con la educación.





## Notas

(1) Dra. en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Filosofía (UNMdP). Se desempeña como Profesora e investigadora del Departamento de Cs. de la Educación, integrante del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Facultad de Humanidades, UNMdP. Correo electrónico: [gracielaflores9-1@hotmail.com](mailto:gracielaflores9-1@hotmail.com)

Fecha de recepción: 09/02/2019  
Primera Evaluación: 17/02/2019  
Segunda Evaluación: 02/03/2019  
Fecha de aceptación: 11/03/2019





# Revista Educa*ci*ón



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



***RESEÑAS  
encuentros***



**Reseña: Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales: intercambio, experiencias y reflexiones en torno a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos**

David Lynch Mellberg (1)

XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía, IV Encuentro Iberoamericano  
San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Norpatagonia Argentina

A partir de la convocatoria de la Asociación de Profesores/as de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN), junto a la Red de Docentes Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas (REDIEG) y la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIIDCS), entre el día 3 al 5 de octubre de 2018 se desarrollaron en la ciudad de San Carlos de Bariloche las últimas Jornadas Nacionales e Iberoamericanas de Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.

Las jornadas, coordinadas por el Dr. Miguel A. Jara, la Dra. Graciela Funes y la Lic. Fabiana Ertola junto con la colaboración de docentes y estudiantes investigadores de la Facultad de Humanidades y de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, tuvieron lugar en la Escuela Secundaria de Río Negro N° 99 de San Carlos de Bariloche. En esta oportunidad, las Jornadas permitieron el encuentro de docentes e investigadores preocupados por la innovación y mejora de las prácticas educativas en la formación de la ciudadanía en el ámbito iberoamericano actual.

En un espacio de discusión, reflexión e intercambio de experiencias entre docentes investigadores se compartieron posturas teóricas actuales y avances en la investigación de las didácticas específicas tendientes a la generación y ampliación de ciudadanías democráticas.

El primer día de las Jornadas comenzó por la mañana con el Acto de Apertura a cargo de la Lic. Susana Ferreyra (Presidenta de APEHUN), la Esp. Stella Maris Leduc (Coordinadora ReDIEG), la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez, la Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Comahue Dra. María Beatriz Gentile y el Decano del Centro Regional Universitario Bariloche Mg. Marcelo Alonso. Luego de las palabras inaugurales tuvo lugar el primer panel de las Jornadas, la Dra. Viviana Zenovi (UNLu) y el Dr. Miguel A. Jara (Unco) disertaron sobre los aportes de la didáctica de la geografía y de la historia en la formación ciudadana. A continuación, el Dr. Joan Pagès Blanch (UAB) brindó la Conferencia Magistral en la cual, a partir de los aportes de la investigación didáctica, compartió sus reflexiones sobre la formación en didáctica de las ciencias sociales que necesitan los y las docentes del siglo XXI. Finalizada la exposición, se le rindió un emotivo homenaje con la presentación de una publicación dedicada a valorar sus aportes y contribuciones al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto Iberoamericano. Luego del homenaje al Dr. Pagés, tuvo lugar la presentación del grupo musical “Gaiteros del Limay y los cuatro vientos” y el brindis de bienvenida en el salón. Después de una pausa, se iniciaron por la tarde las actividades de las comisiones temáticas de trabajo con la participación de sus respectivos coordinadores y ponentes. La presentación de los trabajos se articuló en tres ejes temáticos: “Innovación y experiencias en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, “La formación de grado y posgrado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia en los contextos Iberoamericanos” y “La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica”.

Al concluir la primera jornada de ponencias, se desarrolló en el SUM el primer Conversatorio cuyo interés se centró en la investigación para innovar en las prácticas de la enseñanza y la formación del profesorado, a cargo de la Dra. Martha Cecilia Gutiérrez (UTP-Colombia), la Dra. Augusta Valle Taiman (PUCP-Perú) y el Esp. Omar Lossio (UNL- Argentina).

A la mañana del día siguiente se reanudaron las actividades con las mesas de trabajo programadas, y luego de un receso-café se desarrolló en el SUM el segundo panel centrado en los aportes de la investigación sobre la cuestión del aprendizaje en las Ciencias Sociales, coordinado por la Esp. María Esther Muñoz (UNCo) y a cargo de la Dra. Beatriz Aisenberg (UBA-Argentina), la Dra. Paulina Latapi (UAQ-México) y la Dra. Jessica Ramirez Achoy (UNCR-Costa Rica). Por la tarde continuaron desarrollándose los bloques de comisiones finales, y luego de una breve pausa tuvo lugar el último conversatorio coordinado por la Mg. Beatriz Angelini (UNRC) y a cargo la Dra. Lucia Valencia Castañeda (USACH-Chile), la Dra. Sonia Bazán (UNMdP) y la Dra. Selva Guimaraes (UFU-Brasil), quienes reflexionaron en torno a “Ciudadanías: entre la formación y el contexto”. Finalizado el conversatorio se procedió a la presentación simultánea en diferentes aulas de libros y revistas, entre ellos: “Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia: Narrativas de experiencias” de Víctor Salto –UNCo- (compilador), cuya presentación estuvo a cargo de Víctor Salto y Silvia Zuppa; “Itinerarios Didácticos por el Centenario de la Reforma”, una producción realizada por el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Sonia Bazán (Directora) y Silvia Zuppa (Codirectora); y la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 16 (2018) de APEHUN, presentada por Alcira Alurralde (UNT) y Graciela Funes (Unco). Finalizado el segundo día de actividades, los participantes de las Jornadas fueron invitados a compartir un coctel de despedida por la noche, brindando por el encuentro en el salón del Instituto Superior Técnico

Profesional (ISETP).

El viernes 5, en horario matutino, se llevaron a cabo las Asambleas de las redes/asociaciones RIIEDCS, APEHUN y ReDIEG. Luego, acercándonos a la culminación de las Jornadas, tuvo lugar el tercer y último panel, a cargo de la Dra. Sandra P. Rodríguez Ávila (UPC-Colombia), la Esp. Celeste Cerdá (UNC-Argentina), la Mg. Karina Carrizo /UNS-Argentina) y la Dra. María Amalia Lorda (UNS-Argentina), se intercambiaron reflexiones en torno a “Lugares, historias y memorias en didácticas de las ciencias sociales”. Después de una breve pausa, se llevó a cabo el cierre formal de las Jornadas 2018 en la Ciudad de Bariloche.

Fueron tres días de intensa actividad durante los cuales docentes investigadores de distintos países iberoamericanos compartieron sus trabajos, sus preocupaciones, sus reflexiones, sus avances e interrogantes en el campo de la Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. En un contexto político adverso para la educación pública, cada uno de los paneles, de los conversatorios, y de las más de 170 ponencias presentadas fue una demostración de compromiso con la educación y una oportunidad única para el intercambio y la reflexión en torno a los aportes de las didácticas específicas en la formación de una ciudadanía democrática.



## **Notas**

(1) Docente de la Provincia de Buenos Aires. Estudiante avanzado de la carrera Profesorado en Historia de la UNMdP. Adscripto en la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS).

Fecha de recepción: 20/03/2018  
Primera Evaluación: 27/03/2019  
Segunda Evaluación: 30/03/2019  
Fecha de aceptación: 01/04/2019



# Revista Educa**E**ducación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
E INTERDISCIPLINARIAS  
EN LETRAS



## EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

### Eventos

-3° Congreso de Educación en Primeras Infancias 2019 17 y 18 de mayo de 2019 y se desarrollará bajo el título: “Problemáticas y desafíos actuales de la educación inicial. Experiencias innovadoras en la sala, la institución y las políticas públicas”. El mismo es organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL y el Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.

-Congreso Latinoamericano “Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Organizan: Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria Argentina (AIDU-A) Fecha: 2 y 3 de septiembre de 2019 Lugar: Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, Rosario, Argentina Destinatarios: Docentes e investigadores de todas las áreas y disciplinas y quienes se desempeñen en el ámbito de la gestión, tanto de universidades como de instituciones de nivel superior. a [aidu.argen@gmail.com](mailto:aidu.argen@gmail.com)

-V Jornadas Internacionales de TIC y Enseñanza de las Lenguas, en Córdoba Organiza: Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Fecha: del 7 al 9 de marzo de 2019 Lugar: Facultad de Lenguas, Ciudad Universitaria, Córdoba Inscripción: online Presentación de resúmenes: hasta el 7 de diciembre de 2018 Actividad arancelada

Congreso internacional: “las humanidades por venir. políticas y debates en el siglo XXI”. El Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH, UNR-CONICET) y la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, invitan a participar del Congreso Internacional “Las Humanidades por venir. Políticas y debates en el siglo XXI”, que se llevará a cabo los días 15, 16 y 17 de abril de 2019 en la misma Facultad, en la ciudad de Rosario.

-1° Congreso Nacional – Rosario. En co-organización con el Colegio La Salle se viene el 1° Congreso Nacional de Educación, Inclusión e Igualdad “Utopías de la escuela. Educar a todos y a cada uno” que se realizará el 10 de agosto del 2019 en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Para más información: [info@losmundosposibles.org](mailto:info@losmundosposibles.org)

-Universidade do Porto | Oporto, Portugal Junio 19, 2019 – June 21, 2019  
Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje. Comité organizador: soporte@  
sobrelaeducacion.com

-AIDIPE 2019, XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación comprometida para la transformación social, que se celebrará en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España) los días 19, 20 y 21 de junio de 2019.

-X Congreso Iberoamericano de Educación Científica. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate. Montevideo, Uruguay. 25, 26, 27 y 28 de marzo del 2019.  
<http://www.cieduc.org/>

-Congreso Internacional Pedagogía 2019. Encuentro internacional por la unidad de los educadores". El Congreso Pedagogía 2019, en su XVI edición y bajo el lema: "Por la unidad de los educadores", pretende socializar resultados científicos y buenas prácticas del quehacer de miles de profesionales de la educación que dan respuesta a los apremiantes problemas relativos a la Educación para lograr una educación de calidad desde una dimensión integradora, dirigida a contribuir decisivamente en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Ministerio de Educación de la República de Cuba. Palacio de Convenciones de La Habana. 4 al 8 de febrero 2019

-Congreso Internacional de Educación y Política. En el camino hacia un Nuevo Humanismo. Tucumán. 5, 6 y 7 de junio 2019 <http://filo.unt.edu.ar/congreso-educacion-y-politica/>

-III Encuentro Internacional de Pedagogía Social y Educación Social

Se realizará los días 14 y 15 de marzo de 2019, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Ciudad de Mendoza, Argentina. <http://educacion.uncuyo.edu.ar/invitan-al-iii-encuentro-internacional-pedagogia-social-y-educacion-social>

- Jornada "Artes y experiencias en la Formación Docente" co-organizadas por los Proyectos de investigación UBACYT "Horizontes y sentidos culturales en la Formación Docente Inicial" y "Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre conformismo y transformación" y las Escuelas Normales Superiores 3, 4, 5, 7 y 8

de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La misma se desarrollará el Sábado 16 de marzo de 9 a 16.30 hs. en nuestra Facultad (primer piso) UBA

-II Encuentro Internacional de Educación. A 25 Años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019) A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a (1959-2019) 4, 5 y 6 de diciembre de 2019 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Campus Universitario - Tandil - Argentina file:///C:/Users/Laura/Downloads/Primera%20Circular%20II%20encuentro.pdf

-V Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias están destinadas a continuar los debates iniciados en las jornadas anteriores (2006, 2009, 2012, 2015) con respecto a la formación de docentes. Y además, se pretende dar la misma impronta que las jornadas 2015, en que se amplió la convocatoria a todas aquellas carreras de educación superior que incluyen prácticas y/o residencias de tipo preprofesionales. En este sentido es que convocamos simultáneamente a las I Jornadas Nacionales, para darle la relevancia que la temática reviste. 30 de octubre al 1 de noviembre de 2019 Centro Histórico Cultural – Rondeau 29, Bahía Blanca. E-mail: [jornadas\\_practicas2019@uns.edu.ar](mailto:jornadas_practicas2019@uns.edu.ar)

Página web: [http://www.uns.edu.ar/eventos/jornadas\\_practicas2019](http://www.uns.edu.ar/eventos/jornadas_practicas2019) Teléfono: 0291-4595150/4566136

-III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”, a realizarse los días 13 y 14 de junio de 2019 en la sede de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA.

III Congreso de Investigación e Innovación en Educación. Desafíos contemporáneos en los procesos educativos y en la reflexión pedagógica 10 y 11 de mayo de 2019. Universidad Distrital «Francisco José de Caldas». Bogotá-Colombia.





## 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 febrero de 2019.