

# Revista de Educación



# 17

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 10 - Número 17  
Mayo - Agosto 2019



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Revista

# 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° 17

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

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Diseño: Arq. Emilio Polo

Compaginación: Lic. 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

**Políticas de educación docente situadas. Una necesidad para la disputa de sentidos**  
Jonathan Aguirre..... 7

• ARTÍCULOS

**Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué?**  
**Equality at school, equality of what?**  
Marcelo Germán Fernández Pavlovich ..... 15

**Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación**  
**Training for coexistence and citizenship: research results**  
Anahí Viviana Mastache ..... 29

**Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática**  
**Fundamentals of respect for diversity, a path to social transformation: a critical review**  
José Angel Rojas Villarce..... 51

**Elementos para la organización del aula en contextos educacionales complejos**  
**Elements for the classroom organization in complex educational contexts**  
Daniel Gómez Ramos ..... 69

**Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina.**  
**Survey of the conditions of teaching work in secondary school. A case study in the General Pueyrredon District, Province of Buenos Aires, Argentina**  
Irene Bucci, Augusto Geraci ..... 87

**Habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del liceo bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, Estado Lara, Venezuela**  
**Communication skills as an optimizing element of interpersonal relations between the managerial staff and classroom teachers of the Bolivarian High School “Héctor Rojas Meza” of Cabudare, Lara State, Venezuelat**  
Jorge Luis Mendoza Mejía, Mairelys Jaciel Torrealba Peña, Argenis de Jesús Montilla Pacheco..... 111

**Estudio comparativo sobre la redacción académica en estudiantes universitarios de Lima**  
**Comparative study on academic writing in university students of Lima**  
María Consuelo Muñoz Urbina ..... 123

**La escuela nueva de la didáctica en el currículo 2018 de primaria**  
**The new school of didactics in the 2018 primary school curriculum**  
Germán Flores Martínez ..... 141

**Estrategias de aprendizaje: recorrido conceptual**  
**Learning strategies: conceptual journey**  
Paula Grasso Imig ..... 157

# Sumario

	<i>Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia</i> <i>The study of spanish as foreign language in the secondary education of Cameroon from an endogenous glotodidactic strategy to develop the communicative competence</i> Essome Lele Gislain Arnaud, Hatlong Boho Zacharie.....	187
	<i>Educación Universitaria de una Fuerza de Seguridad: relevancia de un estudio Etnográfico sobre la Formación de los Oficiales de Gendarmería Nacional Argentina</i> <i>University Education of a Security Force: Relevance of an Ethnographic Study on the Training of Argentine National Gendarmerie Officers</i> María Canela López .....	203
	<i>Creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física sobre los deportes de combate</i> <i>Beliefs and prejudices of Physical Education teachers about sports of combat</i> Laura Ruiz-Sanchis.....	221
• ENTREVISTA	<i>(Re)semantizar la memoria como pedagogía descolonial: a propósito de un diálogo con Jamile Borges</i> <i>To (Re)semantize memory as decolonial pedagogy: for the purpose of a dialogue with Jamile Borges</i> Francisco Ramallo y Sonia Bazán .....	239
• RESEÑAS tesis	<i>Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata</i> Benjamín Rodríguez.....	255
• RESEÑAS libros	<i>Pasados indigeribles y epistemologías anárquicas: Un breve comentario al libro de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires:Tinta Limón.</i> Francisco Ramallo .....	261
	<i>La posición por defecto de los oprimidos: La felicidad</i> Laura Proasi .....	267
• RESEÑAS encuentros	<i>Recuperando, reconociendo y dislocando sentidos de lo educativo</i> Braian Marchetti .....	275
• EVENTOS	<b>EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2019</b> .....	281



## **Políticas de educación docente situadas. Una necesidad para la disputa de sentidos.**

Jonathan Aguirre<sup>1</sup>

La educación docente es parte de un complejo entramado de políticas públicas estatales que no solo se circunscriben al sector educativo en general o al ámbito docente en particular sino que también se entraman con aquellas políticas que dan cuenta, estructuralmente, del proyecto de país que se quiera desplegar. En tiempos actuales en donde tienden a reaparecer discursos y prácticas que recrean posicionamientos neoconservadores en educación, consideramos que poner en debate las políticas docentes estimulando su situacionalidad y horizontalidad se vuelve una necesidad y una práctica de resistencia en pos de disputar sentidos sobre la educación de maestros y profesores.

Apostar por políticas situadas y horizontales implica concebirlas como una interacción constante entre diversos y entramados niveles en donde los sujetos que las traducen en el territorio apropián, resisten, y resignifican su sentido en la medida que las despliegan en cada contexto particular de acción. Dichas políticas deberían emerger desde las propias voces, prácticas y necesidades de sus protagonistas. La situacionalidad a la que nos remitimos, requiere un alto nivel de democratización en los inicios de cada política educativa, puesto que es en dicha etapa de planificación y diagnóstico en donde las voces de los docentes y sus necesidades cobran un lugar protagónico. Pensar, entonces, los procesos de gestión y de reforma desde este hábitat epistemológico requiere partir de los propios rostros humanos de quienes traducirán dicha política en la arena de la práctica cotidiana. Así, “reconocer que existen múltiples espacios y contextos de construcción de significados respecto a la labor docente, y que éstos se inscriben en muy diversas materialidades es uno de los puntos necesarios para delimitar los alcances y la potencia que pueden y deben tener las políticas de formación en nuestro país” (Birgin, 2012:13).

En la medida que apostemos por políticas cada vez más situadas, más democráticas, más colectivas y horizontales podremos disputar sentidos en relación a los saberes académicos puestos en diálogo con los problemas educativos relevantes de cada región, con cuestiones ligadas al financiamiento y las condiciones laborales docentes, con aspectos vinculados al trabajo colaborativo y en red entre instituciones educativas, incluso podremos disputar los sentidos que acontecen en la utilización de las nuevas tecnologías en espacios educativos multimediales. Disputar sentidos en tiempos complejos desde las voces y prácticas de los protagonistas permite, allí donde el mercado alienta el individualismo, fortalecer perspectivas colectivas, e impulsar el pensamiento y la acción solidaria en lugar de alentar la competencia, lejos de la lógica mediática y mercantilista que hoy prevalece.

Por último, militar por el despliegue de este tipo de políticas servirá como territorio hospitalario para visibilizar el saber que los docentes producen desde su propia práctica. Recuperando la documentación de experiencias a modo de archivo, pero también en lo que implica transformar el saber en conocimiento académicamente reconocido y circulante en los circuitos en los que puede tornarse activo. Instituir y empoderar a los docentes como agentes de producción de saber pedagógico es una iniciativa que las políticas destinadas al sector deberían asumir como premisa fundamental.

Iniciar la presentación del nuevo número de nuestra revista nos motiva y nos interpela en la necesidad de habitar, mediante espacios de resistencia y de disputa, aquellos rostros humanos de las políticas educativas en pos de recuperar en el campo educativo la dimensión humana, pedagógica, cultural, didáctica y afectiva del *quehacer* docente.

El número 17/2019 de la Revista de Educación que publica el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata está compuesto por doce artículos, una entrevista, una reseña de tesis, además de comentarios de libros y eventos. Autores nacionales e internacionales abonaron la producción del presente número dotándola de una riqueza epistémica-metodológica particular.

En la sección de artículos encontramos en primer lugar el trabajo de **Marcelo Fernández Pavlovich** denominado *“Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? Allí el autor analiza, desde una perspectiva crítica, cómo se visibiliza el rol del Estado respecto a la educación y algunas posibles líneas respecto a la carga conceptual que esa igualdad pueda tener. A partir del tratamiento de un discurso desarrollado en prensa por un actor ajeno al mundo educativo, entrama su análisis recuperando categorías conceptuales de la sociología crítico-reproductivista, el republicanismo, la concepción de igualdad de oportunidades de François Dubet, y la igualdad de las inteligencias formulado por Jacques Rancière. En segundo lugar Anahí Viviana Mastache, en su artículo “Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación”, presenta los resultados de una investigación sobre la formación para la ciudadanía y la convivencia la cual se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios cualitativos de enfoque clínico. En su trabajo la autora se propone visibilizar los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de clases de distintas asignaturas correspondientes a escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en distintos contextos sociales y geográficos las cuales permiten observar el desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía y la construcción de convivencia pacífica.*

En *“Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación*

*social: una revisión sistemática”* **José Ángel Rojas Villarce** fundamenta las características principales de la diversidad y del respeto, los cuales, se vuelven nodales para entender sus alcances desde el punto de vista social y académico, asimismo se busca fomentar su formación en el estudiantado por medio de la educación en valores, a través de la cual se promoverán la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico, considerados, por el autor, como los tres ejes mediante los cuales se desarrolla y sustenta el respeto a la diversidad.

El cuarto artículo que se presenta se titula *“Elementos para la organización del aula en contextos educacionales complejos”*, allí **Daniel Gómez Ramos** a partir de investigaciones previas que giran en torno al desempeño docente y los saberes profesionales que lo sustentan, indaga sobre la posibilidad de una práctica organizativa del espacio áulico en un contexto que escapa de las representaciones convencionales. El acompañamiento a tres docentes y a la directiva de una institución educativa se materializa en conversaciones hermenéuticas que desarrollan una narrativa de casos para la reflexión pedagógica, donde se hallan como categorías de estudio: la fuga y la contingencia.

El artículo de **Irene Bucci** y **Augusto Geraci** denominado *“Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon. Provincia de Buenos Aires. Argentina”* aborda la percepción de directivos y docentes acerca de las condiciones laborales y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas mediante entrevistas realizadas por estudiantes de la asignatura “Sistema Educativo y Currículum” del Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. La actividad desde la cual se enmarca la indagación, tuvo como propósito familiarizar a los estudiantes con la metodología de investigación y acercarlos, en tanto futuros profesores, a los problemas presentes hoy en la educación secundaria.

**Jorge Luis Mendoza Mejía**, **Mairelys Jaciel Torrealba Peña** y **Argenis de Jesús Montilla Pacheco** en su artículo *“Habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del Liceo bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, Estado Lara, Venezuela”* analizan dichas habilidades de comunicación como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del Liceo Bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, estado Lara, Venezuela.

En *“Estudio comparativo sobre la redacción académica en estudiantes universitarios de Lima”*, **María Consuelo Muñoz Urbina** analiza, los textos académicos redactados por estudiantes de educación y psicología de una universidad peruana. El objetivo de la indagación radica en poder determinar las diferencias que presentan los textos de los estudiantes de ambas carreras en relación a su redacción académica. Con una muestra superior a los 70 casos, las conclusiones arrojan ciertas deficiencias

en la escritura y la necesidad de revisar la enseñanza tradicional de la escritura que aún se mantiene en el Perú.

El octavo artículo que compone el número 17 de la Revista de Educación se denomina “*La escuela nueva de la didáctica en el currículo 2018 de primaria*” cuyo autor es **Germán Flores Martínez**. Allí, mediante una investigación cualitativa, se analiza la influencia de la escuela nueva de la didáctica en el texto curricular del nivel primario en México, aun cuando no aparece explícitamente dicha corriente en el currículo formal. El autor se pregunta, entonces, cuál es la incidencia de dicha perspectiva didáctica en la organización curricular de los contenidos de la escuela primaria.

**Paula Grasso Imig**, en “*Estrategias de aprendizaje: recorrido conceptual*” presenta un recorrido teórico articulado acerca de los desarrollos más importantes sobre dichas estrategias en tanto objeto de estudio y de indagación en el campo de la educación y de la psicología. El escrito tiene por objetivo contribuir al debate respecto a las diferentes perspectivas que buscan comprender las estrategias que el sujeto asume en el proceso de aprendizaje.

El décimo artículo titulado “*Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia comunicativa*” lo presentan colegas de Camerún **Essome Lele Gislain Arnaud y Hatlong Boho Zacharie**. Centrado en el estudio de la enseñanza del idioma español, el escrito propone, a partir de una orientación empírica, estrategias metodológicas locales que permitan desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de español de educación secundaria de Camerún. Luego de contextualizar socioeducativamente la enseñanza del idioma español en el país africano, los autores demuestran que para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de las zonas rurales, los profesores pueden utilizar diccionarios ilustrados y materiales con energías renovables para convocar en la enseñanza.

En “*Educación Universitaria de una Fuerza de Seguridad: relevancia de un estudio Etnográfico sobre la Formación de los Oficiales de Gendarmería Nacional Argentina*”, **María Canela López** analiza la educación universitaria de los Oficiales de Gendarmería, trazando la relevancia de la etnografía para la indagación de dicho fenómeno educativo. El artículo convida a un recorrido por determinados estudios en ciencias sociales, sobre las fuerzas de seguridad/policiales, la Gendarmería y la educación universitaria en institutos castrenses, para exponer el marco teórico y la metodología utilizada. El trabajo visibiliza la contribución que asume la etnografía al conocimiento de la cotidianidad de los centros educativos de la Institución, a través de la descripción de situaciones nunca antes registradas y analizadas.

Por último, completa la sección de artículos el trabajo de **Laura Ruiz-Sanchis** denominado “*Creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física sobre los*

*deportes de combate*". Allí la colega española parte de la premisa desde la cual los deportes de combate olímpicos manifiestan poca presencia entre los contenidos que seleccionan los profesores de Educación Física (EF) para sus clases. Es por ello que el estudio centra su indagación en las creencias y los prejuicios que asume el profesorado en función del sexo, años de experiencia y los conocimientos previos de los deportes, en relación a las modalidades de lucha olímpica, judo, taekwondo, boxeo y esgrima.

En la sección **Entrevistas**, se presenta la realizada por **Francisco Ramallo y Sonia Bazán** a la **Dra. Jamile Borges** denominada "*(Re)semantizar la memoria como pedagogía descolonial: a propósito de un diálogo con Jamile Borges*". En la conversación entablada con la reconocida antropóloga y educadora brasileña se destacan la continuidad de las instituciones de la memoria con el proyecto colonial y la importancia de un debate público, en el que los museos, los archivos, las bibliotecas y las universidades se responsabilicen de los procesos que dolorosamente aún promueven; presentándole una especial atención a las imágenes del pasado de la diáspora africana. Asimismo, la entrevista presenta fragmentos biográficos de la Dra. Borges que enriquecen y provocan críticamente la emergencia de discursos académicos y profesionales más amables con la vida humana.

En la sección **Reseñas de Tesis**, se presenta la Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de **Benjamín Rodríguez** (Universidad Nacional de Mar del Plata). Mientras que, en **Reseña de libros Francisco Ramallo** comparte su comentario sobre el libro "*Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*" de Silvia Rivera Cusicanqui y **Laura Proasi** por su parte reseña la obra "*La promesa de la Felicidad*" de Sara Ahmed. En **Comentario de Eventos** Braian Marchetti presenta las *Jornadas por la Reapertura de la carrera de Ciencias de la Educación* acontecida los días 27, 28 y 29 de marzo del 2019, hecho histórico para la Facultad de Humanidades y para la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Invitamos a transitar este número de la revista que aborda cuestiones y problemáticas nacionales e internacionales en el campo de la educación actual. Celebramos, asimismo, que en coyunturas epocales como la que nos toca atravesar como país y región podamos inaugurar el presente volumen (re)pensado y (re)significando las políticas de educación docente desde una condición de posibilidad emancipatoria, democrática, situada y colectiva en donde las voces y rostros de los sujetos educativos estén en el centro de la escena.

"Si el otrx no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana"

(Skliar y Larrosa, 2009:49)

Mar del Plata, mayo de 2019

## Referencias Bibliográficas

BIRGIN, A. (2012) "Introducción: La formación, ¿una varita mágica?". En: Birgin, A. (comp). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

SKLIAR, C. y LARROSA J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ed.

## 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)

# Revista de Educación



## *ARTÍCULOS*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Igualdad en la escuela, ¿igualar en qué? Equality at school, equality of what?

Marcelo Germán Fernández Pavlovich(1)

### Resumen

El concepto de igualdad suele atravesar los discursos formulados sobre educación, fundamentalmente aquellos que afirman que dicha actividad se encuentra en crisis. El objetivo de este artículo es analizar, desde una perspectiva crítica, cómo se visibiliza el rol del Estado respecto a la educación y algunas posibles líneas respecto a la carga conceptual que esa igualdad pueda tener. Para ello se tomará como punto de partida un discurso concreto desarrollado en prensa por un actor que no está directamente vinculado a la educación, en el entendido de que buena parte de estos discursos se llevan adelante en los medios de comunicación por personas no especializadas en la temática. Allí suele verse en la educación formal a una institución tan potente como culpable: se le otorga la potencia de ser quien produzca algún tipo de igualdad, y también se la hace la responsable del fracaso que nos conduce a una sociedad de algún modo desigual y,

### Summary

The concept of equality often get through the speeches about education, basically those that affirm that this activity is in crisis. The objective of this article is to analyze, from a critical perspective, how the role of the State related to education ç and some possible lines of discussion regarding the conceptual burden that such equality may have. To this purpose, a specific discourse developed in the press by an actor not directly linked to education will be taken as a starting point, with the understanding that a large part of these speeches are carried out in the media by people who are not specialized on this subject. There we can find formal education seen as an institution so powerful as guilty: it is given the power to be the one who produces some kind of equality, and it is also responsible for the failure that leads us to a society that is in some way unequal and, therefore, unjust. In this sense, elements from the critical-reproductivist sociology of Pierre Bourdieu and Jean-Claude

por tanto, injusta. En este sentido, se tomarán elementos provenientes de la sociología crítico-reproductivista de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, de la concepción de igualdad de oportunidades desde la óptica de François Dubet y del planteo relacionado a la igualdad de las inteligencias formulado por Jacques Rancière. A su vez, se los relacionará con elementos provenientes del republicanismo, ya que tanto el concepto de igualdad como los roles del Estado y de la educación resultan fundamentales para esta tradición.

**Palabras Clave:** educación; igualdad; Estado; filosofía de la educación; republicanismo

Passeron, the conception of equality of opportunities from the perspective of François Dubet and the approach related to the equality of the intelligences formulated by Jacques Rancière will be taken. Likewise, they will be related to elements stemming from republicanism, since both the concept of equality and the roles of the State and education are fundamental for this tradition.

**Key Words:** education; equality; State; philosophy of education; republicanism

Fecha de recepción: 08/02/2019 Primera Evaluación: 17/03/2019 Segunda Evaluación: 29/04/2019 Fecha de aceptación: 02/05/2019
---

## **Introducción**

Tal vez uno de los debates más frecuentes con los que nos encontramos de un tiempo a esta parte respecto a la educación tenga que ver con el concepto de igualdad. De hecho, si uno abre las páginas de los periódicos aún impresos en papel o recorre las pantallas virtuales de los portales de noticias, puede encontrarse con discursos como el del Ing. Agr. Eduardo Blasina<sup>(2)</sup>. En el marco de una entrevista que en ese momento transcurría por cuestiones ideológico-partidarias, se le preguntó si el gobierno actual de la República Oriental del Uruguay era de izquierda o derecha. Y esta fue su respuesta:

Que la mayoría de los niños de bajos recursos que entran al liceo no lo terminen, me parece que es muy de derecha. Lo que me simpatiza conceptualmente de la izquierda es que cada niño tenga idénticas oportunidades de realizarse plenamente. Ningún niño por nacer en el Cerro tiene que tener menos posibilidades de desarrollarse que el de Carrasco. Ahora, cuando veo que la mayoría no termina el liceo y en los barrios pobres es más del 80%, ese esquema perpetúa la pobreza, ¿no? Lo que quiero es un gobierno donde todos los niños tengan iguales oportunidades. (Bianchi, 2018)

Sin asignarlos de forma a directa a Blasina, ya que puede entenderse posible que estemos forzando la interpretación de esas frases de la entrevista, propongo imaginemos algunos supuestos de este discurso, solamente a modo de hipótesis. Por un lado, la izquierda se vería reflejada

como concepción que defiende cierto sentido de la igualdad, que en este caso sería la igualdad de oportunidades. Luego, la institución educativa sería la encargada de llevar adelante la tarea de otorgar esa igualdad a los niños. Pero, por razones no enunciadas y que tendrían relación con el gobierno de turno, que por tanto no sería de izquierda, la escuela fracasa en su misión y los niños del Cerro (que estaría representando a los barrios carenciados) siguen teniendo menos oportunidades que los niños de Carrasco (representando a los barrios de familias acomodadas), consolidando una desigualdad previamente establecida.

Ahora bien, ¿cómo se construye ese discurso? Entiendo que las palabras de Blasina no deben evaluarse de forma aislada, sino que representa a cierta porción de la ciudadanía, que ve en la educación formal a una institución tan potente como culpable: se la otorga la potencia de ser quien produzca algún tipo de igualdad, y también se la hace la responsable –sea por razones exógenas o endógenas– del fracaso que nos conduce a una sociedad de algún modo desigual y, por tanto, injusta. No es posible, por cuestiones de objeto y espacio, historiar las razones que han llevado a ello. En cambio y tomando en cuenta esas limitaciones, se intentará poner en juego algunas categorías que entendemos relacionadas a este fenómeno, y luego reflexionar en torno al concepto de igualdad y su vínculo con la institución educativa.

## Escuela, algo ha cambiado

La escuela, tal como la conocemos hoy, suele identificarse con la institución educativa moderna, aunque su origen no es necesariamente tal en un sentido más estricto. Si bien el sentido coloquial suele indicar que la escuela es el lugar primordial donde los adultos transfieren los saberes a los niños, la palabra procede de *scholé* y su etimología está asociada al tiempo libre, el descanso, la demora, la conversación, además del estudio y el edificio escolar en sí, como nos muestran tanto Masschelein y Simons (2014) por un lado y Rancière (1988) por otro. Ese origen griego nos muestra a la escuela como “el lugar ubicado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia” (Rancière, 1988: 2). Pero no es esa la imagen que suele prevalecer ni lo que se suele esperar de ella, más asociada a los intentos modernos por forjar naciones, ciudadanos, trabajadores; en palabras de Southwell “la denominación de escuela —en la lógica moderna— involucró una capacidad metaforizante que permitió construir un canon o modelo” (2008: 23). Sea esa construcción el fin primordial de la escuela o aquello que deriva de un recurso del Estado ligado a la pacificación, alimentación, vestimenta y formación de la población a modo de bienestar colectivo (Hunter, 1988), de un tiempo a esta parte se vislumbra una fractura de ese canon o modelo, que puede verse por ejemplo en la amplia dispersión de discursos respecto a la crisis de la educación<sup>(3)</sup>, incluido el

mencionado al comienzo de este trabajo.

Por tanto, la *scholé* griega no es la escuela moderna ni la institución educativa de hoy. Tampoco es lo mismo lo que se espera de ella ni de los sujetos que la integran. En relación a esto, y dentro del hilo conductor de ciertos discursos sobre la educación, los conceptos de Estado e igualdad tienen un papel fundamental. El primero de estos conceptos, siendo tomado en cuenta como director robusto, rector y regulador de las políticas ligadas a la educación, o aun desde las visiones que intentan minimizar tanto su peso como su capacidad de acción, será el lugar desde el cual se establecen los principios, objetivos e incluso métodos de lo educativo, sea por acción directa u omisión (en cuanto se le cede al mercado la función de regulación, por ejemplo). El segundo, porque se entiende a la igualdad como un valor fundamental, en tanto meta a perseguir o, en su ausencia, fracaso al que se ha arribado.

## El rol del Estado

La noción que tengamos del Estado dependerá, en buena medida, de la teoría política a la que adscribamos, con mayor o menor conciencia. Desde la década de los 70 y 80 y al influjo de las dictaduras en el cono sur, las políticas llamadas neoliberales<sup>(4)</sup> —que asociamos a los teóricos libertarios o liberales de derecha— han reivindicado el empequeñecimiento del Estado a su mínima expresión bajo el entendido de que el mercado, a través de su mano invisible, es capaz de regular

y distribuir los bienes (entendidos en sentido amplio, más allá de lo material) de forma equitativa, tomando a la competencia como motor principal del avance de las sociedades. Esto exige una separación lo más estricta posible entre política y ética, ya que la primera deberá encargarse solamente de aquellas cuestiones ligadas a la justicia, en tanto no corresponde a esta esfera lidiar con las distintas concepciones del bien –bajo el entendido de que participamos de sociedades plurales- y son los individuos en su ámbito privado quienes deben dirimir las cuestiones morales, postura defendida incluso por John Rawls (1971), a quien no podemos atribuir esa filiación, ya que en su caso estaríamos hablando de un liberal igualitarista. El Estado entonces, no debería tomar partido por ninguna concepción del bien, convirtiéndose en garantía de las opciones morales de los individuos que lo componen, sean estas cuales sean.

Esta opción supuso una ligazón con las visiones tecnocráticas, bajo el supuesto de que de ese modo estaría primando cierto tipo de objetividad y se limitaría el ingreso de las cuestiones ideológicas a campos sensibles como la economía, la salud y la educación. No es este el lugar para discutirlo, pero sí debemos señalar que cualquier opción en estos campos, por más tecnológica que se precie, es una opción ideológica y que la misma pretensión de neutralidad o la negación de la ideología, es una concepción ideológica más (Ricoeur, 1997). Esta puntualización, respecto a tecnocratización en el

ámbito educativo y sus efectos, es establecida con claridad por Southwell:

Pero en la pretensión tecnocrática, además, hubo un error de origen. El mercado, por sí mismo, no genera las condiciones de su propia existencia; por el contrario, depende de las intervenciones políticas desarrolladas para sentar las bases de su funcionamiento. Esto significa que depende del establecimiento de marcos públicos institucionales que reflejan decisiones políticas. (2003: 3)

La mano invisible del mercado no es tan invisible. Para que su andamiaje empiece a funcionar necesita de políticas que generen las condiciones para que esto suceda. Esta postura, que resignifica el rol del Estado, conlleva también una reconceptualización del ciudadano, que pasa a ser visto como individuo-consumidor, pasará a evaluar aquello que cree que merece y le corresponde atendiendo a la eficacia del producto que recibe. Las demandas de justicia –en caso de que puedan denominarse de ese modo- se tornan cada vez más particularistas, en tanto el consumidor demanda su satisfacción individual, y esto su vez exige un desplazamiento hacia la autonomía de las instituciones<sup>(6)</sup>, de modo de atender la diversidad que supone cada contexto de los consumidores:

...un nuevo concepto estelar fue puesto a disposición de la afección de las instituciones educativas: el supuesto según el cual la autonomía era la clave para la profesionalización docente, para la pertinencia del curriculum y para los

proyectos de cada escuela. (Ibid: 8)

Detrás de esa conceptualización del Estado, se encuentra una determinada concepción de la igualdad como valor, que es la igualdad de oportunidades. La autonomía de los centros educativos que se reclama va en línea con esta concepción, entendiendo que deben atenderse las particularidades de los distintos contextos para lograr un mismo punto de partida desde el cual, a posteriori, se desarrollarán las desigualdades de forma más justa, a través del mérito y el talento individual.

### **Igualdad de oportunidades**

Según François Dubet, la modernidad trajo consigo el concepto de igualdad de oportunidades desde su origen (2011). De acuerdo a sus defensores, esta concepción considera justas las desigualdades sociales, siempre y cuando todos los integrantes de una sociedad hayan partido de la misma línea y, a posteriori, en función de los méritos que los individuos hayan generado, irán ocupando las distintas posiciones de la pirámide social. De este modo, los hijos de los obreros podrían tener las mismas posibilidades de convertirse en empresarios exitosos que los hijos de estos últimos. Y el mecanismo preferente para llevar adelante la igualdad de oportunidades es, nuevamente, la institución escolar formal:

La escuela democrática de masas considera que todos los alumnos deben hacer uso de la oportunidad de la que disponen en la escuela y después en el

liceo: se ha convertido entonces en una máquina encargada de distribuir a los alumnos en función de sus resultados y de su mérito. Su papel ya no es el de integrar la sociedad, (...) sino el de distribuir a alumnos teóricamente iguales al término de una competencia honorable. (Dubet, 2011: 64).

De este modo, con el propósito de igualar el punto de partida es que se propone el formato de discriminación positiva (cupos para minorías relegadas en universidades u otras instituciones), becas e incluso instituciones educativas públicas –en la medida que no habría matrícula económica para su ingreso- de gestión privada, cuya financiación corre en buena medida por cuenta del Estado<sup>(6)</sup> (sí, ese mismo Estado al que se pretendía empujar y llevar a su mínima expresión). Supone también pasar de políticas universales a políticas dirigidas, tal como vimos en el caso de las autonomías.

Sin embargo, es posible afirmar que la discriminación positiva no siempre tiene efectos deseados, ya que aquellos beneficiarios de esa discriminación no necesariamente se identifican con el lugar del cual partieron: en el caso de los negros norteamericanos, habituados históricamente a vivir en guettos heterogéneos desde el punto de vista de su composición social, vieron alterado ese fenómeno, ya que la política de discriminación positiva provocó que la “burguesía negra huyera del guetto hacia suburbs de clase media” (Ibid: 91). A su vez, la necesidad de los grupos de demostrar las desventajas

y las discriminaciones vividas, lleva incluso a competir por el lugar de la víctima, y de ese modo “exhibir sus sufrimientos e injusticias” (Ibid: 77). Vemos allí instalado un mecanismo de competencia permanente, que deriva en una meritocracia con responsabilidades desplazadas hacia al ámbito personal:

Dado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para merecerlas. Lo que está en juego en la sociedad dejan de ser las instituciones y pasan a ser los individuos, a los que se les pide que quieran triunfar y aprovechar sus oportunidades. (Ibid: 61)

### **Escuela: reproductora de una desigualdad instalada**

Tiempo antes de las críticas de Dubet a la igualdad de oportunidades, los llamados “reproductivistas”, desde una sociología marxista, apuntaron sus baterías contra la educación, en tanto la escuela sería el aparato ideológico del Estado dominante en la reproducción de las relaciones de producción existente en la sociedad (Althusser, 1988). De este modo, en el sistema escolar se impone una acción pedagógica que es correspondiente con los intereses de las clases sociales dominantes. Al estar la cultura escolar tan cerca la cultura de la élite social, los estudiantes provenientes de las clases dominantes transitan por ella con mucho menos esfuerzos, ya que los valores, contenidos y pautas de conducta vienen dados por su posición social (Bourdieu y Passeron, 1995).

Esta crítica al funcionamiento de la escuela republicana francesa –que bien puede trasladarse a otros contextos geográficos e históricos-, a la que acusan de reproducir la desigualdad social, más allá de sus supuestas intenciones igualitarias, desprende un debate sobre la reforma educativa en la década del 80, que Rancière describe de esta forma:

Estaban, en primera línea de esos planes, la reforma y la reducción de la desigualdad en la escuela; y, en el centro del debate sobre esa reforma, estaban las tesis de Bourdieu sobre la ‘reproducción’ (...) para aplacar esa ‘violencia simbólica’ que infravaloraba a los hijos de los pobres, hacía falta reducir, dentro de la escuela, la parte de la gran cultura legítima, hacer de su contenido algo menos sabio y sus formas de fácil acceso, mejor adaptadas a la sociabilidad de niños de clases pobres -que por entonces provenían cada vez más de la inmigración. (2013: 15)

Asimismo, para que esta situación de reproducción pueda funcionar, la escuela debe presentarse como una institución neutra, ideológicamente aséptica, aquel lugar en el que el juego consistiría en la transmisión de valores supuestamente eternos y válidos para todos, un recinto casi santuario. Es por ello que, para que la función de reproducción sea exitosa y eficaz, debe agregarse a ella la función de ocultamiento.

Los reproductivistas mostraron, de ese modo, que la escuela es una institución expuesta a lo que sucede fuera de ella y que, de hecho, lo que existe es

una relación de retroalimentación entre la esfera interior y la exterior. A su vez, y respecto a lo mencionado anteriormente sobre la exigencia de nuevos niveles de autonomía, es necesario tener presente que la dimensión ideológica impregna ese concepto, sea cual sea el nivel en el cual se aplique:

Detrás de la relativa autonomía del sistema escolar hay que ver siempre su dependencia con respecto a la ideología que autoriza esa autonomía; en este campo, a cierto grado de autonomía corresponde siempre cierto grado de dependencia, dependencia que no lo es sino respecto a la estructura de las relaciones de clase. (Palacios, 1997:10).

### **Otra visión del concepto de igualdad**

En medio del debate mencionado de la década del 80 sobre la reforma educativa, aparece un tercer punto de vista, que intenta alejarse simétricamente de republicanos y reproductivistas. Rancière acusa estas concepciones de tomar al saber como un medio para la igualdad, en el caso de los republicanos por difusión indiferenciada, en el caso de los reproductivistas por “el sesgo del saber de las desigualdades transmitidas por el saber” (Rancière, 2003b: 49). Su tesis refiere a que, al ser la desigualdad el punto de partida que establece que hay uno de los extremos de la relación que sufre una falta, que es incapaz, que no podrá aprender si no es a través de la explicación, se instituye una distancia entre explicador y explicado que, por más que existan exámenes, pruebas y

test que le demuestren al explicador que la brecha entre ambos parece haberse disminuido, esta “operación misma de su ‘reducción’ reproduce indefinidamente” (2013: 17) la relación de desigualdad. Se trata del “mito pedagógico” (2003a: 9), que divide al mundo en inferiores y superiores, donde la inteligencia inferior tiene que ver con el orden de lo sensible, de la reiteración y de la costumbre, en tanto la inteligencia superior parte de la razón, es metódica y va desde lo simple a lo complejo, recordándonos los planteos gnoseológicos de Platón. Y se trata de un mito porque no deja de ser una fábula, una historia que nos han contado y la hemos creído, un relato del mismo tono que el mito de las almas y los metales con el cual Platón pensaba convencer a los integrantes de su República que pertenecían a las distintas posiciones sociales en las que el discípulo de Sócrates dividía su modelo de comunidad.

Esta reproducción permanente de la relación de desigualdad constituye una sociedad basada en distintas posiciones sociales que no es otra cosa que una sociedad del menosprecio:

... aquel que es constituido en la sumisión intelectual de la lógica de la explicación espera su momento para subordinar a algún otro. En efecto, concluye el autor, estamos sometidos a aquellos que subordinamos, ya que en el gesto mismo del sometimiento se afirma la reproducción de la sociedad del menosprecio que, a la vez, nos emplazará a nosotros mismos como inferiores de otros. (...) De este modo, la

lógica de poseedores y no-poseedores, para Rancière, instituye y reproduce un escenario de segmentación jerárquica que podría contribuir a un modelo de sociedad desigualitaria: la explicación trascendería el ámbito educativo para constituirse como el vínculo mismo del orden social, esto es, como ficción distributiva y justificadora de rangos o lugares. (Colella, 2014: 6-7)

### **Igualdad y republicanismo**

Dada la vinculación entre la tradición republicana tanto con el concepto e igualdad, con la importancia del rol del Estado en el relacionamiento entre los ciudadanos y también con el papel que debe jugar la educación para generar virtudes públicas que puedan mantener una república libre<sup>(7)</sup>, entiendo pertinente hacer entrar en juego a dicha tradición política. Si bien hay diferencias en torno a una posible economía de la virtud, no en el sentido de un stock de virtud disponible en una sociedad dada, sino en cuanto a las demandas que la existencia de la virtud cívica puede provocar a los ciudadanos (Ovejero, 2000) –lo que provoca matices, y en algunos casos son más que eso, entre los distintos autores republicanos– la necesidad de la virtud, en tanto potencie un mínimo de participación de la ciudadanía en las decisiones que los afectan y que, por tanto, tengan en cuenta el bien común en mayor medida que el propio interés, es una característica general de la tradición republicana.

Ahora bien, la virtud resulta imposible

en una sociedad desigual e injusta, con profundas distancias económicas entre sus integrantes, donde los ciudadanos no reconocen a sus pares como iguales, no en el disfrute de los bienes no en el reparto de las cargas a soportar para que la sociedad funcione. Nótese que no estamos hablando solamente de una igualdad formal, como puede ser lo la igualdad ante la ley y la igualdad política en términos de acceso a la participación, cosa que también es necesaria, sino también de una igualdad de carácter material, ya que “república y virtud, que no operan en un *vacuum* social, o pueden desarrollarse bajo cualquier paisaje económico” (Ovejero, Martí, y Gargarella, 2004: 43-44). Para que esas condiciones puedan llevarse adelante, se hace necesario un papel fuerte del Estado, que no permanezca neutral ante toda concepción del bien como pretenden las corrientes liberales. Esto no significa que el Estado deba inmiscuirse en las dimensiones estrictamente individuales de la vida, ya que estas demandas no exigen una actitud mora que abarque todas las facetas de la acción humana. Pero sí una opción por un modo democrático de vivir:

La ciudadanía democrática no es compatible con cualquier concepción de la vida buena y las relaciones sociales –por ejemplo, el reconocimiento de la igualdad entre los ciudadanos o el derecho a mantener convicciones religiosas o políticas diferentes son incompatibles con doctrinas que afirmen la subordinación de la mujer o exijan la unicidad religiosa –, aunque deje

margen para distintas concepciones de la excelencia humana y las formas de vida deseables. (Peña, 2008: 41)

Es imposible, en este sentido dejar de lado una temática como la educación, a quien se presenta como una institución en estado crítico en buena parte de los discursos, como hemos visto. Entiendo que esta cuestión es inseparable de lo mencionado en los párrafos anteriores, ya que la virtud puede y debería promocionarse a través de la educación, □de ahí el énfasis que el discurso republicano clásico suele hacer en ciertas instituciones educativas y morales particulares en aras de la inculcación de la virtud en los ciudadanos□ (Rosler, 2016: 69-70). Pero no se trata solamente de la educación en el sentido escolar, como institución formal, sino desde la amplia red de canales que en las sociedades complejas contemporáneas son agentes de socialización: medios de comunicación masivos, redes sociales (virtuales o no), instituciones barriales, instituciones religiosas, clubes deportivos del nivel que fuere, y la lista puede continuar. Lamentablemente, cada vez que se habla de crisis de la educación, se refiere exclusivamente a las instituciones formales, por lo general de carácter público, sin que la crítica recaiga prácticamente nunca en el resto de los agentes educativos, que en nuestras sociedades complejas tienen la misma o aun mayor injerencia que la escuela tomada en sentido amplio.

## 5. Algunas consideraciones finales

Vistas las cartas que hemos jugado -tres concepciones críticas, distintas y complementarias respecto a la igualdad y la educación, a lo cual sumamos una visión desde la tradición republicana- parece difícil dar una respuesta concreta y apoyada en hechos al discurso de Blasina. Es decir, esperar exclusivamente de la escuela el efecto igualador entre el niño del Cerro y el niño de Carrasco, en las condiciones actuales, tal vez resulte una espera desesperanzadora.

Se han tomado los conceptos de Estado y de igualdad como claves de una búsqueda que tiene viejas raíces (como Atenas o Roma) pero que no deja de ser contemporánea, bajo el entendido de que política y educación forman parte del mismo eje desde una óptica republicana. De este modo, se entiende que el rol que juegue el Estado en relación a la educación es siempre fundamental, aun cuando decida mantenerse a un costado y cederle la iniciativa y el rol de liderazgo a otras instituciones –como el mercado- ya que esa también es una forma de marcar las reglas del juego. Ahora bien, depositar en la escuela la responsabilidad de igualar, como meta-objetivo, aquello que es socialmente desigual (y que, al menos en los discursos explícitos, presentamos como injusto) es presentar la crónica de una muerte anunciada. Una sociedad que está categorizada en función de posiciones, a las cuales se accede a través de una dudosa meritocracia –como ya se ha visto con Dubet- se comporta de un modo muy similar al juego de la silla, en el cual siempre habrá algunos que van

a quedar fuera del juego, por las mismas reglas de la competencia. Si queremos discutir sobre educación e igualdad de forma seria, debemos discutir también acerca de todos los agentes educadores y todos los dispositivos que rodean a los educandos por fuera de la educación formal, que tienen efectos cuantitativos y cualitativos en un grado similar o aun mayor que la escuela.

Por otra parte, cabe la formulación de la pregunta “¿igualar en qué”? Hemos visto la crítica de Rancière a aquellos que ponen énfasis en la desigualdad como punto de partida con la igualdad como meta. En ese sentido, una diferencia que se puede marcar con claridad entre el pensador francés y la tradición republicana, es que esta última entiende que el lugar de la igualdad es justamente el espacio público y detrás de este planteo está la idea de comunidad o sociedad. Bajo el entendido de que el orden social es el mundo de la sinrazón, Rancière entiende imposible la igualdad allí, pues la voluntad se encuentra pervertida, ya está en juego la pasión por la desigualdad (2003a). Parecería subyacer allí una antropología pesimista en relación a lo social, lo que podría llevar a remedios liberales, pues ese desarrollo tal vez necesite elementos para proteger a los individuos —donde puede llevarse adelante una relación en la que impere la igualdad— de los daños que esa sociedad pueda desencadenar. Esa sociedad que él describe, la sociedad del menosprecio, es o se asemeja mucho a la sociedad en las que nos ha tocado vivir.

Ahora bien, ¿significa eso

necesariamente que no hay posibilidad de modificación estructural? Si el cambio estructural pasa por una nueva distribución de posiciones y rangos, seguramente la respuesta sea afirmativa. Pero, tal vez haya todavía algún resquicio para pensar, refugiándonos en una antropología un poco más benevolente —una que piense que hay algo natural y cercano a nuestros corazones que aún estamos a tiempo de rescatar, como la rousseauniana—, en una sociedad que no se estructure en torno a posiciones y jerarquías, sino que haga suyo el principio de la igualdad para comenzar a girar a partir de él. ¿No será hora de poner en juego lo relacionado al círculo de la potencia que propone este autor (2003a)? Es decir, la reivindicación de un espacio donde pueda tener lugar lo común, aquel elemento hacia el cual prestar atención porque nos importa, el espacio de igualdad donde uno pueda pensar como cualquier otro, ya no estructurado en función de ciertas posiciones predeterminadas a partir del círculo de la desigualdad. Ese espacio no es otro que el espacio público donde no haya maestro, o sujeto cualquiera, que ostente la función de vigilancia intelectual. Esto, sin dejar de lado las particularidades que implica el pertenecer a una sociedad plural. Para ello, la apuesta que podemos formular es a la igualdad como potencia intelectual, que al compartirla “es que los hombres, en tanto hombres y no en tanto “alumnos”, se reúnen a extraer de esta igualdad toda la potencia que le es propia” (Colella, 2014: 13). Ese punto de

partida nos permitiría tener cierto grado de confianza en el trabajo a favor de una sociedad estructuralmente diferente. No se trata de saber o conocer para poder participar del formato participativo que

fuere, sino de participar allí como iguales, sabiendo que todos tenemos algo que aportar y ver qué es lo que se puede construir a partir de esa convicción.

## Notas

(1)Magíster en Ciencias Humanas, (FHUCE, UDELAR). Licenciado en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHUCE, UDELAR). Profesor de Educación Media en la Especialidad Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Doctorando en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Profesor a cargo del dictado de “Epistemología y Teoría de Conocimiento” y “Filosofía de la Educación”, Consejo de Formación en Educación, IFD Canelones. República Oriental del Uruguay. marcelo.fernandez.pavlovich@gmail.com

(2)Blasina adquirió notoriedad por haber sido uno de los primeros cultivadores de cannabis legal y salir a decirlo. Asimismo y en este último tiempo, su nombre resonó por haber sido uno de los portavoces del movimiento “Por un solo Uruguay”, grupo supuestamente autoconvocado de productores rurales que plantean una serie de reivindicaciones y medidas de presión.

(3)A su vez, la actualidad de esta crisis puede ser fuertemente cuestionada, ya que esta acusación bien podría resultar perenne, como nota Hanna Arendt en sus únicas palabras dedicadas especialmente a la educación, escritas en 1958 (en su artículo llamado justamente *La crisis en la educación*)

(4)Si bien esa categoría es sumamente utilizada a la hora de describir políticas que se han llevado y llevan adelante, se trata de una descripción externa, en tanto no hay prácticamente autores que asuman su condición de neoliberales (como sí acontece con socialistas, comunistas, republicanos, etc), aunque sí suelen autoasignarse su filiación a un liberalismo de derecha o libertarismo -aquellos que entienden que cualquier intromisión del estado en la vida de los individuos es un ataque directo a la libertad, como Robert Nozick (1988)-.

(5)Este reclamo se está dando actualmente en la República Oriental del Uruguay, fundamentalmente a través de un grupo de técnicos que se han posicionado como “la única alternativa de cambio” en materia de educativa en nuestro país: <https://www.elpais.com.uy/que-pasa/rompan-plan-eduy21-educacion.html>

(6)En algunos países, esto se da a través de mecanismos como el voucher, que el Estado otorga a los ciudadanos para que estos financien total o parcialmente la carrera educativa de los niños. En Uruguay, estas instituciones se financian con empresas que efectúan donaciones. Ese tipo de donación tiene un beneficio fiscal que llega a ser mayor al 80% (75% de descuento impositivo directo, a lo cual se suma la posibilidad pagar un menos impuesto a las rentas empresariales). Es decir, si bien no es de forma directa, a través de una renuncia fiscal es el Estado el que termina poniendo el dinero que será administrado por privados. Suelen estar ubicadas en barrios desfavorecidos socialmente. Si bien no seleccionan a su alumnado de forma directa, el hecho de trabajar con cupos por aula ya les otorga una ventaja comparativa respecto a los centros totalmente públicos, que no pueden negarle la inscripción a ningún estudiante (además de que cuentan con el interés de los familiares en que los niños estudien,

que es otra ventaja comparativa).

(7) Si bien no es tema de este artículo, cabe mencionar que la libertad que defienden los republicanos no es la libertad en sentido negativo —es decir, estrictamente como ausencia de interferencia— y, en líneas generales tampoco la libertad en sentido positivo (Cfr. Berlin, 2000), aunque no todos los autores republicanos estarían de acuerdo en esto (Sandel, por ejemplo). La postura republicana suele defender una tercera vía de la libertad (Skinner, 2008), en algunos casos denominada libertad como no-dominación (Pettit, 1999).

## **Bibliografía**

- ALTUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ARENDET, H. (1996). “*La crisis en la educación*”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- BERLIN, I. (2000). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- BIANCHI, D. (2018). El concepto lucha de clases nos hace mal; las redes sociales, terriblemente mal. Entrevista a Eduardo Blasina. En Montevideo Portal. <http://www.montevideo.com.uy/Noticias/Eduardo-Blasina--El-concepto-lucha-de-clases-nos-hace-mal-las-redes-sociales-terriblemente-mal--uc677346>. Recuperado: 13/03/2018.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J., (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- COLELLA, L. (2014). “Igualdad y diversidad en la educación”. En *Fermentario*, 8, 1-17.
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Pedagogía, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares.
- MASSCHELEIN J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila
- NOZICK, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OVEJERO, F. (2000). “Modelos de democracia y economía de la virtud”. En *Contrastes Revista Internacional de Filosofía*. Disponible en: <http://www.revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/view/1479>, pp. 79-94.
- OVELERO, F., MARTÍ, J. L. y GARGARELLA, R. (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Paidós: Barcelona.
- PALACIOS, J. (1997). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- PEÑA, J. (2008). □La consistencia del republicanismo□. En *Claves de Razón Práctica*, No. 187, pp. 34-41.
- PETTIT, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- RANCIÈRE, J. (1988). “Ecole, production, égalité.” En Renou, X., *L'école de la démocratie*. Edilig: Fondation Diderot.
- RANCIÈRE, J. (2003a). *El maestro ignorante*. Madrid: Laertes.
- RANCIÈRE, J. (2003b). “La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques

- Rancièrè". A cargo de Vermeren, P., Cornu, L. y Benvenuto, A. Cuaderno de Pedagogía de Rosario, 6 (11), 43-57.
- RANCIÈRE, J.(2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires:Universidad General Sarmiento.
- RICOEUR, P. (1997). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- ROSLER, A. (2016). *Razones públicas. Seis conceptos básicos sobre la República*. Katz: Buenos Aires.
- SKINNER, Q. (2008). *La libertad antes del liberalismo*. Madrid: Taurus.
- SOUTWELL, M. (2003). "El emperador está desnudo...!". Políticas de Modernización y Educación". En VV.AA. *Lo que queda de la escuela*. Rosario: Laborde - Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- SOUTWELL, M. (2008). □¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades□. En *Revista Propuesta Educativa*, Num. 30. Buenos Aires: Flacso.

# **Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación(1)**

## **Training for coexistence and citizenship: research results**

Anahí Viviana Mastache (2)

### **Resumen**

La formación para la ciudadanía y para la convivencia es objeto de múltiples abordajes; no obstante, raramente es estudiada desde una perspectiva didáctica que parta del análisis de las propuestas efectivamente desarrolladas en las clases. Este trabajo presenta resultados de la investigación a mi cargo “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” (UBACyT, Programación 2016), la cual se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios cualitativos de enfoque clínico. En esta oportunidad, me propongo presentar resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de diversas clases de distintas asignaturas correspondientes a escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en distintos contextos sociales y geográficos. Tras, desarrollar algunos debates teóricos en relación a esta problemática, ofrezco algunos datos sobre las características de la investigación. Luego sintetizo

### **Summary**

Although training for citizenship and for coexistence is studied by multiples approaches, it is rarely considered from a didactic perspective that analysis classes’ effective proposals. This article presents results from a research that I have in charge: “Training for citizenship and coexistence: knowledge into play” (UBACyT, Program 2016), that enrolls in the comprehensive and hermeneutical logic of qualitative studies of clinical approach. In this opportunity, I share results obtained from the comparative analysis of various classes of different subjects corresponding to public and private secondary schools located in different social and geographical contexts. After develop some theoretical debates in relation to this problem, I advance some data of research characteristics. Then I synthesize the main features that arise from the comparative analysis of classes. Despite the diversity of didactic proposals, it is possible to report about a set of elements

los principales rasgos que surgen del análisis comparativo de las clases; pese a la diversidad de propuestas didácticas, es posible dar cuenta de un conjunto de elementos que parecieran centrales para el desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de espacios-tiempos de convivencia pacífica. De este modo, espero contribuir a la identificación de algunos aspectos que puedan aportar al trabajo escolar de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases.

**Palabras claves:** escuela secundaria; ambiente de la clase; proceso de enseñanza; convivencia pacífica; educación ciudadana

that seem central to the development of the subject knowledge related to other knowledge relevant for citizenship exercise and the construction of spaces-times of peaceful coexistence. In this way, I hope to contribute to the identification of some aspects that may contribute to the school work of teachers concerned about incorporating the teaching of these aspects into their classes.

**Key Words:** high school; classroom environment; teaching process; peaceful coexistence; citizen education

Fecha de Recepción: 12/03/2019
Primera Evaluación: 17/04/2019
Segunda Evaluación: 30/04/2019
Fecha de Aceptación: 05/05/2019

## 1. Introducción

En este trabajo me propongo sintetizar algunos resultados obtenidos en el marco de la investigación a mi cargo “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” (UBACyT, Programación 2016). Se trata de un estudio cualitativo que se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios etnográficos. La formación para la ciudadanía, así como el trabajo sobre la convivencia escolar, constituyen objetos de estudio de creciente interés. No obstante, en general no son abordados en el marco del aula desde una perspectiva didáctica, tratando de identificar las propuestas pedagógicas que contribuyen a esta formación en distintas asignaturas escolares.

En esta oportunidad, presento una síntesis de los resultados que surgen del análisis comparativo de clases de escuelas secundarias públicas y privadas ubicadas en distintos contextos y zonas de la República Argentina. Tras desarrollar algunos debates teóricos en torno a la concepción de ciudadanía y de convivencia y de su enseñanza, presento brevemente la investigación y sus características. A continuación, sintetizo los principales rasgos que surgen del análisis comparativo; pese a la diversidad de propuestas didácticas y de modalidades de interrelación entre la enseñanza disciplinar y la promoción de saberes, actitudes y valores propios de la convivencia y la ciudadanía, es posible dar cuenta de un conjunto de elementos. Finalmente, propongo

algunas ideas que podrían dar cuenta de aspectos propios de la “buena enseñanza” (en el sentido dado al término por Fentesmacher, 1989:158) de la convivencia y la ciudadanía en escuelas secundarias argentinas que espero puedan contribuir al trabajo escolar de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases.

## 2. Breves (y limitadas) referencias teóricas

La formación para la ciudadanía, y también para la convivencia, se encuentra en un momento de debates y redefiniciones (no sólo en Argentina) como consecuencia de un conjunto de circunstancias.

En la escuela moderna, la formación ciudadana estuvo estrechamente vinculada a la conformación del Estado-Nación y a la “creación” de los ciudadanos que este proyecto requería. Para llevar adelante esta tarea, la escuela adoptó un tratamiento homogéneo y homogeneizante que involucró la organización y cultura escolar, los conocimientos a enseñar y el perfil esperado de los estudiantes. La integración de distintos grupos sociales (criollos, inmigrantes, poblaciones aborígenes, afrodescendientes) a través de la educación (en particular, la escuela primaria) a una Nación en construcción respondía a la perspectiva civilizatoria de la época. La escuela secundaria se sumó a este modelo con una función específica: formar

a quienes integrarían los cuadros dirigentes y profesionales. En este contexto, la formación ciudadana se centraba en los aspectos políticos, vinculada a los derechos al sufragio y a la organización de las instituciones del Estado (Leoni, 2009). No obstante, es ya clásica la trilogía establecida por Marshall y Bottomore (1998:302): ciudadanía civil (vinculada a los derechos civiles), política (derecho a elegir y ser elegido) y social (derecho a un mínimo de bienestar y seguridad económica y también a participar del patrimonio social y a vivir de acuerdo con las pautas vigentes en la sociedad).

Los cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos, culturales han puesto en crisis el modelo moderno de Nación y, por ende, también el modelo de escolaridad y la concepción de ciudadanía que se le asociaban (Dubet, 2003). Surgen entonces otras perspectivas sobre la ciudadanía que proponen trascender el foco del Estado-Nación para generar identidades no sólo nacionales sino también (y a veces de manera principal) locales (dada por la pertenencia a una comunidad cuya cultura había sido invisibilizada o prohibida), regionales, transnacionales, globales; identidades ciudadanas muchas veces pensadas de manera integrada (Schulz et al, 2018; Bascopé et al, 2015; ICFES, 2017).

Si bien existen múltiples perspectivas en torno a la ciudadanía de acuerdo con las distintas tradiciones<sup>(3)</sup>, el debate actual tiende a reconocer la mayor importancia relativa de la perspectiva democrática o

democrática colaborativa, que enfatiza la participación y el reconocimiento de los objetivos comunes en grupos con alto nivel de diversidad (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017)<sup>(4)</sup>. En este sentido, como proponen Kymlicka y Norman (1997:5), la ciudadanía deja de ser considerada desde la perspectiva exclusiva de la formación de sujetos políticos en el marco de la Nación para vincularse a los derechos individuales y sociales, al vínculo con la comunidad y a la participación.

Otro aspecto que incide fuertemente en esta exigencia de redefiniciones es la ampliación de derechos. Y ello en un doble sentido. Por un lado, por la existencia de derechos de nueva generación que buscan incluirse en los espacios escolares; por ejemplo, el derecho al medio ambiente, a la paz, a la autodeterminación de los pueblos, al patrimonio común de la humanidad (Rodríguez Palop, 2010). Por otra parte, por el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho (y no ya como objetos de tutela) que efectúa la Convención de los Derechos del Niño en 1989 y que son incorporados en la normativa nacional.

En lo que respecta a la escuela secundaria, la obligatoriedad iniciada con la Ley de Educación Federal de 1993 y luego extendida con la Ley Nacional de Educación de 2006<sup>(5)</sup>, pone también en crisis el modelo selectivo y homogeneizante propio de este nivel, así como también la lógica escolar pensada para un sector social específico.

Al mismo tiempo, el pasaje que se produce en la escuela secundaria tras la recuperación democrática en la década de 1980, desde la perspectiva que enfatiza la disciplina escolar hacia la mirada puesta en la convivencia, supone cambios tanto en la organización escolar, como en las exigencias que ello implica en la formación de los estudiantes, y en particular, en el lugar que se les otorga en las decisiones sobre la vida escolar.

Por otra parte, diversos estudios han puesto de manifiesto que esta área educativa es particularmente sensible a los cambios sociales, políticos y culturales, pero también por su “precariedad epistemológica” (Böhmer, 2008:7). De acuerdo con la bibliografía especializada (tanto nacional como internacional), se trata de un contenido de enseñanza que cuenta con una persistente falta de claridad en sus definiciones y un sostenido debate en torno a su formato (taller, proyecto, asignatura, contenido transversal), sus fundamentos (la formación política, la participación democrática, la construcción de la nacionalidad), sus componentes, objetivos y contenidos (conocimientos de derecho constitucional, de derechos humanos, etc.), el lugar y las relaciones entre los conocimientos teóricos y las prácticas ciudadanas que los estudiantes debieran realizar, los docentes que deberían verse involucrados y la formación que éstos debieran tener (profesores de ciencias políticas, de ciencias jurídicas, de ciencias sociales, abogados, cualquier docente) (Fairstein, 2016; Böhmer, 2008; Bascopé et al,

2015).

En la Ley 26206 de Educación Nacional (2006), la formación ciudadana (explícitamente calificada de “democrática”) constituye una de las finalidades centrales de la escuela secundaria, junto con la formación académica y para el trabajo. Para que ello sea posible se requiere reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, miembros plenos de sus comunidades (entre ellas, la escolar) y, por ende, como ciudadanos actuales y no potenciales, como actores sociales capaces de participar y de tener protagonismo en la vida escolar (Martuccelli, 2016). Por lo tanto, el ejercicio de la ciudadanía escolar presenta relaciones estrechas con la idea de convivencia, entendida como la posibilidad de interactuar de manera pacífica y productiva con los demás integrantes de la escuela (Coronado, 2008). En este sentido, la participación de los adolescentes en la elaboración de las normas y en los Consejos de Convivencia constituye un espacio tanto de ejercicio de la ciudadanía democrática como una práctica social que habilita el desarrollo de aprendizajes significativos para su ejercicio en el presente escolar y comunitario y en el futuro social y político (Pérez Espósito, 2014). Los autores que ponen el foco en el ejercicio de derechos y responsabilidades como elementos centrales de la ciudadanía tienden a dar importancia al desarrollo de la escuela como una comunidad democrática en la cual la ayuda mutua y la colaboración entre pares fortalecen la cohesión grupal y previenen la violencia

(Caba Collado, 2013:122). De allí que la convivencia o coexistencia pacífica sea considerada un aspecto de la formación ciudadana junto con los valores y principios cívicos, los derechos y las instituciones y su funcionamiento (Bascopé et al., 2015; Shulz et al., 2011). Algunos teóricos diferencian entre “civic” y “civil” (o cívica y ciudadanía) como dos aspectos que deben ser incluidos en la formación escolar para la ciudadanía; el primero alude a los conocimientos de las instituciones políticas; el segundo, a la participación en la comunidad y sus distintas organizaciones (Bascopé et al., 2015).

Distintos estudios han puesto de relieve la importancia del clima de la escuela y del aula en la formación ciudadana. En igual sentido, el trabajo en grupo es considerado un instrumento y un contexto adecuado para el desarrollo de habilidades sociales y personales propias de la convivencia, al facilitar prácticas cívicas de apoyo y ayuda mutua que estimulan la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, sobre todo en contextos de diversidad cultural (Reimers, 2003; Maiztegui Oñate et al., 2013; Caba-Collado, 2013).

Pensadas de manera más o menos independiente o articulada, tanto la ciudadanía como la convivencia o coexistencia pacífica, requieren –para su ejercicio efectivo– del desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la escucha activa, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración,

la argumentación, el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las múltiples diferencias identitarias, la construcción de legalidades y su respeto, el crecimiento con autonomía, el pensamiento independiente, la crítica social responsable, entre otras (Reimers, 2003; Mastache y Devetac, 2017; Gómez Rodríguez, 2008).

Es en este sentido que la perspectiva de la pedagogía de la formación (Ferry, 1997; Filloux, 1996; Souto, 2000, 2017) resulta pertinente. Por eso preferimos hablar de formación para la ciudadanía y la convivencia y no de educación (aun cuando en la bibliografía es más usual este último término). Ello nos permite resaltar que lo que está en juego es del orden del saber-ser (y no sólo del saber o del saber-hacer) y de la comunicación (y no de la información), lo cual supone un modelo de intercambio (y no de transmisión) (Ardoino, 2005). En la formación para la ciudadanía, como en todo proceso formativo, no se trata sólo de la apropiación de conocimientos disciplinares (lo cuales son importantes) sino que se requiere que los mismos interpelen a los estudiantes y exijan su involucramiento subjetivo. Ello requiere de los docentes la aceptación de los sujetos en formación como un “otro” diferente, con sus propios desarrollos subjetivos, renunciando así a su poder de imposición de una verdad ya dada o de una mirada única para hacer lugar a la construcción de multiplicidad de perspectivas y lecturas de la realidad y de los saberes en juego (Mastache, 2012). Como se trata de una tarea personal

que no puede ser realizada sino es en colaboración con otros y gracias a las múltiples mediaciones que cada sujeto realiza para cada uno de los demás, la perspectiva grupal (y no sólo el uso instrumental del grupo para el desarrollo de los aprendizajes) resulta central (Souto, 2000, 2017).

Si bien en la escuela argentina existen espacios curriculares destinados específicamente a la formación ciudadana<sup>(6)</sup>, se trata —a nuestro criterio, y en función de lo planteado más arriba— de una tarea que debiera involucrar a todas las asignaturas. Ello supone que todo profesor seleccione conocimientos valiosos por su capacidad para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también por su potencialidad para aportar al desarrollo de las capacidades propias de la convivencia y la ciudadanía. Muchas veces los profesores, identificados más con su disciplina que con su rol formador, suelen escindir la enseñanza de los contenidos disciplinares de otros aspectos que hacen a la formación de los estudiantes como ciudadanos que participan cotidianamente de distintos espacios sociales (la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de amigos, los partidos políticos, las redes sociales, entre otros).

De allí que las clases cuyo análisis presentamos correspondan a distintas asignaturas. En los análisis de cada clase, damos cuenta de la articulación entre la enseñanza de saberes específicos de la asignatura y la construcción de espacios favorecedores de procesos formativos de orden no discursivo para el ejercicio

de la ciudadanía y la coexistencia pacífica. En un segundo momento, el análisis comparativo nos permitió identificar rasgos predominantes, cuya presentación es el objetivo de este trabajo.

### 3. Datos sobre la investigación

La investigación de referencia se inscribe en un área de relativa vacancia: el abordaje de la formación para la ciudadanía y para la convivencia desde la perspectiva de una didáctica analítica con enfoque institucional y grupal (XXX, 2013). El propósito es indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en el aula en torno a la ciudadanía y la convivencia en articulación con los conocimientos disciplinares. Si bien priorizamos la mirada sobre los sucesos que acaecen en las clases desde una perspectiva instrumental, el análisis incluye la indagación sobre los atravesamientos sociales, institucionales, políticos, deseantes, normativos que se entranan en las interrelaciones que se suceden en torno de la enseñanza y del aprendizaje de determinados contenidos escolares. También sostenemos la mirada atenta para registrar situaciones diversas (actos, encuentros, recreos), en las cuales es posible advertir la intencionalidad de enseñanza de contenidos propios de la ciudadanía y la convivencia<sup>(7)</sup>.

La investigación se inscribe en la lógica cualitativa propia de los estudios etnográficos con enfoque clínico (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Rockwell,

2009; Souto, 2000). La principal fuente de datos es la observación de clases, a las que se suman observaciones en distintos espacios institucionales, conversaciones espontáneas y entrevistas semiestructuradas con distintos actores institucionales (en especial, pero no sólo, con la docente y los estudiantes del curso observado) y recolección de documentos diversos (planificaciones docentes, materiales didácticos, proyectos institucionales). El análisis de los datos recurre al enfoque comprensivo e interpretativo-hermenéutico que privilegia la construcción de sentidos (Deleuze, 1989; Souto, 2000; Mastache, 2012).

El material empírico que utilizamos en este trabajo corresponde a diez cursos pertenecientes a distintas escuelas, modalidades y asignaturas, de cada uno de los cuales se realizaron observaciones de al menos dos clases. Entre los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las clases, cabe señalar: la inclusión explícita de objetivos de formación para la ciudadanía y la convivencia; que respondan al criterio de “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989; Litwin, 1996), de manera que sea posible identificar, describir y analizar propuestas didácticas pertinentes a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de la ciudadanía y la convivencia; y que correspondan a escuelas pertenecientes a distintos contextos educativos, sociales y geográficos. La mayoría de las clases observadas corresponden a materias del área de ciudadanía, pero las hay también de otros espacios curriculares

(lengua, tutoría, inglés, historia). Se observaron clases en escuelas de dependencia estatal y privada; en turnos diurno y vespertino; a las cuales asisten adolescentes, jóvenes y adultos de clases medias, medias-bajas y bajas; urbanas y rurales; ubicadas mayoritariamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pero también en las Provincias de Buenos Aires, Misiones y Río Negro. La recolección de datos se efectuó entre 2014 y 2017.

Tras un análisis en profundidad de cada clase desde una perspectiva cualitativa de construcción de sentidos a partir de los datos (Glaser y Strauss, 1967), efectuamos un análisis comparativo, tratando de encontrar aquellos aspectos habituales que contribuyen a la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática y para la convivencia pacífica. En este trabajo presento de manera sintética estos rasgos comunes de lo que podríamos considerar una “buena enseñanza” (Fentesmacher, 1989:158) de la convivencia y la ciudadanía en escuelas secundarias argentinas.

#### **4. Principales resultados de la investigación**

El conjunto de datos obtenidos permite señalar que en las clases analizadas se desarrollan actividades didácticas que, por los rasgos que asumen, fomentan la formación para la convivencia y la ciudadanía. Si bien cada una de ellas presenta características propias, es posible reconocer elementos

comunes.

Cabe recordar que todos los casos fueron seleccionados por ser reconocidos por diversos referentes como clases que incluían de manera explícita y adecuada la enseñanza de contenidos de ciudadanía y convivencia. En este sentido, no es extraño que en todos los casos, aún con diferencias, podamos reconocer que los docentes generan climas propicios a la participación de los estudiantes y al aprendizaje; y que la mayoría de los estudiantes asumen los roles esperados de manera que la tarea es realizada.

Los rasgos que sintetizamos luego parecieran ser independientes de la localización de las escuelas, del tipo de población que atienden y de la formación de los docentes a cargo (profesionales sin formación específica para la docencia, profesores de distintas disciplinas graduados en el sistema universitario y en el no universitario), aun cuando estas conclusiones requerirían una presentación más sistemática y profunda que excede los límites de este trabajo.

Por el contrario, es posible identificar el rol facilitador u obstaculizador de las condiciones institucionales (normas, pautas culturales, estilo de dirección), si bien no daremos cuenta de estas diferencias en el presente trabajo. En algunos casos, la tarea pedagógica se veía dificultada por pautas consuetudinarias naturalizadas; por ejemplo, en una de las escuelas, la aceptación de las llegadas tardes como norma acordada atentaba

contra el desarrollo de las actividades previstas por la docente cuando las clases se daban en la primera hora del día. Complementariamente, en otras instituciones, las actividades de aula se vieron reforzadas por la existencia de espacios institucionales de trabajo pedagógico conjunto o articulado y/o por la generación de propuestas formativas que excedían el marco del aula; por ejemplo, actos escolares en que se presentaban actividades trabajadas en clase o, en sentido inverso, que eran tomados como insumo para la tarea escolar.

Las estrategias didácticas utilizadas en las distintas clases observadas son variadas. Aún cuando el trabajo por proyecto ocupa un lugar significativo, se observaron clases que recurrían a guías de estudio de respuesta individual y grupal, exposiciones dialogadas, consignas abiertas para la expresión de opiniones y argumentaciones en formato escrito y oral, entre otras. Para dar una idea del tipo de actividades propuestas a los estudiantes, mencionamos algunas a continuación:

- Análisis de textos literarios que apuntan a la comprensión de distintos modos de vida, que muestran los efectos de la construcción del “otro” y permiten analizar situaciones actuales desde lo vivido en “otros mundos posibles”.

- Escritura de textos propios a partir de consignas vinculadas a la propia vida y su entorno social, a veces incluyendo perspectivas históricas, políticas y/o ideológicas.

- Proyectos que buscan tener impacto en la comunidad escolar o social inmediata (por ejemplo, en torno a la educación ambiental).

- Proyectos liderados y realizados por los propios estudiantes (y supervisados por los docentes) para organizar actividades de interés social y político (por ejemplo, una mesa de debate con representantes de distintos partidos políticos abierta a toda la comunidad).

- Análisis de hechos conflictivos ocurridos en el marco de la escuela, transformando en caso de análisis un hecho real y cercano.

- Análisis lingüísticos y gramaticales para desnaturalizar los usos discriminadores del lenguaje.

- Reconocimiento, mapeo y análisis del territorio que habitan los estudiantes y posterior vinculación de los resultados con diversos artículos de la Constitución de la jurisdicción en la que se asienta la escuela.

- Vista de videos de organizaciones internacionales para revisar conceptualizaciones e ideas naturalizadas (sobre salud, por ejemplo).

- Análisis crítico de materiales jurídicos provenientes de distintas fuentes.

- Elaboración de un informe aplicando los modelos políticos teóricos estudiados a la situación del país, incluyendo un análisis prospectivo con escenarios de futuro.

A continuación, sintetizamos los

principales rasgos que contribuyen al desarrollo de saberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía y a la construcción de espacios-tiempos de convivencia. Para facilitar la presentación, los agrupamos en dos apartados: a) las actividades de enseñanza y aprendizaje que se proponen y desarrollan; b) las actitudes y disposiciones de los docentes<sup>(8)</sup>.

#### **a) Características de las actividades<sup>(9)</sup>**

En todas las clases analizadas, las actividades realizadas en clase (y también las que se enuncian para ser realizadas por fuera del tiempo de aula) presentan los siguientes rasgos<sup>(10)</sup>:

1) Las actividades propuestas resultan relevantes, significativas (en términos sociales y psicológicos) y motivadoras. Cuando los docentes perciben que estos objetivos no se alcanzan, especifican las consignas, proponen alternativas, relevan los intereses de los estudiantes, evidenciando capacidades para reformular la propuesta sin tergiversarla. Por otra parte, a lo largo de las clases, explicitan y sostienen con firmeza la tarea y las normas de funcionamiento y no dejan pasar conductas que pudieran atentar contra la tarea o las otras personas. Por ejemplo, llaman la atención a un estudiante que está con los auriculares, a otro que mira el celular o cuando varios quieren participar a la vez. La modalidad de intervención corresponde a señalamientos y a explicaciones más que a retos y sanciones: “No te tenés que llevar bien con todo el mundo, pero

tampoco hacer sentir mal a los demás”, dice una profesora. De todos modos, las transgresiones fueron –según las clases– escasas o nulas y, en algunos casos, los señalamientos provienen incluso de los propios compañeros, en particular para solicitar silencio y orden cuando alguno de ellos tiene la palabra.

Las respuestas de los estudiantes, que tienden a involucrarse activamente en la tarea, evidenciarían que estos esfuerzos resultan exitosos. Las impresiones de los observadores dan cuenta de este interés: “Parece que les interesa el tema, se ven atentos y reflexivos”; “No cuesta nada retomar el tema, hay interés”; “A lo largo de la clase observé que los contenidos tienen vinculación con el interés de los alumnos, quienes se muestran muy atentos durante el desarrollo de la clase”.

2) La mayor parte del tiempo los docentes ocupan un lugar central en la coordinación de las clases, desde quien presenta clases predominantemente expositivas hasta quienes proponen actividades a ser realizadas de manera autónoma. No obstante, este rol central de los educadores como reguladores de la dinámica no constituye un cierre a la participación de los estudiantes; por el contrario, en todos los casos los educadores dejan espacios suficientes para habilitar distintos recorridos posibles, distintas maneras de encarar los trabajos, para que puedan expresarse la multiplicidad de estilos personales, de interpretaciones posibles, de maneras de hacer y de sentir en una situación dada. En consecuencia, si bien la comunicación tiende a organizarse

en torno a una red radial, la misma se abre en muchos momentos hacia circuitos múltiples. Por ejemplo, en una clase de lengua con predominio de la exposición dialogada con centro en la profesora, en la cual se trabaja sobre distintos modos de discriminar y despreciar a otros, los estudiantes introducen distintas posibilidades que la profesora retoma y profundiza: el lugar de la mujer en el relato de Adán y Eva, el problema del HIV en adolescentes infectados, etcétera. En otra clase, ante la propuesta de la docente de mapear el territorio, los estudiantes sugieren múltiples opciones que salen del barrio para incluir desde el propio cuarto hasta el celular; frente a estas ideas, la profesora, sin descartarlas, repregunta y orienta para que profundicen en ellas “¿Cuatro paredes y listo? ¿Cómo lo ubicás ese lugar? ¿Le ponés nombre a las cosas?” En un curso de Derecho, los jóvenes relatan experiencias personales para ejemplificar distintos aspectos del ejercicio de los derechos presentados por la profesora. Esta apertura permite que, en diversos momentos, los estudiantes construyan caminos alternativos a los sugeridos por el docente, negocien las consignas, aporten otras miradas sobre el tema.

3) Las consignas de trabajo y las metodologías didácticas se proponen explícitamente favorecer el fortalecimiento de una o más capacidades personales e interpersonales. El desarrollo de las competencias comunicativas (la escucha activa y respetuosa, la argumentación de las opiniones) tiende a ocupar un lugar

central en todas las clases. El lenguaje es, a la vez, un elemento de comunicación de los contenidos que se abordan (y no de repetición de información), y una herramienta para el desarrollo lingüístico y personal. Entre otras capacidades cuyo desarrollo se propone en las clases observadas se encuentran: la planificación y coordinación de tareas, la participación responsable y la toma de decisiones en grupos diversos de trabajo (por ejemplo, en la organización de una mesa redonda abierta a la comunidad o en la planificación entre estudiantes de distintos cursos de una jornada institucional en contra de la discriminación); el pensamiento crítico y la negociación de significados y perspectivas así como la valoración y respeto por las diferencias (por ejemplo, en actividades de debate, en la búsqueda de respuestas a casos que presentan conflictos entre estudiantes, en el análisis de textos literarios que presentan situaciones de discriminación).

4) Las actividades proponen explícitamente (de manera articulada con el desarrollo de las capacidades mencionadas) favorecer la promoción de valores de respeto, visibilización y aceptación de las distintas personas que componen la sociedad: se vieron clases que ponían énfasis en cuestiones de género, de nacionalidad, de ideas o identificaciones políticas, de grupos diversos en el barrio, de peleas entre estudiantes. Para trabajar estos valores, los docentes recurrieron a casos de estudio, textos literarios, análisis del territorio, entre otras actividades. Estos

valores aparecen además sostenidos en el trato interpersonal (a lo que nos referiremos más adelante).

5) En el desarrollo de todas las clases, los conocimientos disciplinares ocupan un lugar central y provienen de fuentes múltiples. Los docentes (que muchas veces explican y lideran la comunicación en la clase) y los textos provistos por los profesores (libros, fotocopias, apuntes) tienen sin duda un papel importante. Pero también los estudiantes aportan materiales que proveen conocimiento disciplinar, desde recortes de diario y búsquedas en internet, hasta libros de la biblioteca. Frente a los aportes de los estudiantes, los profesores “tematizan” y “nombran” con vistas a articular los ejemplos y anécdotas con los saberes disciplinares o sociales que contribuyen a los aprendizajes esperados. Por ejemplo, en una clase de lengua un adolescente trae a la clase el modo de hablar que escuchó en la televisión: “¿Se acuerdan una vez que pasaron en Crónica TV que “murieron no sé cuántos y un boliviano”?”; la profesora aprovecha esta intervención para introducir conocimientos gramaticales: “Ahí viene la gramática, decís el adjetivo como si fuera un sustantivo”. En otra clase de formación ciudadana, la docente retoma distintas experiencias personales que cuentan los estudiantes para reintroducir los conocimientos disciplinares que permiten comprender los relatos en términos de la asignatura (características de las relaciones de trabajo en términos del derecho, por ejemplo).

6) La modificación de los contenidos

para su enseñanza y el grado de distanciamiento del saber teórico (las transposiciones didácticas, en términos de Chevallard, 1985) es variable: así, por ejemplo, en un primer año los conocimientos disciplinares que la profesora maneja son escasamente propuestos a los estudiantes para su aprendizaje, aun cuando contribuyen -en una adaptación que se acerca a los saberes cotidianos- a pensar el barrio y las diversas relaciones que se dan en el mismo. Por el contrario, en un tercer año, otra docente enseña explícitamente los desarrollos lingüísticos que permiten develar las discriminaciones inscriptas en el lenguaje y un profesor de un quinto año desarrolla extensamente modelos teóricos para comprender la estructura de los partidos políticos.

7) En la resolución de las consignas, los educandos (a veces de manera individual, otras en grupo) ponen en juego lo que saben, articulan informaciones, datos y conocimientos nuevos provistos por distintas fuentes, incluyen sus opiniones y perspectivas personales, en línea con lo que exigen las actividades. En palabras de una de las profesoras a sus alumnos: "Pueden usar información que no hayan visto en la escuela, pueden citar otras fuentes. ... pueden buscar en Wikipedia. Igual no se trata de datos". En este procesamiento del conocimiento escolar suele ser necesario recurrir a otros saberes de orden experiencial y cotidiano, al reconocimiento y análisis de la realidad social y/o política (que permita la desnaturalización de lo cotidiano con vistas a repensarlo, a develar aspectos

no manifiestos u obvios y a reflexionar sobre ellos), a sus opiniones personales y, también a sus afectos y emociones (cuya expresión pareciera estar siempre habilitada y ser incluida como parte de los insumos de la clase). En un quinto año, el profesor solicita un informe en el cual los estudiantes deben usar los conocimientos teóricos para analizar el sistema de partidos políticos del país, lo cual exige poner en juego también conocimientos de la realidad social y política. En una clase de lengua deben reconocer y articular el impacto subjetivo que las lecturas les generan y los intereses que los motivan para producir textos propios, lo cual supone poner en juego saberes sobre sí mismos. En otra clase de primer año, la profesora parte de los saberes de los adolescentes sobre el barrio ("lo que ustedes sienten que está bien, lo que sienten que está mal, lo que sienten que es un problema, lo que ustedes registran que podría ser distinto") para introducir diversos artículos de la Constitución de la jurisdicción en la cual se encuentra la escuela. Una profesora de tercer año les solicita "un breve ensayo, crítica, algo personal, en primera persona, acerca de lo que significó para ustedes, aprender, recordar, reconstruir, estudiar la dictadura". En otros casos, donde esta exigencia no está explícitamente presente en la consigna de la actividad, muchos estudiantes tienden a incluir sus opiniones, experiencias y saberes cotidianos; cuando ello sucede, los profesores siempre los aceptan y retoman a los fines de la enseñanza. Tal es el caso, por ejemplo, de una clase de

derecho en una escuela para jóvenes y adultos, en la cual la educadora retoma las experiencias de vida en el marco del trabajo, de la familia, etc. (en general cargadas de emoción) que los jóvenes relatan para mostrar, por ejemplo, situaciones de vulneración de derechos e incorporar conocimientos jurídicos específicos del programa de estudio.

### **b) Actitudes y disposiciones de los docentes**

Las características de las actividades que sintetizamos en el apartado anterior son posibles por sus rasgos didácticos (tipo de consignas, secuencia de actividades, recursos propuestos, etcétera) pero también por los rasgos que asume el desempeño docente y, en particular, por sus actitudes y disposiciones en relación al saber, a los estudiantes y a la clase.

1) Los docentes sostienen un compromiso responsable con su tarea y con los aprendizajes de los estudiantes: no se registran improvisaciones, las clases están planificadas, las actividades y recursos resultan pertinentes para el logro de los aprendizajes previstos, su presentación es rigurosa y cuidada, sostienen y supervisan la tarea, señalan cuando hay desviaciones, aclaran y orientan frente a los errores.

2) Pese a las diferencias en las relaciones entre docente y alumnos que se observan en cada curso, en todos ellos las mismas son cordiales y de respeto mutuo. Todos los profesores establecen con sus estudiantes vínculos de reconocimiento subjetivo

y de aceptación y respeto por lo que ellos son, piensan, dicen y hacen. Sin desconocer las asimetrías (lo cual supondría una actitud demagógica), las relaciones se proponen y sostienen desde un ejercicio democrático y experto del poder. Además, todos demuestran expectativas en torno a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo cual se manifiesta principalmente en la propuesta de actividades que exigen el involucramiento de los estudiantes y en sostener su desarrollo a lo largo de la clase (tal como ya fuera señalado). Desde el profesor de quinto año que trabaja con textos universitarios hasta la docente de primero que parte de los saberes cotidianos, todos ellos demuestran confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

3) La relación que los profesores establecen con los conocimientos a enseñar les permite no ubicarse en el lugar de únicos poseedores del saber, habilitar distintas fuentes de información, reconocer los distintos saberes que portan y ponen en juego los estudiantes, aceptar caminos y respuestas alternativas a las originalmente previstas. Los educadores proponen el aprendizaje de conocimientos escolares no escindidos de saberes de otros órdenes y abiertos a su construcción y reconstrucción permanente. Varias de las actividades reseñadas evidencian esta modalidad de relación de los docentes con el saber, la cual es transmitida a los estudiantes junto con los contenidos. Es decir que en el proceso de enseñanza, los docentes transmiten junto con los conocimientos,

para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también contribuyen al desarrollo de los valores propios de la convivencia y de la ciudadanía.

Por un lado, por la centralidad de la tarea y sus características. Los rasgos presentados evidenciarían el compromiso que docentes y estudiantes (con variantes en estos últimos) mantienen con las actividades escolares, de manera que la tarea se aborda (Zarzar Charur, 1980) y los grupos-clase se sostienen predominantemente en la modalidad de grupo de trabajo (Bion, 1966). Todas las actividades propuestas están centradas en el estudiante (Carrera Barnés y Perrenoud, 2008) y los conocimientos disciplinares son presentados de manera situacional y no meramente tópica o procedimental, lo cual habilita relaciones de interioridad con los mismos (Edwards, 1989). En la gestión de la clase, los docentes asumen una actitud más vinculada a la idea de estrategia que de programa (Morin, 1996). Tanto las consignas como las actitudes de los docentes facilitan la articulación de los nuevos conocimientos con otros adquiridos previamente en la escuela, pero también en otros espacios, así como con los saberes cotidianos y con los afectos y opiniones que despiertan. De este modo, los estudiantes son partícipes necesarios en el desarrollo de la clase. Siguiendo la clasificación de niveles de participación de Oraison y Pérez (2006, citado por Maiztegui Oñate et al., 2013), podría afirmarse que los estudiantes son invitados a “tomar parte” de la clase. Se trata predominantemente de clases que se caracterizan por desarrollarse

en un escenario<sup>(11)</sup> caracterizado por la circulación de múltiples y variados saberes que habilita la apropiación de lo aprendido, el advenimiento al lugar del saber para desplazarlo, hacerlo propio, dar una respuesta desde sí (Mastache, 2012) y de este modo acceder a un mayor poder sobre el propio acto de aprendizaje (Mendel, 1972).

Por otro lado, los aportes a la formación para la ciudadanía y la convivencia que se registra en estas clases están dados por las características de las relaciones interpersonales y del clima que se sostiene en el aula. Los profesores ponen de manifiesto capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos pero también para crear y sostener un clima de confianza, aceptación y compromiso, propio de los espacios transicionales (Winnicott, 1972). Diversos autores (Pérez Espósito, 2014; Reimers, 2003; Maiztegui Oñate et al., 2013; Caba-Collado, 2013) han puesto de manifiesto la importancia que tiene el clima del aula en el desarrollo de habilidades sociales y personales. En términos de Carl Rogers y Barry Stevens (2013, citado por Fritzen, 1982:8) ello requiere de los educadores congruencia, empatía y consideración positiva, actitudes consistentes con las disposiciones de los profesores participantes del estudio. En términos de Piera Aulagnier (1980, citada por Enriquez, 1989), podría decirse que el deseo de los educadores en relación al alumnado y a la clase constituyen

una manera de vincularse con ellos.

4) Se reconoce en los docentes actitudes de escucha, de comprensión empática y de elucidación teórica, que evitan la imposición de valores, opiniones, o modos únicos de actuar, de hacer, de pensar. La apertura permanente a las distintas fuentes de información, a la diversidad de opiniones y perspectivas sería un indicador de este tipo de actitudes. Los formadores ponen de manifiesto, entonces, capacidades para gestionar la clase con vistas al logro de los aprendizajes propuestos pero también para el sostén emocional de los educandos. Ello se evidencia en las respuestas tanto ante la expresión de afectos a partir de la lectura en literatura o de la identificación de los distintos aspectos del territorio que los impacta como en la escucha y recuperación didáctica de los relatos de experiencias de vida en los cursos de jóvenes y adultos o en el aliento a la escritura de textos con elementos personales en diversas clases.

### **5. Los aportes a la formación para la ciudadanía y la convivencia**

Los rasgos señalados podrían ser considerados centrales para pensar en una “buena enseñanza” (en el sentido que le da a este sintagma Fentesmacher, 1989:158) de la ciudadanía y la convivencia en clases correspondientes a distintas asignaturas. Estas clases aportan a sus estudiantes conocimientos valiosos

una violencia anticipatoria dinamizante, que supone el reconocimiento de los límites de su deseo y la creación de espacios para la expresión del deseo y la subjetivación de los educandos.

En cuanto a los aportes que en estas clases se hace a la formación para la ciudadanía y la convivencia, más allá de los conocimientos específicos que aportan las asignaturas del área, es posible reconocer: competencias lingüísticas de distinto tipo (relevantes dada la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación), planificación y coordinación de tareas, negociación de significados y perspectivas, resolución pacífica de conflictos, análisis de implícitos e ideas subyacentes, respeto a todas las personas independientemente de sus rasgos, ideas y pertenencias, por citar las más relevantes. Estos desarrollos se fomentan desde las consignas de las actividades pero también a partir de la convivencia cotidiana en el aula en un clima que, por las características ya mencionadas, habilita un aprendizaje grupal y un desarrollo personal de actitudes sociales significativas y relevantes para el ejercicio de los derechos, el respeto de los otros en sus singularidades, la participación activa en un contexto de protagonismo y circulación democrática de la palabra y, en suma, para la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática (Benedicto y Morán, 2003; Mastache y Devetac, 2017). Podría pensarse en términos de la articulación y potenciación entre las actividades escolares y la vida cotidiana

en el aula, entre las estructuras de orden y de instrucción (Doyle, 1986).

El trabajo pedagógico en torno a la convivencia en el aula y al reconocimiento de los objetivos comunes constituye un elemento central de la ciudadanía (Reimers, 2003; Osorio Vargas, 2017) y, al mismo, tiempo refuerza la inclusión consciente como parte de una comunidad escolar con igualdad de derechos pese a las múltiples diferencias identitarias (Kymlicka y Norman, 1997). Se trata de aprendizajes que no se limitan al nivel discursivo; por el contrario, se generan las condiciones adecuadas para promover la participación real (Sirvent, 1994) y el protagonismo, el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía, la construcción de legalidades y su respeto (Maiztegui Oñate et al, 2013). Se trataría de la puesta en acto de una perspectiva que parte del reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, tal como se plantea en la Ley Nacional de Educación (Ley 26.061).

De acuerdo con la clasificación de Bascopé et al (2015:1177), se incluye el desarrollo de los siguientes contenidos propios de la educación ciudadana:

I. Valores y principios cívicos<sup>(12)</sup>: libertad, equidad, cohesión común, tolerancia, pluralismo.

II. Participación cívica y democrática: contenidos vinculados a deliberación, negociación y cumplimiento de acuerdos.

IV. Identidad nacional y regional: multiculturalismo, estereotipos, prejuicios de raza y de género, discriminación y

exclusión.

V. Coexistencia pacífica: resolución negociada y pacífica de conflictos, habilidades para la coexistencia.

En tanto se consideraron clases de diversas asignaturas, no aparecen en todos los casos las dimensiones más vinculadas a la enseñanza de conocimientos cívicos y ciudadanos:

II. Participación cívica y democrática: los contenidos que corresponden a derechos, obligaciones y responsabilidades de los ciudadanos y a participación política sólo aparecen cuando corresponden al programa escolar.

III. Instituciones: el Estado, los poderes en los gobiernos democráticos, organizaciones de la sociedad civil, no se trabajan en las asignaturas que no corresponden al área de ciudadanía.

IV. Identidad nacional y regional: identidad latinoamericana, patriotismo, nacionalismo, constituyen cuestiones cuyo tratamiento no fue observado.

Con estos resultados esperamos contribuir al trabajo de los profesores preocupados por incorporar la enseñanza de estas problemáticas en sus clases, con independencia de la asignatura que enseñan, aun cuando estos desarrollos son provisorios y deben ser profundizados con más estudios. Pese a las limitaciones propias de los estudios cualitativos, esperamos que la búsqueda de profundidad en los análisis de cada caso y en su tratamiento comparativo nos haya permitido arribar al reconocimiento de algunos mecanismos

y efectos de lo general en lo particular (Blanchard Laville, 1996:102). Queda también pendiente un análisis sobre las relaciones entre estos rasgos de las clases con las características de los docentes (formación disciplinar y pedagógica, experiencia, etcétera) y con las culturas institucionales (incluyendo modalidad de gestión directiva, tipo de población que asiste, cultura institucional) de las escuelas a las que pertenecen.

## Notas

(1) Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora- investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de Didáctica General (Profesorado en Ciencias Jurídicas) y Profesora Adjunta a cargo de Didáctica de Nivel Medio (Ciencias de la Educación) en la UBA. Subsecretaria de Planificación Académica de Grado, Innovación Educativa y Capacitación Docente (Facultad de Ingeniería, UBA). anahivm@hotmail.com / anahimastache@derecho.uba.ar

(2) Este trabajo fue posible gracias al subsidio de investigación de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

(3) Una descripción de las mismas excede los límites de este trabajo. Al respecto, pueden consultarse, por ejemplo, los trabajos de Gómez Rodríguez (2008), de Benedicto y Morán (2003), entre otros.

(4) También hay diferentes aproximaciones a la definición de ciudadanía democrática. “Por ejemplo, Westheimer y Kahne (2004) distinguieron la promoción de la responsabilidad social, la participación activa y la orientación hacia la justicia como enfoques diferentes en esta área de aprendizaje, y Veugelers (2007) identificó orientaciones democráticas críticas, adaptadas e individualizadas en la educación cívica y ciudadana” (ICFES, 2017: p 14).

(5) La LFE extiende la obligatoriedad que era de 7 años a 10 años (agrega un año de nivel inicial y dos de la escuela secundaria). En 2006, la LNE exige 3 años más de obligatoriedad, abarcando la totalidad del nivel secundario.

(6) También suelen existir espacios y tiempos escolares destinados al trabajo en torno a la convivencia, en especial en el marco de las tutorías.

(7) No obstante, en este texto se excluye el análisis de los espacios escolares por fuera de la enseñanza de las asignaturas.

(8) Como no todas las clases analizadas corresponden a Formación para la Ciudadanía (o los distintos nombres que asume la asignatura según las jurisdicciones), no haremos referencia a los aspectos conceptuales específicos.

(9) Las referencias presentadas son a título ilustrativo y no cubren la totalidad de situaciones registradas.

(10) Entre los trabajos que presentan desarrollos más extensos de algunos de los casos, pueden verse: AAA, 2017, 2018; BBB, CCC y DDD, 2018; EEE y FFF, 2018; AAA y GGG, 2018.

(11) “El escenario es un espacio -real y simbólico- en el que se ubican los sujetos (cada uno de los cuales tiene atribuido-asumido un lugar y un papel a re-presentar) y ocurren los sucesos que hacen al drama de la escolarización, en el que se “juegan” los “saberes del aula” y las vicisitudes de su adquisición -o del fracaso en su adquisición- y de la construcción de sí mismo en la doble vertiente de sujeción y liberación. Es también el conjunto de circunstancias que rodean a este drama, a este acontecimiento. El escenario ubica la escena, delimita sentidos

y favorece la emergencia de determinados sucesos e intervenciones mientras otro escenario favorecerá otras. Un escenario supone un espacio organizado de determinada manera, una “escenografía” que delimita un ambiente” (Mastache, 2012: 135).

(12) Se mencionan sólo algunos de los contenidos detallados por el autor para cada dimensión.

## Bibliografía

ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.

BASCOPE, M.; BONHOMME, M.; COX, C.D.; CASTILLO, J.C. Y MIRANDA, D. (2015).

Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol 13, pp.1169-1190. DOI 10.11600/1692715x.13243280814.

BENEDICTO, J. Y M. MORÁN, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.

BION, W. R. (1980) *Experiencias en grupos*. Buenos Aires, Paidós.

BLANCHARD LAVILLE, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

BÖHMER, M. (2008). Prólogo. Batiuk, V. et al. *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

CABA-COLLADO, M. A DE LA Y LÓPEZ-ATXURRA, R. (2013) La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol 2 (1), pp 119-138. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art6.pdf>.

<https://doi.org/10.15366/riejs>

CaLVO, C.L.; HOMSE; N. Y QUADRINI, A. (2018). La formación para la ciudadanía y la convivencia en una escuela secundaria para jóvenes y adultos. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.

CARRERA BARNÉS, J. Y PERRENOUD, Ph. (2008). *El debate de las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Octaedro.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La pensée sauvage.

Convención sobre los derechos del niño [Res 44/25 de las Naciones Unidas de 1989]

CORONADO, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DELEUZE, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. En Wittrock, M. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.

DUBET, F. (2003). Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela. En Benedicto, J. y M. Morán, M. (coord.) *Aprendiendo a ser ciudadanos*. Madrid: Instituto de la Juventud.

EDWARDS, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de la apropiación y la alienación*. México.

- ENRIQUEZ, E. (1980). Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence. En *Conexionnes* N° 30. Paris: Epi.
- FAIRSTEIN, G. (2016). El discurso pedagógico jurídico en la escuela secundaria. *Academia*. Vol 14(28), pp.145-156. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/28/el-discurso-pedagogico-juridico-en-la-escuela-secundaria.pdf).
- FENTESMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En WITTROCK, M. (comp.) *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- FRITZEN, S.J. (1982), *La ventana de Johari*. Santander: Sal Terrae.
- GLASER, B.G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2008) Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol 7, pp 131-140. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127627012>.
- ICFES. (2017) *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía ICCS 2016. Marco de referencia. Colombia 2017*. Colombia: ICFES.
- KYMLICKA, W. Y NORMAN, W. (1997) El retorno del ciudadano. *Agora* No 7, pp 5-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=190162>.
- LEONI, S. (2009). Sociedad, Ciudadanía y Democracia: Tres conceptos diferentes y un tema en común. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero 2009. Grupo Eumed.net (Universidad de Málaga).
- Ley Federal de Educación [Ley 24195 de 1993].
- Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. [Ley 26.061 de 2005].
- Ley Nacional de Educación [Ley 26206 de 2006].
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A.W.de et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LOURAU, R. (1980). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de sociología Política*. Barcelona: Kairós.
- MAIZTEGUI OÑATE, C.; GONZÁLEZ NAVARRO, M. Y SANTIBÁÑEZ GRUBER, R. (2013) Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* vol 2 (1), pp 69-91. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art4.pdf>. <https://doi.org/10.15366/riejs>.
- MARSHALL, T. H Y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza.

- MARTUCELLI. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educ. Real*, vol.41, n.1, pp.155-174. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317243259008.pdf>
- MASTACHE, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Noveduc.
- MASTACHE, A. (2013). *Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego*. Proyecto UBACYT. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MASTACHE, A. (2017). Formar ciudadanos en clases de Lengua y literatura. XII Reunión de Antropología del Mercosur / RAM. Posadas, Misiones, 6 de diciembre 2017. *Libro de Actas: XII Reunión de Antropología del Mercosur Experiencias Etnográficas: desafíos y acciones para el Siglo 21*. Tomo I, 2018, pp 3660/3676. ISBN 978-987-42-7173-0.
- MASTACHE, A. (2018) Trabajar la “diversidad” a través de la literatura. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MASTACHE, A. Y SECCO, C. (2018) Formación para la ciudadanía y la convivencia: Una propuesta de enseñanza que atiende a la producción de subjetividades en contextos de diversidad cultural. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MASTACHE, A. Y DEVETAC, R. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Revista Academia*. Vol. 10 (1), pp.177-198. [http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev\\_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf](http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf).
- MAZZONI, D.O.; REBRIJ, E. (2018). *La clase de ciudadanía y la recuperación del acto poder*. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro, 18, 19 y 20 abril de 2018. *Actas en prensa*.
- MENDEL, G. (1972) *Sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OSORIO VARGAS, J. (2017). Educación en Derechos Humanos en América Latina: pedagogía del campo político y aprendizaje de la ciudadanía democrática. *Paulo Freire*, (10), 23-34. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/428>
- PÉREZ ESPÓSITO, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos* vol 27, num. 74, pp-47-75. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371003>.
- REIMERS, F. (2003). La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, vol 45. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5491/4518>.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ PALOP, M.E. (2010) *La nueva generación de derechos humanos: origen y*

*justificación*. Madrid: S.L.-Dykinson.

SCHULZ, W.; AINLEY, J.; FRIEDMAN, T. Y LIETZ, P. (2011). *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-Schulz.pdf>.

SCHULZ, W.; CARSTENS, R.; LOSITO, B. Y FRAILLON, J. (2018). *ICCS 2016. Technical Report IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IEA.

SIRVENT, M.T. (1994). *Educación de Adultos: investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

SOUTO, M (2017) *Pliegues de la formación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

WINICOTT, D.W. (1972) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Galerna.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.

ZARZAR CHARUR, C. (1980) La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. *Perfiles Educativos* N° 8. México, UNAM.

# Fundamentos del respeto a la diversidad, un camino para la transformación social: una revisión sistemática

## Fundamentals of respect for diversity, a path to social transformation: a critical review

José Angel Rojas Villarce(1)

### Resumen

Una de las claves para transformar la manera en que los estudiantes se desenvuelven en la sociedad es el desarrollo del respeto a la diversidad, este es un aspecto necesario y relevante que permitirá al estudiantado comprender la importancia de su aplicación en la vida cotidiana, de esta forma se podrán adquirir las bases suficientes para materializar la construcción de una sociedad armónica. En este orden de ideas, el presente artículo se encarga de fundamentar las características principales de la diversidad y del respeto, los cuales son el pilar para entender sus alcances desde el punto de vista social y académico, asimismo se busca fomentar su formación en el estudiantado por medio de la educación en valores, a través de la cual se promoverán la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico, considerados como los tres ejes mediante los cuales se desarrollará y sustentará el respeto a la diversidad.

### Summary

One of the keys to transform the way in which students manage themselves in society is the development of respect for diversity, this is a necessary and relevant aspect that will allow students to understand the importance of its application in daily life, and in this manner they would acquire sufficient bases to materialize the construction of a harmonious society. In this order of ideas, the present article is responsible for establishing the main characteristics of diversity and respect, which are the basis for understanding its scope from the social and academic point of view, likewise it seeks to promote their training in the students through values education, by which interaction, dialogic reflection and critical thinking will be promoted, these are considered as the three axes through which respect for diversity will be developed and sustained.

**Palabras claves:** diversidad; diálogo; sociedad; valor; interacción

**Keywords:** diversity; dialogue; society; value; interaction

Fecha de Recepción: 18/03/2019  
Primera Evaluación: 17/04/2019  
Segunda Evaluación: 02/05/2019  
Fecha de Aceptación: 11/05/2019

## **Introducción**

En la actualidad uno de los retos más importantes que aquejan a los profesionales en el ámbito educativo es tratar de comprender la importancia de la educación en valores y su interrelación con los cambios sociales que se presentan continuamente y que provocan un dinamismo que impacta en la adecuada relación entre los miembros de la comunidad tanto escolar como social, tomando en cuenta esta situación se requerirá de prestar especial atención a las dificultades que radican en el entendimiento del respeto a la diversidad, ya que este aspecto se enfoca en mejorar las interacciones que se materializan diariamente en la sociedad.

Educación en el respeto a la diversidad es un tópico relevante en estos tiempos de incertidumbre social, en este sentido Sánchez y Ortega (2008) alegan que enfatizar en el desarrollo del entendimiento de la diversidad constituye actualmente uno de los retos en el ámbito pedagógico, producto de los cambios dinámicos que se suscitan en la sociedad, por lo que considerar la importancia de la diversidad en tiempos presentes es algo necesario para desarrollar adecuadamente en el estudiantado, ya que como integrante de la sociedad, todo educando debe saber cómo dirigir sus actuaciones e interactuar con las demás personas, tal como lo menciona Calzadilla (2010) al prever que la época actual es una etapa de creciente indiferencia colectiva.

García y López (2011) apelan a que la complejidad de las sociedades actuales exige del ámbito educativo la formación de individuos capaces de convivir aceptando los rasgos que comparte y los que le son diferentes con los demás miembros de la sociedad, por lo tanto el respeto a la diversidad es un aspecto imprescindible en el presente, ya que es un rasgo característico de las sociedades dinámicas y un desafío importante que abarca la atención a la multiplicidad de opiniones, creencias, identidades, etc. (Lucas, 2009).

El espacio idóneo para desarrollar el respeto a la diversidad es a través de la educación en valores, ya que su estudio involucra el análisis de conflictos cotidianos por medio de los cuales se buscará mejorar la convivencia e interacción entre los educandos, dicha educación en valores pretende dirigir la mirada hacia la actualidad porque los seres humanos deben tomar en cuenta su vida individual, pero también el modo colectivo de organizar la convivencia (Puig y Martín, 2015), en este sentido Vaillant (2008) establece que al describir y analizar los desequilibrios y desafíos actuales se logrará el florecimiento de sociedades con mayores niveles de cohesión social, por lo que el respeto a la diversidad es un elemento central de la cotidianidad del estudiante y se verá reflejado en la forma en que conviven e interactúan en sociedad, por esta situación se debe desarrollar de forma integral en el estudiantado optando por el enfoque de la educación en valores, ya que este es el espacio ideal para

analizar y reflexionar sobre situaciones que se presentan en la vida diaria, priorizando en ofrecer especial atención a las experiencias y vivencias de los estudiantes, lo cual beneficiará de forma directa en la mejora y transformación de la sociedad en la que conviven, fundamentándose en los tres ejes que permiten el desarrollo idóneo del respeto a la diversidad, la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico.

### **El rol de la diversidad en la formación integral del estudiantado**

El docente debe cultivar en el estudiantado la capacidad de comprender a la diversidad como un aspecto esencial con el que deben interactuar día con día, de igual manera promoverá el entendimiento de que los demás integrantes de la sociedad son diferentes en sus ideas, formas de pensar y vivir, por lo tanto es esencial delimitar en primer lugar las concepciones acerca del término diversidad, los rasgos que conlleva su desarrollo y como entender a la misma en relación con la interacción que se desarrolla diariamente en la vida social.

Como primer referente al término, los autores Cárdenas y Aguilar (2015) estipulan que la diversidad se sustenta en las diferencias que existen entre los individuos que conforman una sociedad, en donde son vistas como algo positivo y enriquecedor, lo cual favorece la evolución idónea de la cultura y de la sociedades, en base a lo anterior se

puede destacar que la diversidad está presente cuando existe abundancia y trasladándolo al ámbito educativo y social se entenderá como la conjunción de rasgos distintivos entre los miembros de la comunidad educativa y de la propia sociedad, de igual manera dichos rasgos que nos hacen diferentes entre todos los miembros de la sociedad son aspectos positivos que enriquecen la vida en común, por lo que es primordial educar al estudiantado bajo este fundamento para que puedan desenvolverse adecuadamente en entornos diversos.

Se coincide con Muntaner (2000) al hacer hincapié en que la diversidad es una realidad con la que se debe convivir dentro y fuera de de la escuela, por lo que debe entenderse como un valor a potenciar y promover, puesto que es en la diversidad donde se encuentra el respeto mutuo hacia las diferencias, en base a este supuesto la diversidad es considerada un valor, lo que permitirá desarrollarlo de forma gradual en el ámbito educativo y verse reflejado en actitudes positivas en la vida diaria del estudiantado. En efecto los educandos deberán adquirir un entendimiento hacia las diferentes formas de pensar en todos los espacios interactivos de la vida humana, ya que la diversidad debe considerarse como una oportunidad, como un valor que dignifica al propio estudiante, donde podrá formarse como un ciudadano respetuoso hacia los demás y así comprender pluralismos del tipo social, étnico, sexual, de capacidad o discapacidad (Botias, Higuera y Sánchez, 2012). Es significativo

mencionar lo concretado por López (2012), al delimitar que la diversidad incluye el respeto a las diferencias étnicas, de género, religión, enfermedad o lugar de procedencia, por lo que se podrá fomentar la conciencia de que no se puede continuar marginando a las personas por sus diferencias, ya que si se sigue por este camino estaremos legitimando la exclusión, analizando este aspecto podemos puntualizar que si el estudiante respeta las diversas formas de ser y pensar presentes en su vida diaria se estará mejorando la vida en sociedad, aspecto tan necesario para impulsar de forma efectiva las relaciones armónicas en la cotidianidad.

Lo importante es lograr que el estudiante comprenda que la diversidad forma parte de su vida rutinaria y no hay mejor lugar para su desarrollo que la propia institución educativa, ya que este es un lugar privilegiado en el que pueden llevarse a cabo diversas actividades para impulsar el respeto a la diversidad de manera sistemática y por ende la escuela deberá promover una cultura común estudiantil que evite la discriminación y la desigualdad, privilegiando el respeto por las características y necesidades de todos los individuos de manera comprensiva y diversificada (Blanco, 1990), por lo que claramente es una función que el docente puede llevar a cabo, ya que para que los educandos puedan lograr un entendimiento sobre la diversidad que les rodea, el docente tiene la responsabilidad de guiarlos para alcanzar dicho cometido, teniendo

presente que cultivar el respeto a la diversidad es parte de la función profesional docente (Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral, 2012). En este orden de ideas la escuela no es ajena a la sociedad, ya que juega un papel muy importante en la formación del estudiantado, por lo que podrá impactar no solamente en el ámbito escolar y su convivencia, sino trasladar los conocimientos adquiridos al ámbito social satisfactoriamente.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de México (2017) fundamenta que se debe educar a partir de valores que impliquen formar en el respeto, la convivencia y la diversidad, por medio de actividades que privilegien la interacción, la reflexión, la participación activa y el diálogo, por lo tanto la escuela fijará los marcos de referencia para lograr beneficiar su comprensión en el estudiantado promoviendo la discusión y el intercambio de ideas sistemáticamente (Tedesco, 1995), en este sentido para tratar aspectos vinculados con la diversidad en todas sus manifestaciones será elemental promover la interacción, el diálogo plural y abierto, así como la propia reflexión entre los estudiantes mediante actividades de cooperación e interrelación.

Aplicar estrategias que vinculen un aprendizaje dialógico beneficiará el entendimiento de la diversidad, pero es necesario indagar sobre qué tópicos se desarrollarán las actividades a través de las cuales se pretenderá impulsar el desarrollo del respeto a la diversidad en

los estudiantes, acerca de esta situación Ferrer (1998) apunta que deberá recurrirse a los diversos entornos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, tales como los problemas comunes en la familia, la ciudad, la televisión, etc., los cuales dan soporte para potenciar de forma favorable el entendimiento de la diversidad, ya que las situaciones conflictivas que les toca vivir son circunstancias idóneas que les permitirán comprender el rol de la diversidad en su cotidianidad (Fraile, Maya y Seisdedos, 2001).

En base a lo anterior, para promover el diálogo y la reflexión en torno a asuntos que competen a la diversidad, es prudente tomar en consideración las vivencias de los estudiantes, aquellas situaciones problémicas que día con día vulneran el respeto hacia las diferencias, Aranda (2001) señala que el profesorado consciente de su capacidad transformadora se interesa por analizar e influir en sus estudiantes para que logren desenvolverse adecuadamente en la sociedad, moldeando ideas, creencias, expectativas y conductas.

Retomando los aspectos más relevantes, se concreta que la diversidad está presente cuando existe variedad y diferencias en las ideas, formas de pensar y vivir entre los miembros de la sociedad, las cuales pueden analizarse con el estudiantado mediante actividades donde se vincule la interacción, el diálogo y la reflexión, considerando como puntos de partida para dicho análisis diversas situaciones, experiencias y vivencias que se vinculen

directamente con la vida diaria de los estudiantes, de esa manera se estará fortaleciendo la formación integral estudiantil y su inserción adecuada en la sociedad, por ende se coincide con Aguilar y González (2017) quienes declaran que la diversidad es un factor que debe ser tomado en cuenta en la educación del estudiantado, ya que si no consideramos este aspecto estaremos perdiendo la oportunidad de aprovechar cada una de las habilidades que los estudiantes pueden desarrollar para aprender a entender las perspectivas de los demás.

### **El respeto como valor esencial para atender a la diversidad**

Tomando en consideración que la diversidad es un aspecto central de las relaciones sociales de los estudiantes y que está presente en su vida cotidiana, es necesario atender su desarrollo a través de un valor que permita impulsar el entendimiento sobre las diferencias presentes en toda sociedad, por lo que el respeto como valor coadyuvará con la diversidad al promover en el estudiantado un desenvolvimiento positivo en sus relaciones sociales y en entornos diversos.

Si se hace el señalamiento de que el entendimiento de la diversidad promueve una convivencia adecuada, entonces el valor respeto generará un mayor impacto en el logro de dicho cometido (Gutiérrez, 2007), por ello este valor es la base fundamental para una convivencia sana y pacífica entre los

miembros de la sociedad y trasladando esta situación al ámbito escolar se abogará por atender las diferencias individuales mediante la promoción de ciertos valores en la actualidad, el camino es educar en el respeto para atender a la diversidad (Cuevas, 2004). Es pertinente tomar en cuenta lo indicado por Gaxiola y Pimentel (2007), quienes determinan que el valor respeto exige proceder de acuerdo con la condición y circunstancias de uno y otros sin pretender cambiar a las demás personas, sino aceptarlas en su individualidad, lo cual es un efecto positivo para entender la propia diversidad, por ello los estudiantes deben comprender que al aceptar a las demás personas como son, es decir atendiendo a su diversidad, se les tratará con consideración al reconocer que sus diferencias en sus formas de pensar y vivir.

El respeto para ser desarrollado de forma gradual en el estudiantado, requiere de buscar elementos sociales que permitan un entendimiento eficaz de situaciones donde se exteriorice de forma paulatina dicho valor, al respecto Valdez, Mondragón, González y González (2004) estipulan que el respeto ha sido transmitido generacionalmente y en las más diversas culturas como uno de los valores más importantes, dicho valor se asocia con situaciones donde se aprecia una relación recíproca y armónica entre los miembros de una sociedad, en base a este supuesto es elemental tomar en cuenta situaciones vinculadas con el contexto del estudiantado, las cuales

serán un referente esencial para poder desarrollar gradualmente el respeto a la diversidad cultivando una sociedad más saludable e inclusiva, la cual puede ser ilustrada en diferentes contextos desde las etapas iniciales de desarrollo de las personas (Del Prette, Domeniconi, Amaro, Benítez, Laurenti y Del Prette, 2013).

Para desarrollar la atención a la diversidad a través del valor respeto será necesario priorizar interacciones adecuadas entre los estudiantes, al igual que promover el diálogo y la reflexión como sustento de las actividades en las que los estudiantes deberán participar, en consecuencia se construirá un clima donde prevalezca el diálogo en el ámbito estudiantil. Es evidente entonces que desarrollarán la reflexión hacia los actos que cotidianamente se ejecutan socialmente, así como la cooperación como vínculo de apoyo y acercamiento entre las personas, mejorando por ende la vida en sociedad (Ortega y Sánchez, 2006), en efecto el respeto podrá instruirse mediante la aplicación sistemática del diálogo, permitiendo reconocer diversos planteamientos sociales y variadas formas de vida sin necesariamente estar de acuerdo con ellos (González, 1998). De los anteriores planteamientos se deduce que los estudiantes deben aceptar que las personas que les rodean tienen el derecho de ser tal como son, sin importar su aspecto, origen, situación social, entre otras, ya que la diversidad es parte de la naturaleza de cada ser humano y nadie debe imponer sus

criterios sobre los demás, por lo que será prioritario fomentar el respeto a la diversidad para que el estudiante pueda ofrecer pautas de comportamiento que mejoren sus interrelaciones personales.

En este orden de ideas, Uranga, Rentería y González (2016) afirman que el profesor puede cultivar valores y modificar actitudes de su estudiantado, uno de ellos es el respeto a la diversidad, el cual pretende moldear la conducta de los estudiantes en su vida social y debe ser inculcado en los mismos, quienes deberán comprender que todos somos diferentes, pero al mismo tiempo aprenderán a aceptarse mutuamente en su individualidad. El respeto le otorga a la diversidad ese matiz que permitirá que los estudiantes se involucren en mejorar la sociedad con un tinte armónico, asimismo por medio del diálogo y la reflexión, el estudiante podrá comprender que la diversidad enriquece a toda sociedad convirtiéndose en una oportunidad de mejora para todos sus integrantes y no en un obstáculo que vulnere la vida común, lo cual obliga a aprender a vivir en el respeto de esa diferencia buscando en ella motivos y causas de enriquecimiento para todos (Araque y Barrio, 2010).

El valor respeto es un elemento imprescindible para atender la diversidad, sin la cual está carecería de entendimiento, ya que ambos se complementan mutuamente y sirven de base para generar el desarrollo de sociedades armónicas, en las cuales el

estudiante podrá vincularse con otras personas satisfactoriamente y aportará nuevas formas de interacción donde el diálogo y la reflexión tengan cabida en la transformación social, ya que para convivir en cualquier sociedad se debe reconocer y fomentar un marco donde se ejemplifique el respeto por la diversidad (Milena, 2009).

### **El respeto a la diversidad y su estudio mediante la educación en valores**

El respeto a la diversidad es un aspecto central para la formación del estudiantado, por consiguiente permitirá desarrollar relaciones armónicas en correspondencia con los demás miembros de la sociedad, por lo que es pertinente que a través de la educación en valores se promuevan actividades que involucren a los estudiantes en el entendimiento de la diversidad, ahora bien Agúndez (2015) alega que la escuela además de promover comunidades de aprendizaje, esta se encargará de fomentar la convivencia pacífica en todo momento y espacio, lo cual contribuirá a la formación de ciudadanos que deberán guiarse por medio del respeto mutuo, mediante la apertura hacia los demás y aplicando el diálogo para contribuir a una mejora social. Por lo tanto si se entiende que el respeto a la diversidad es imprescindible para la mejora de la vida en sociedad, se estará priorizando su estudio a través de la educación en valores, ya que de esta manera se promoverá el diálogo para una adecuada interacción bidireccional

entre los educandos, dicha educación en valores debe impactar en el ámbito estudiantil para que se eduque en la reflexión y puedan poner en práctica de manera satisfactoria el respeto hacia los demás (Cobo, Pardo y Martínez, 2016).

Se retoma el pensamiento de Weber (2004), quien menciona que el valor respeto es un orientador de la conducta de los educandos, de modo que el respeto a la diversidad deberá construirse atendiendo a la educación en valores, la cual es la base principal para la formación actitudinal estudiantil, en este sentido será necesario llevar a cabo diversas actividades que permitan fomentar relaciones armónicas sistemáticas convirtiendo al aula en un espacio donde se deberán ejercitar permanentemente buenas prácticas, por este motivo a través de la educación en valores se incidirá positivamente en las relaciones pacíficas de los educandos y se verá reflejado un cambio positivo en las múltiples acciones y expresiones de su vida diaria (Merma, Peiró y Gavilán, 2013).

Entonces la educación en valores mostrará al estudiantado diversos caminos para cultivar el respeto a la diversidad, por lo que es indispensable hacer el señalamiento de Díaz-Aguado (1996), quien determina que se debe hacer especial énfasis en el aprovechamiento de oportunidades donde se analice la perspectiva de los demás, sin premiar al conflicto ni a la violencia como instrumentos para resolver las diferencias, en este orden de ideas es necesario recurrir a

lo expuesto por Martín y Puig (2007) quienes recomiendan trabajar a partir del diálogo mediante la participación y el trabajo en equipo, ya que al hacerlo se desarrollará progresivamente el respeto a la diversidad y se estará educando en valores de manera efectiva. En consecuencia el diálogo formará parte de cualquier actividad en la que se pretenda desarrollar el respeto a la diversidad, por ello diversos autores concuerdan en que será desde el punto de vista social, es decir fomentando la interacción mutua, por lo que los estudiantes deberán conversar, compartir vivencias y experiencias que les permitan desarrollar una interacción eficaz sobre los problemas de su vida diaria partiendo de su diversidad y pluralismo (Rodino, 2012).

Dadas las condiciones que anteceden, cuando los estudiantes interactúan con sus pares se reflejará la convivencia misma, lo que permite observar la realidad diversa en la que se interrelacionan como personas con intereses y necesidades diferentes (Ferrero, 2007), en este supuesto será prioritario que se fomenten actividades dinámicas y participativas basadas en la interacción entre los educandos, quienes aprenderán a vivir como miembros activos, reflexivos y críticos de su sociedad, desenvolviéndose con éxito ante cualquier situación que enfrenten a lo largo de sus vidas.

Promover el diálogo, la reflexión y la interacción será imprescindible para el desarrollo del respeto a la diversidad, por consiguiente se deberán analizar

diversas propuestas de situaciones que se vinculen con lo que los estudiantes viven realmente en contextos diversos, Vaillant (2008) aboga por analizar factores como lo son: prejuicios que se viven diariamente, actitudes contrarias al respeto de la diversidad entre las que se encuentran exclusiones por raza, lengua, género, condición socio-económica, estereotipos que intervienen en su relación con sus pares y la familia, etc.

Se considera pertinente priorizar el contexto del estudiante para extraer situaciones que permitan su análisis y de esta manera promover la reflexión sobre el respeto hacia los demás sin vulnerar la propia diversidad, por esta razón en el aula se deberá estimular la interacción mediante el análisis de cuestionamientos que permitan el encuentro de las diferencias individuales y sociales donde se practique el respeto mutuo y se puedan tomar decisiones de forma reflexiva en un ambiente de confianza (Parra, 2003), cabe destacar que a través de la educación en valores se afianzará una socialización positiva.

La educación en valores por medio de la interacción, es decir, a través de vínculos e interrelaciones participativas entre los miembros del grupo y aplicando el diálogo en conjunto con la reflexión, se logrará cultivar en el estudiantado el desarrollo sistemático del respeto a la diversidad, recurriendo como material de análisis a las vivencias y experiencias que están presentes en su cotidianidad, lo cual favorecerá la construcción de relaciones armónicas sustentadas en

un pensamiento crítico en beneficio de todos los miembros de la sociedad.

### **Los tres ejes para desarrollar el respeto a la diversidad: la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico**

A lo largo de los planteamientos hechos en el presente artículo se han delimitado para efectos del presente trabajo tres ejes, los cuales servirán de base y sustento para el desarrollo del respeto a la diversidad, estos son la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico.

El respeto a la diversidad se concreta analizando el contexto del estudiante y fomentando relaciones armónicas entre los mismos, Camacaro (2008) apunta a que la interacción entre los estudiantes permitirá el desarrollo de la diversidad y el vínculo entre las coincidencias y diferencias que se comparten como grupo social, por lo que será prioritario que cualquier actividad relacionada con el respeto a la diversidad involucre a los estudiantes de manera activa y cooperativa para reforzar la capacidad de escuchar opiniones diferentes a las suyas y colocar en tela de juicio las diversas ideas resultantes de la interacción en el aula (Covarrubias y Piña, 2004), de esta forma al considerar a la interacción como un proceso que beneficia el respeto a la diversidad, los estudiantes podrán exteriorizar de forma dinámica y activa sus puntos de vista, permitiendo el entendimiento de diversas realidades presentes en la

sociedad.

El eje de la interacción se dota de un mecanismo de participación mutua, mediante el cual el estudiante podrá desenvolverse con más dinamismo y entendimiento hacia los demás integrantes de la sociedad fomentando el desarrollo de una inteligencia práctica y reflexiva a lo largo de sus vidas (Sánchez, 2003), asimismo podrán acostumbrarse a entablar conversaciones abiertas que les permitirán analizar diferentes perspectivas de forma conjunta y sin individualismos, al respecto Rodríguez y Escudero (2000) establecen que dicha interacción entre iguales se convierte en una herramienta poderosa para aprender a formular argumentos entre compañeros y recibir explicaciones de forma retroactiva, propiciando la oportunidad de expresarse en la propia diversidad.

Este primer eje desarrollará en el estudiante la comprensión acerca de que el respeto a la diversidad es un aspecto necesario que debe practicarse en su vida cotidiana al interrelacionarse positivamente con el resto de los miembros de la sociedad, lo cual beneficiará la confrontación sana de puntos de vista divergentes, en consecuencia este eje se vincula con el siguiente, ya que el diálogo entra en acción para entender a las demás personas desde un punto de vista armónico, en este orden de ideas Herrero (2012), alega que la interacción está relacionada de forma estrecha con los procesos de socialización y se vincula con la forma en que los estudiantes

desarrollarán y construirán el diálogo, el cual desembocará en la construcción de un espacio privilegiado para reflexionar sobre la propia interacción y sus efectos positivos o negativos en la sociedad (Páez, 1991).

El dialogo y la reflexión son piezas contundentes al tratar sistemáticamente el desarrollo del respeto a la diversidad, por lo que el segundo eje se denominará reflexión dialógica, el cual va encaminado a que el estudiante interiorice una actitud que le permita por medio de la aplicación eficiente de la interacción, el buscar continuamente el diálogo para resolver cualquier tipo de situación que deba enfrentar satisfactoriamente (Wells, 2001), de hecho González y Díaz (2006) estipulan que las diferencias son el fruto de la interacción entre las características tanto internas como externas del medio social, por ello la diversidad solo se puede tratar y entender de forma dialógica y reflexiva a través de interrelaciones participativas entre los estudiantes.

El eje de la reflexión dialógica impulsará en el estudiantado el proceso para cultivar interacciones armónicas mediante el análisis pertinente de perspectivas tanto personales como ajenas, por lo que el diálogo será una actividad reflexiva que permitirá a los educandos expresar sus propias opiniones, ideas y puntos de vista, de esta forma se facilitará la mutua interacción que los llevará a analizar diversos tipos de argumentos presentes en su vida diaria, por consiguiente la reflexión dialógica será esencial

en todo proceso interactivo entre los estudiantes ya que podrán asumir y entender diferentes posturas desde una perspectiva participativa y colaborativa, desarrollando gradualmente el respeto a la diversidad (Rodríguez, 2007), de igual manera se fomentará el análisis para la resolución de problemas cotidianos en el aula propiciando el intercambio de ideas y la participación del estudiantado, teniendo como resultado la propia transformación social.

Un aspecto central en el desarrollo del respeto a la diversidad es el impacto que tendrá en la cotidianeidad, en este sentido los estudiantes deben aprender a aplicar el diálogo y la reflexión como parte de sus esquemas intelectuales que rigen sus comportamientos, por ello se deben complementar para promover valores como el propio respeto a la diversidad, además se posibilitará la resolución en situaciones de conflicto de forma eficiente, es imperativo recalcar que el diálogo y la reflexión de manera conjunta son una necesidad en las sociedades actuales (González, 2012).

Este segundo eje podrá desarrollarse mediante el análisis de situaciones problemáticas, en este supuesto Arias (2012) recomienda el uso de artículos y textos que permitan analizar problemas vinculados con el ámbito social de los estudiantes para que puedan orientar sus actuaciones aplicando el diálogo y la reflexión, de igual manera es conveniente señalar lo estipulado por el Ministerio de Educación de Chile (2015), que propone desarrollar trabajos dialógicos y reflexivos donde

los estudiantes aprendan a consensuar, a encontrar aspectos en común, a repensar las acciones y sucesos, ya que comprendiendo situaciones de esta índole se generarán actitudes críticas desde un punto de vista objetivo.

Cabe decir que mientras la interacción coadyuva en el intercambio participativo y activo de ideas, la reflexión dialógica promoverá un análisis detallado de las diversas formas de pensar y vivir, dotando al estudiantado de herramientas que le permitirán resolver diversas situaciones de su vida real de forma pacífica, generando cambios importantes en sus relaciones sociales, por esta situación el diálogo dotado de reflexión implicará el desarrollo de la capacidad de pensar de formas más estructuradas considerando experiencias que les permitan a los educandos buscar nuevas formas de hacer las cosas, extrayendo conclusiones de utilidad para sus acciones futuras (Gómez, 2008).

El resultado de la aplicación de la interacción y la reflexión dialógica, permitirá el desarrollo del pensamiento crítico, el cual es el tercer eje que conforma el respeto a la diversidad, dicho eje regirá el actuar razonado del estudiante en su vida cotidiana, al respecto Valenzuela y Nieto (2008) delimitan que el proceso de juzgar de manera razonada y reflexiva sobre que hacer o en que creer tiene su base en el pensamiento crítico, de igual forma López (2012) añade que el pensamiento crítico fomenta el análisis de la propia reflexión, haciendo hincapié

en que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción, en este orden de ideas este eje permitirá a los estudiantes el poder analizar minuciosamente diversas perspectivas de forma intelectual integrándolas en sus esquemas cognitivos, lo cual generará un espacio donde el respeto a la diversidad pueda abrirse paso y transformar la sociedad de forma armónica.

El pensamiento crítico es producto del análisis, interpretaciones y problematizaciones racionales presentes en las manifestaciones de la realidad, tales como fenómenos, situaciones e ideas, por ende se impulsarán cuestionamientos, juicios y propuestas orientadas a la promoción de cambios actitudinales que beneficien a la propia humanidad (Saladino, 2012).

En este sentido, este eje tiene especial relevancia al reforzar lo aprendido en la interacción y la reflexión dialógica, ya que permitirá transformar la forma en que se interrelacionan los estudiantes en la sociedad.

El tercer eje del respeto a la diversidad también permitirá al estudiantado utilizar la racionalidad y la reflexión conjuntamente, cuestionando a partir del análisis las relaciones existentes entre diferentes puntos de vista (Báez y Onrubia, 2016), asimismo el pensamiento crítico guiará al estudiante a anticiparse a las dificultades que se le presenten en su vida diaria y poder solucionar diversos conflictos que requerirán de soluciones interactivas, reflexivas y dialógicas.

Los tres ejes que para efectos del

**Figura 1.** Tres ejes del respeto a la diversidad (Elaboración propia).



presente artículo son la interacción, la reflexión dialógica y el pensamiento crítico (**Figura 1**), lograrán conjuntamente que el estudiante pueda desarrollar el respeto a la diversidad de manera progresiva y gradual, ya que este aspecto tan importante para la educación en valores requiere de futuros ciudadanos conscientes de mejorar la forma en que se desenvuelven en la propia sociedad, estos ejes trabajan de manera sistémica, pues son la base para la formulación de actividades y dinámicas que con sentido puedan transformar armónicamente las relaciones sociales presentes en la cotidianidad, del mismo modo Santos (2009) sustenta que todos debemos aprender a vivir con los demás, lo que supondrá un respeto a la forma de ser de cada persona, es decir, el respeto a la propia diversidad.

## Conclusión

La educación en valores juega un papel predominante en la cotidianidad debido al dinamismo con el que se conducen las sociedades actuales plurales y diversas, por lo que es imprescindible cultivar en el estudiantado aspectos positivos que les permitan desarrollarse en su vida diaria de manera armónica, por ende el respeto a la diversidad sentará las bases para una transformación social en la que los educandos a través de un actuar adecuado enfocado en el análisis y aprecio por diferentes ideas, formas de pensar y vivir, pondrán en juego nuevas maneras de relacionarse con las demás personas, en consecuencia

será perceptible un cambio en el modo en que interactúan en la sociedad aprendiendo a valorar las múltiples expresiones sociales con las que convive diariamente.

Para alcanzar este cometido será indispensable promover actividades en las que los estudiantes se involucren de forma participativa y activa teniendo como sustento los tres ejes del respeto a la diversidad, en primer lugar el eje de la interacción cuyo objetivo permitirá al estudiantado tener un acercamiento hacia el entendimiento de las perspectivas de los demás, colaborando de manera conjunta y prestando especial atención a la variedad de ideas y opiniones que radican en la sociedad, asimismo la reflexión dialógica como segundo eje cultivará en el estudiantado el análisis de las múltiples situaciones que se presentan en la vida diaria, por medio de las cuales podrán deliberar y ampliar la capacidad de comprensión influyendo en las interrelaciones presentes en las relaciones humanas, en este orden de ideas al interactuar aplicando la reflexión dialógica el estudiantado desarrollará un pensamiento crítico, el cual como tercer eje impulsará la transformación del mundo en el que se vive con un tinte armónico, favoreciendo un mejoramiento en sus relaciones sociales y enriqueciendo sus propias opiniones e ideas para coadyuvar con los demás integrantes de la sociedad, en este sentido los educandos podrán desarrollar de manera efectiva el respeto a la diversidad, el cual es un aspecto

central de la educación en valores tan necesario en tiempos presentes y venideros.

Por lo tanto el respeto a la diversidad al ser considerado como un aspecto central de la educación en valores propiciará mediante la aplicación de actividades que tengan como base los tres ejes en los que se conducirá el estudiante, un criterio analítico sobre

los desafíos actuales de la sociedad, coadyuvando a conseguir un cambio efectivo en la transformación social y logrando así lo estipulado por Boggino (2008), al fundamentar que el respeto por lo diverso constituye el punto de partida de cualquier práctica educativa que impactará definitivamente en el cambio social.

## **Notas**

(1) Licenciado en Derecho por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México y grado de maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad de Camagüey, República de Cuba, actualmente docente de educación básica, nivel primaria, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla en México. [angelvillarce@gmail.com](mailto:angelvillarce@gmail.com)

## **Bibliografía**

- AGUILAR, E.G. Y GONZÁLEZ, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. 2(1), 38-43.
- AGÚNDEZ, D. (2015). Educar en valores. Teoría y práctica. *Revista Supervisión* 21. 37, 1-36.
- ARANDA, A.M. (2001). Identidad y educación ciudadana en contextos a escala global. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 13, 37-50.
- ARAQUE, N. Y BARRIO, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prima Social*. 4, 1-37.
- ARIAS, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Revista Electrónica Educare*. 16(2), 9-24.
- BÁEZ, J. Y ONRUBIA, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Revista Perspectiva Educacional*. 55(1), 94-113.
- BLANCO, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación (1-24)*. España: Alianza Editorial.
- BOGGINO, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 7(14), 53-64.
- BOTÍAS, F., HIGUERAS, A.M. Y SÁNCHEZ, J.F. (2012). *Necesidades educativas especiales: planteamientos prácticos*. España: Wolters Kluwer.
- CALZADILLA, R. (2010). La crisis humana como una crisis en la formación de valores. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. 11(2), 57-74.
- CAMACARO, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase. *Revista*

Laurus. 14(26), 189-206.

CÁRDENAS, B.E. Y AGUILAR, M.R. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Revista Ra Ximhai*. 11(1), 169-186.

COBO, R., PARDO, M.M. Y MARTINEZ, A. (2016). La importancia de los valores. *Revista Publicaciones Didácticas*. 68, 137-138.

COVARRUBIAS, P. Y PIÑA, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 34(1), 47-84.

CUEVAS, N.C. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. *Revista Educación en Valores*. 1(1), 31-43.

DEL PRETTE, Z.A., DOMENICONI, C., AMARO, L., BENÍTEZ P., LAURENTI, A. Y DEL PRETTE, A. (2013). La tolerancia y el respeto a las diferencias: efectos de una actividad educativa en la escuela. *Revista Apuntes de Psicología*. 31(1), 59-66.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

FERRER, C.A. (1998). La atención a la diversidad. Primeras jornadas estatales de experiencias educativas. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.

FERRERO, C. (2007). Campaña un reto en la escuela: los derechos humanos y la convivencia. Madrid: Cruz Roja Juventud.

FRAILE, E., MAYA, V. Y SEISDEDOS, A. (2001). El comportamiento del alumnado en los centros de educación secundaria de Salamanca 2003. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 13, 127-140.

GARCÍA, L. Y LÓPEZ, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*. 356, 531-555.

GAXIOLA, S. Y PIMENTEL, B. (2007). *Ética y valores II*. México: Mc Graw-Hill.

GÓMEZ, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*. 43(2), 271-283.

GONZÁLEZ, C.X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(9), 595-617.

GONZÁLEZ, D. Y DÍAZ, Y.M. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(1), 1-17.

GONZÁLEZ, L. (1998). Educación, valores y democracia. *Revista Electrónica Sinéctica*. 12, 1-9.

GUTIÉRREZ, C. (2007). El valor respeto en la formación de los alumnos de tercer grado de educación primaria. Tesina de licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/26349.pdf>

HERRERO, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea, Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. 1, 138-143.

LIESA, E., CASTELLÓ, M., CARRETERO, M.R., CANO, M. Y MAYORAL, P. (2012). La atención

- a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 16(2), 403-420.
- LÓPEZ, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Revista Docencia e Investigación. 22, 41-60.
- LÓPEZ, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 74(26,2), 131-160.
- LUCAS, J. (2009). Diversidad, pluralismo, multiculturalidad. En Del Viso, N. (coord.). Diversidades (1-9). Madrid: Centro de Investigación para la Paz.
- MARTIN, X. Y PUIG, J.M. (2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Barcelona: Graó.
- MERMA, G., PEIRÓ, S. Y GAVILÁN, D. (2013). Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis. Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. 15, 151-160.
- MILENA, A. (2009). La convivencia ciudadana: su análisis a partir del aprendizaje por reglas. Revista Colombiana de Educación. 57, 28-45.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Política nacional de convivencia escolar: Gobierno de la República de Chile. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- MUNTANER, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 4(1), 27-46.
- ORTEGA, E. Y SÁNCHEZ, J. (2006). Los valores: una mirada desde la educación inicial. Revista Laurus. 12(21), 58-69.
- PÁEZ, R. (1991). El salón de clase, un mundo de sujetos. En Rueda, M., Delgado, G. y Campos, M.A. (comps.). El aula universitaria, aproximaciones metodológicas (35-51). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PARRA, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Revista Tendencias Pedagógicas. 8, 69-88.
- PUIG, J.M. Y MARTÍN, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. Revista Folios. 41, 7-22.
- RODINO, A.M. (2012). Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas. Washington: Organización de los Estados Americanos.
- RODRÍGUEZ, J.M. (2007). Ayer y hoy de la educación. Reflexiones para el profesorado. Pulso, Revista de Educación. 30, 249-262.
- RODRÍGUEZ, L.M. Y ESCUDERO, T. (2000). Interacción entre iguales y aprendizaje de conceptos científicos. Revista Enseñanza de las Ciencias. 18(2), 255-274.
- SALADINO, A. (2012). Pensamiento crítico. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf)
- SÁNCHEZ, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Acimed, Revista Cubana de los Profesionales de la Información y la Comunicación en Salud. 11(6), párr. 17.

- SÁNCHEZ, J. Y ORTEGA, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. 9(1), junio, 123-135.
- SANTOS, M.A. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia, Revista de Filosofía*. 28, 175-200.
- Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: Gobierno de México. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_n\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_n_Obligatoria.pdf)
- TEDESCO, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.
- URANGA, M.S., RENTERÍA, D.E. Y GONZÁLEZ, G.J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación primaria. *Revista Ra Ximhai* 12(6), 187-204.
- VAILLANT, D. (2008). Educación, socialización y formación de valores cívicos. Proyecto Nueva Agenda de Cohesión Social para América Latina: Instituto Fernando Henrique Cardoso y Corporación de Estudios para Latinoamérica. Disponible en: <http://fundacaofhc.org.br/files/papers/456.pdf>
- VALDEZ, J.L., MONDRAGÓN, J.A., GONZÁLEZ N.I. Y GONZÁLEZ, S. (2004). Significado psicológico del respeto entre adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. 14(1), 113-129.
- VALENZUELA, J. Y NIETO, A.M. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 11(28), párr. 3.
- WEBER, M. (2004). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- WELLS, G. (2001). Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

## Elementos para la organización del aula en contextos educativos complejos Elements for the classroom organization in complex educational contexts

Daniel Gómez Ramos(1)

### Resumen

El presente trabajo está asociado a la colaboración de los autores en dos proyectos de investigación<sup>1</sup> que, desde dos perspectivas, comparten el propósito de estudiar el desempeño docente y los saberes profesionales que lo sustentan desde un enfoque de investigación de la experiencia. La preocupación que motiva este artículo es la pregunta específica por la posibilidad de una práctica organizativa del aula en un contexto que escapa de las representaciones convencionales. El acompañamiento a tres docentes y a la directiva de una institución educativa se materializa en conversaciones hermenéuticas que desarrollan una narrativa de casos para la reflexión pedagógica, donde se hallan como categorías de estudio: la fuga y la contingencia. Los testimonios de los profesores permiten la elaboración del sentido investigativo hacia la reorientación del oficio docente que promueve otra identidad de aula en la divergencia.

### Summary

The present work is associated with the collaboration of the authors in two research projects from two perspectives whose purpose is to study the teaching performance and the professional knowledge using the investigation of experience approach. The concern that motivates this article is the specific question about the possibility of an organizational practice of the classroom in a context out of conventional representations. The accompaniment to three teachers and the woman director of a school were materialized in hermeneutical conversations and it developed a narrative of cases for pedagogical reflection. Two categories were found: leakage and contingency. The investigative sense making is based on teachers' narrations that reorient the teaching profession and promote another classroom identity into divergence.

**Palabras Clave:** práctica organizativa, relación educativa; reflexión pedagógica; línea de fuga; contingencia; conversación

**Key Words:** School organization, teacher-student relationship, pedagogical reflection, leakage-line, contingency, conversation.

Fecha de recepción: 23/03/2019  
Primera Evaluación: 17/04/2019  
Segunda Evaluación: 30/04/2019  
Fecha de aceptación: 02/05/2019

## **1. Introducción**

En el trayecto investigativo, este artículo se propone ofrecer recursos activos que tengan la potencia de abrir nuevos campos de acción en la adversidad del tiempo actual. Ante la crisis de las figuras pedagógicas tradicionales, un tiempo en el que las promesas civilizatorias de la escuela parecen estar desvaneciéndose progresivamente (Niedzwiecki et al., 2015; Recalcati, 2016; Meirieu, 2016), en el que diversas experiencias muestran la impotencia de una organización áulica que se erosiona en sus pilares fundacionales y que se difumina en sus prescripciones de formato único.

Los conflictos organizativos no se discuten en el correcto o incorrecto funcionamiento de las aulas de centros con mayor o menor infraestructura, o con más o menos calificación en las pruebas de calidad internacionales. Más allá de los modos concretos en que el modelo escolar se realiza en cada contexto, la crisis educativa manifiesta una mutación en el orden simbólico que venía regulando la relación entre profesores y alumnos (Simons, Masschelein & Larrosa, 2011). La institución ha dejado de proveer el sentido y la narrativa para la constitución de una colectividad pedagógica. Pero algo del orden del discurso se continua necesitando: para que la subjetividad se enlace en lo social la transmisión de saber debe inscribirse en un enunciado portador de confianza (Soler, 2015, p.26).

Esta investigación se interroga: ¿Qué pasaría si abandonamos el hábito de

reflexionar sobre el aula como identidad que debe coincidir con sus mandatos originales? ¿Qué consecuencias tendría acoger la divergencia de lo previsto como inherente a la condición humana? En tal caso, la productividad de una organización se halla ligada a su capacidad de captar su propio no-saber (Gil, Antelm & Cacheiro, 2018). Porque es no-saber lo que permite seguir preguntando por la situación, atendiendo, recibiendo, proponiendo, rectificando, explorando. Lo interesante de una organización reside, más que en los resultados académicos, en la producción de condiciones para que algo se ponga en movimiento en los estudiantes. Un trabajo docente que requiere dejarse conmover por el conflicto y no sólo intentar solventarlo. Dejarse conmover supone desplazarse de la posición subjetiva, esto es, salir de las propias matrices culturales para pensarlo desde otras miradas.

El poder de conmoción del problema no está en tomarlo como un obstáculo o un error –algo que evitar, prevenir o solucionar– sino en que revela que las presencias que transitan un aula no son controlables. Este estudio indaga los modos de concebir una práctica organizativa que actúe por fuera del imperativo de reposición de los estándares. Atender lo problemático (Deleuze, 2017, p.11) en vez de concluirlo o diluirlo, establecer y mantener relaciones con el problema, acogerlo y percibir en él algo nuevo, algo distinto. El problema nos convoca a pensar lo que se fuga de los estereotipos

de docente, alumno, aula, grupo, para analizarlo desde otras perspectivas a las habitadas. El acto organizativo esencial es ofrecer circunstancias para que los jóvenes hablen (Baquero, Diker & Frigerio, 2007) y su potencia consiste en proponer condiciones para el encuentro y el intercambio en el aula.

## 2. Marco Teórico

Una ética afirmativa consiste en considerar siempre la posibilidad de relación, que el deseo busca ligarse a otros deseos para generar mundo, y que el trabajo docente es favorecer un suelo valorativo que logre conexiones entre los sujetos. En el momento en el que los profesores convierten el callejón sin salida que les agota en un *problema afirmativo* (Deleuze, 2016, p. 42), en una *pregunta* que demanda ser pensada, producen un umbral por el que algo se escapa y les arrastra: devienen *otra* organización.

El concepto de “huida” está aquí tratado como la entrada en otra forma de vivir, desbloquear un mundo de posibles, devenir otra forma. Trazar una *línea de fuga* (Deleuze & Parnet, 1980, p.8) que atraviesa las prescripciones significa moverse hacia otro campo para sobrevivir a las inconsistencias de una estructura. En este artículo, “fugarse” se comprende como uno de los recursos que un cuerpo dispone para perseverar en su ser y soltar aquellas relaciones que lo debilitan.

“Escapar” puede ser la expresión de una fuerza que, saliendo de los

afectos que la disminuyen, permite al cuerpo devenir *otro modo* al componerse con otros afectos que sí convienen al incremento de su potencia (p.45). La fuga puede ser la expresión de un cuerpo agotado: marcharse de un modo –de hacer, de estar, de ser– que descompone su potencia y, a la vez, el impulso inicial de un movimiento hacia otro modo diferente. La fuga desbloquea otros territorios donde un sujeto busca conjugarse positivamente y extender su vitalidad, en vez de reubicarlo en el lugar que le atribuye una normatividad.

“Lo contingente” (Mèlich, 2010, p.25) hace referencia al sometimiento inevitable a los avatares de lo azaroso e imprevisible, cuya amenaza pone en primer plano la vulnerabilidad humana y exige construir refugios físicos y simbólicos aunque éstos proporcionen una frágil protección. Lo contingente es sinónimo de una *situación-límite* (p.26) que no se puede resolver con conocimiento técnico, de ahí que lidiar con lo contingente quiera decir aprender a relacionarse con aquello que acontece sorpresivamente.

Se trata de la experiencia de un “afuera” que coacciona a salir de uno mismo y, al mismo tiempo, descubrir la propia alteridad (Lévinas, 2014). Es *lo exterior* a la propia voluntad, a la propia conciencia, a lo ya sabido: un encuentro que fuerza a pensarse en mitad de lo que pasa (Deleuze y Parnet, 1980, p.30). Su resultado es perturbador, al irrumpir repentinamente genera un estado de desacomode e inquietud que, sin embargo, tiene el poder de

empujarnos a repensar la situación, a replantear las condiciones y a elaborar recursos para dominar provisionalmente las contingencias.

Las oportunidades de que se juegue algo interesante en el aula tienen más que ver con habitar el presente que con recorrer un camino preexistente, reproduciendo un papel predeterminado. Los profesores relatan que desplazando los resultados y las finalidades del centro se activa la energía deseante (Guattari & Rolnik, 2007, p.256) de los jóvenes, pero también el deseo de *estar ahí* de los mismos profesores. La investigación señala que las líneas duras de la institucionalización producen desinterés, cansancio y falta de sentido vital –amenazas del abandono–. La evaporación del esquema disciplinario se constata en que la organización del aula debe preguntarse por la conjunción de deseos de estudiantes y de profesores.

Al igual que los profesores que se acompaña, esta investigación se hace preguntas que no quieren hallar respuestas conclusivas. El propósito no es desplegar diagramas para restituir un modelo organizativo del aula, sino estudiar cómo el equipo docente busca en la creación de estrategias de intercambio. ¿Cómo piensan la tarea educativa en tiempos de desfondamiento institucional? ¿Cómo desarrollan experiencias de diálogo impensadas? Son interrogantes cuyas creaciones se verifican, más que en la resolución del conflicto, en el incremento de las potencias para pensar situaciones. Se verifican en la minuciosidad para problematizar

encrucijadas. En la formulación de otras preguntas que desbloqueen proyectos, trabajos, desafíos, interacciones, deseos, complicidades, vínculos, hallazgos.

Las preguntas que se plantean en este artículo nacen de la experiencia de los docentes y de las reflexiones que éstas han originado en los investigadores, inquietudes que inician derivas a priori desconocidas. Inquietudes que llevan a implicarse en el armado de organizaciones que no podemos saber de antemano, pero cuyas fuerzas se intuyen en los movimientos que se suceden en el interior de un aula.

### 3. Metodología

Con el objetivo de percibir las cualidades del fenómeno estudiado con mayor claridad y amplitud de matices, la indagación se desarrolló en un centro educativo ubicado en un contexto empobrecido de la periferia de Barcelona a la que asistían niños y jóvenes en particulares circunstancias de vulneración. Se acompañó a tres profesores y a la directora del centro, todos ellos con una extensa trayectoria profesional y especialmente preocupados por la relación educativa con la juventud e insertos en la discusión por la responsabilidad pedagógica. Para ello se mantuvieron *conversaciones hermenéuticas* (Sierra & Blanco, 2017) con los docentes profundizando en las inquietudes de este estudio y ampliándolas a lo largo de un curso escolar. Las cuales se realizaron en variados encuentros que tuvieron el

propósito de vivirse como experiencias de reflexión colectiva y producción de significados personales, buscando dar sentido pedagógico a las prácticas emprendidas en torno a un grupo de cierta complejidad.

Las conversaciones se centraron en un grupo-clase de educación secundaria en el que, día a día, chicos y chicas de entre 13 y 15 años desafiaban los límites definitorios del “aula escolar” a través de diversas actuaciones disruptivas, interrupciones inesperadas y con ausencias o abandonos constantes. El curso anterior, los cuatro docentes del estudio habían atravesado un largo itinerario de intervenciones ineficaces, dejándoles sensaciones de impotencia, desgaste y agotamiento en sus modos de hacer frente al desorden que causaban los adolescentes. Esta investigación se llevó a cabo al año siguiente, cuando el equipo docente se hallaba inmerso en un proceso muy distinto de creación de dinámicas organizacionales y posiciones subjetivas que permitían activar nuevos agenciamientos educativos.

La intención de las conversaciones hermenéuticas no fue ahondar en los saberes propios del equipo docente ni identificar y documentar las buenas prácticas de su proceder, sino recibir sus formas de hacer y de pensar como situaciones *experienciales* (Contreras, 2013). Es decir, como acontecimientos *novedosos* que requerían ser pensados en colaboración con los investigadores para producir los sentidos y los significados que revelarían las diversas dimensiones pedagógicas que la responsabilidad y el

cuidado verifican en el mundo empírico (Jay, 2009).

Dada la complejidad epistémica del saber pedagógico, esto es, que no se deja reducir a técnicas cerradas y procedimientos acabados pues su carácter es holístico, integrado, relacional, emocional, corporal, valorativo y ético, se decidió configurar una metodología inspirada en la investigación de la experiencia educativa y en la fenomenología-hermenéutica (Gadamer, 1977; Dewey, 1998; Van Manen, 2003; Contreras & Pérez de Lara, 2010) con el objetivo de *pensar con la experiencia* y *producir sentido*. Esta disposición subjetiva de indagación suponía conversar con los profesores y la directora de la institución, como sujeto de exposición y recepción de la alteridad de los otros, del mundo y de uno mismo. Implica atender y captar el fenómeno como algo que, al acontecer, provoca en la sensibilidad una inquietud educativa. Un afecto que da forma a un signo o *hilo de sentido* que solicita de la conciencia una significación mediante el pensamiento (Arbiol, 2018).

Si algo resuena subjetivamente es porque la conversación funciona como una *experiencia vivida* que despierta una pregunta o conecta con una necesidad, signos que hablan de una búsqueda de sentido pedagógico (Van Manen, 2015). El hilo de sentido es experimentado por la reflexividad como el acontecer de una exterioridad que nos “deja pensando” o que nos “da que pensar”. Desde diversas orientaciones (Korthagen, 2010; Bárcena & Mèlich, 2014; Biesta, 2017) se entiende

el acontecimiento como un *encuentro* entre la experiencia y el pensamiento que tiene el poder de extrañarnos de lo conocido, desplazarnos del propio punto de vista, incomodar nuestros presupuestos y hacernos dudar de nuestras palabras. Lo que acontece en la experiencia de conversación con los docentes contiene la posibilidad de producir una nueva elaboración de los significados de nuestras acciones y actitudes.

Los momentos metodológicos pueden enumerarse con la siguiente secuencia: (1) percepción del fenómeno durante las conversaciones hermenéuticas (2) grabación y transcripción de las conversaciones (3) dilucidación de interrogantes e hilos de sentido, (4) construcción de fragmentos de conversación –textos de campo–, (5) amplia consulta de corpus teórico y (6) comprensión a través del ensayo como modo de interpretación y reflexión –textos de investigación–. Durante el proceso se llevó a cabo una triangulación ambiental (Okuda & Gómez, 2005): al regresar cada día a la institución y a las conversaciones con los docentes, lo escuchado y analizado volvía a contrastarse y dilucidarse dando origen también a una nueva revisión y alimentación teórica para, finalmente, desembocar en el tratamiento investigativo como una comprensión más profunda y contextualizada del tema estudiado.

Después de la percepción del fenómeno en la conversación, en el diario de campo se tomaron notas descriptivas

de las palabras compartidas con los profesores, y de lo vivido y de lo pensado junto a ellos en la institución. A partir de esas anotaciones y de las transcripciones de las grabaciones, se relataban varios *fragmentos de conversación* (FC) como textos de campo.

Un fragmento de conversación muestra un *material sensible* con el que seguir elaborando un *pensar con la experiencia* con el que trazar diversos caminos de escritura mediante los que ir ahondando reflexivamente en las dimensiones pedagógicas que había implicadas en el fenómeno registrado (Ayala, 2017). El diálogo entre los textos del material experiencial-sensible y la documentación de literatura teórica fue descubriendo temáticas de investigación, enfocando con precisión las preguntas y captando los hilos de sentido susceptibles de ser explorados.

Para los textos investigativos se empleó la escritura ensayística (Adorno, 1962; Lukács, 1970; Agamben, 2005), que permitió sostener un trabajo de ampliación y profundización en el abordaje de las cuestiones educativas que residían en los textos compuestos durante la estancia en la institución y los encuentros con los docentes. El lenguaje del ensayo es un lenguaje con *alguien* dentro, un lenguaje frágil y heterogéneo, cuyas palabras se quieren evocativas pero siempre preocupadas por la pluralidad y la transferencia de conocimiento de la investigación educativa.

#### 4. Resultados y discusión

Como resultados se presentan tres hilos de sentido tejidos en una trama de categorías cuya elaboración fue realizada a partir de la articulación entre: (1) los propósitos de la investigación, (2) la experiencia vivida en las conversaciones, (3) la identificación de diferentes signos de los acontecimientos y (4) la elaboración conceptual (Deleuze & Guattari, 2013, p.46) mediante un pensamiento entendido como producción de nuevos *efectos de sentido* que tratan de hacer justicia a la multiplicidad semántica de lo real (Larrosa, 2010, p.110).

A partir de las conversaciones con los docentes se obtuvieron, entre otras, se detectaron las categorías “huida” o “línea de fuga” y “contingencia” imbuidas en los fragmentos de conversación, las cuales han sido utilizadas para abordar en detalle y profundidad las experiencias educativas que se narran. Estos testimonios reflejan la creación activa de recursos y disposiciones basados en una práctica “afirmativa” (Deleuze, 2016, p.251), entendida como el desplazamiento de los lugares asignados por una lógica estructural que tiende a negar o reprimir la expresión y el crecimiento de los diferentes modos de vida que pueblan, intermitentemente, un aula.

Dado que el estudio es más amplio, a continuación, se muestran algunos de los asuntos más relevantes sobre los que se ha decidido indagar con mayor exhaustividad.

##### 4.1. La fuga como apertura de ocasiones para el encuentro

Dejé de soportar la lucha constante con mis alumnos para que éstos prestaran atención. Me rendí a que se ubicaran como alumnos y a que aprendieran. [...] No podía seguir peleando para que, simplemente, vinieran a clase. Quería escapar del aula, era inútil tratar de que pasara algo educativo entre nosotros. Así que huí, al igual que tantos compañeros de otros centros, pedimos licencias, bajas médicas, traslados. [...] Huimos porque no sabíamos, porque no podíamos, escapamos de lo insostenible (Profesora de Física y Química\_FC\_3).

¿Qué sucede si en lugar de poner en el centro el déficit a reparar, se abre la pregunta “de qué habla la huida”? ¿Qué posibilidades aparecen si en vez de quedarse en la queja por lo que falta, se utiliza la huida como un motivo de creación? De la inmovilización que provoca la intención de restituir lo ausente en la escena pedagógica, a la huida como un gesto que nos informa de una incomodidad. Huir es una manera de gestionar esa incomodidad, la expresión de un profesor desasosegado y en exceso cansado.

Huir puede significar el abandono del encargo docente, pero también puede significar la invención de una nueva acción educativa. Puede ser sencillamente el alejamiento definitivo de un territorio o puede ser el trazado de una línea de fuga: la implicación en otro territorio de actuación. Se podría distinguir la huida como síntoma

de la angustia ante algo faltante, una interferencia en las expectativas docentes que trae frustración, lamento, parálisis y fatiga; pero, podríamos hablar de la huida como un desplazamiento de la incomodidad hacia otros modos de habitar las relaciones educativas. La retirada acontece cuando intentamos reponer lo que “debería ser” o lo que “debería no ser”; en cambio, la fuga es el recurso de un cuerpo que quiere perseverar en su vida y salir de la angustia para crear circunstancias menos debilitantes (Deleuze, 2006, p.124). Fugar es *hacer fugar* algo de las condiciones en las que estamos inmersos, que algo se desplace y tome formas más afirmantes.

La pulsión de escapar está ligada a la dificultad para poner palabras a lo que nos pasa en la escuela. El descontento y la fatiga de muchos docentes expresan el desconcierto ante la caída del modelo pedagógico tradicional. Históricamente, el sistema organizaba el encuentro áulico entre el alumno dispuesto a aprender y el profesor autorizado a transmitir su conocimiento. ¿De qué hablan el abandono y las licencias que se toman muchos docentes? ¿Qué potencia existe dormida en el gesto de la huida ante la pérdida del papel instituido? ¿Qué información extraer de la incapacidad de reproducir en el aula las formas conocidas? Quizás, la activación de la huida se debe a la inconsistencia o estallido de los modos clásicos de habitar el aula. En tal caso, la angustia por la reiterada ineficacia de la reproducción de “lo mismo” puede convertirse en un

poder de generar variaciones en el juego pedagógico.

Descubrí señales y relaciones casi imperceptibles entre los chavales que merecían ser registradas, acompañadas. Contactos, rechazos, tensiones... que hablaban de una colectividad en movimiento. [...] Es nuestra implicación personal en inventar o descubrir consistencias en aquellas interacciones en el aula que parece que nunca podrán componer un momento con sentido pedagógico. Es nuestro agobio ante una situación y el cansancio lo que me empujan, cada vez, a inventar con los chavales posibles desvíos que nos conduzcan a momentos de tranquilidad. Porque sé que pronto volveré a sentir la desconexión y la ausencia de sentido (Profesora de Historia\_FC\_2).

La docente del relato registra una fuerza en el aparente desorden de los jóvenes en su clase, una fuerza que la convoca a preguntarse por prácticas más fructíferas para generar encuentros. Las estrategias no buscan conservar los presupuestos de la organización escolar, porque la docente asume que las presencias de los jóvenes insisten en deshacerlos. Frente a la destitución de los roles y el malestar que siente el cuerpo docente, el poder de fugar de los esquemas ineficaces ofrece un espacio de transformación subjetiva. ¿Qué acciones abren y qué destinos cierra la potencia de la fuga? ¿Qué caminos permite desbloquear la fuga como el arte de devenir otra forma de vida en el aula? Se trata de introducir movimientos en el territorio del aula para configurar

nuevas continuidades a partir de las discontinuidades.

Cuando la docente deja de intentar restituir la trascendencia perdida porque no logra investir de autoridad su posición de profesora, empieza a hacer que la situación “fugue”: lo que equivale a ensayar alteraciones insospechadas en un plano inmanente (Deleuze & Guattari, 2010, p.48). Ante lo insoportable, comienza a jugar con los fragmentos que emergen diseminados en el espacio y trata de componer algo del orden del encuentro a partir de los signos que lanzan sus alumnos en el aula, entonces inicia un trabajo de estimación efectiva de las presencias reales que cohabitan el aula. Se trata de percibir la multiplicidad de deseos que no dejan de fluir distribuidos y diseminados entre los cuerpos de los jóvenes, dejarnos inquietar por sus intensidades intermitentes para probar nuevas experiencias de intercambio.

La docente atraviesa la actitud de negación ante lo que se manifiesta como caótico en el aula para pasar a ejercitar una labor de investigación y preguntarse cómo ver la voluntad afirmativa de la situación. El propio desasosiego no queda fijado en la protesta estéril ni se proyecta culpando a los jóvenes, sino que se vuelve ampliación de oportunidades de grupalidad. Es el desplazamiento de la posición subjetiva de la docente lo que permite que aquello que le resulta insoportable y agobiante se torne *pregunta activa*. Ya no más lamento improductivo, ahora estamos frente a una situación que demanda un trabajo

de pensamiento.

#### 4.2. Del agotamiento docente a la creación de singularidades

La idea de abrir los códigos duros del aula y diluir sus normatividades vino a nosotros después de frustrarnos y fatigarnos en el intento de que los muchachos se ajustaran a la subjetividad pedagógica dominante. Nuestros hábitos reflexivos nos llevaban a reproducir la típica estructura escolar. Seguíamos colocándonos como maestros explicadores y viendo a los jóvenes como ignorantes. Pero los chicos y chicas no respondían a la disciplina que supuestamente implica un lugar educativo. Al contrario, interrumpen la clase, hablan entre ellos, discuten con el profesor o la profesora, hacen preguntas que desvían el foco hacia cuestiones alejadas de los contenidos que se imparten. Parecen boicotear la clase, su atención se presenta como dispersa, desconectada de lo que está sucediendo, y además faltan mucho a clase (Directora del Centro\_FC\_5).

Fue el agotamiento lo que nos puso a pensar junto a los adolescentes cómo dar origen a un espacio que les resultara significativo para compartir no sólo conocimientos sino sus propias experiencias vitales. [...] No es que nos propusiéramos perforar el aula, sino que nos dimos cuenta que ya estaba perforada. Sólo teníamos que aprovechar las brechas abiertas para dejar entrar y salir las múltiples singularidades (Profesor de Lengua y Literatura\_FC\_6).

La idea del aula-nodo apareció

porque necesitábamos modificar algo del esquema escolar para que algo aconteciera entre los jóvenes y nosotros, algo que no tuviera que ver con el castigo, la expulsión, la negación, la derivación o la clasificación. El aula-nodo quiere ser, fundamentalmente, un espacio no obligatorio de encuentro y de diálogo entre los propios muchachos y entre generaciones (Profesora de Historia\_FC\_7).

La lectura deja de ser alumnos “difíciles” o “molestos” para leer ahí unos cuerpos que están en fuga de la subjetividad pedagógica institucionalizada. El equipo docente toma la exigencia de la situación: fugar también de sus propios territorios para moverse con los movimientos de los jóvenes. A partir del agotamiento de una práctica que no logra crear consistencias, surge la idea del aula-nodo como habilitación de un nuevo y más vasto territorio de intercambios, de lazos sociales, de experiencias inesperadas.

Lo que consiguen poner en funcionamiento estos docentes es la hospitalidad de la escuela, la cual comprende que la verdadera acogida es aquella que aloja la *hostilidad* del otro (Derrida, 1998). Es decir, cuando la llegada del otro es imprevista e implica, por ello, una perturbación, una alteración, un desacomode. En este sentido, los docentes dan hospitalidad en tanto son capaces de albergar la otredad radical de los jóvenes que desbordan la categoría “alumno” y chocan con las expectativas homogeneizadoras de cierto orden pedagógico. Lo que acogen los docentes, por otra parte, es la pregunta ética que

investiga nuevas formas para vivir juntos. La *pregunta* es el dispositivo que permite escapar de la angustia que desanima tanto a profesores como a estudiantes y que provoca licencias, bajas médicas, faltas de asistencia o abandonos.

Cada profe invitó al grupo a realizar una serie de trabajos de lectura, de compilación, de indagación, de escritura, de vinculación, de fabricación, de comunicación. Tareas que no corresponden con lo escolar pero que tienen vínculo directo con el currículum. No cerradas, no definitivas. Tareas que están siempre en revisión y reconsideración atendiendo a las circunstancias siempre cambiantes de su mundo. [...] De tal manera que cada uno desarrollaba un recorrido que iba atravesando los contenidos a su manera, diferente, singular. A su ritmo, a su tiempo, en sus espacios, desde el oleaje de sus intereses [...] impulsando sus potencias y fortaleciendo sus debilidades. A veces madurando en el proceso, deviniendo otra forma de ser, a veces naufragando y volviendo a ponerse manos a la obra (Directora del Centro\_FC\_11).

La docente habla de una *ética experimental* que va tanteando, probando, hasta que logra activar un artefacto que compone una colectividad y que organiza sus lazos sociales y sus lazos con el mundo. El aula-nodo percibe la discontinuidad y asume la intermitencia de los cuerpos que la transitan, superando las dualidades que discuten si los estudiantes están “presentes o ausentes”, “atentos o desatentos”. En tanto se efectúa un

intercambio que no busca corresponderse con una disposición de cuerpos, objetos y conceptos preexistente, acontece la posibilidad de un encuentro educativo.

La hipótesis que muestra los fragmentos de conversación con los docentes es que para que un profesor pueda seguir siendo profesor debe *fugarse* de la imagen de “profesor” que tiene armada en la cabeza. Al hallarse en un contexto donde las figuras pedagógicas heredadas han dejado de sostenerse por sí mismas, comienzan a explorar otras prácticas en los márgenes de la debilitación de los referentes que antes les guiaban. El equipo docente se pregunta cómo desempeñar su función habiendo fuerzas que les piden salir de sus guiones, fuerzas que desmontan la ficción profesor-alumno, empujándoles a huir de “ser” profesores.

Lo primero que hice fue sentirme culpable por no saber cómo manejarlos con ellos y controlarlos para enseñarles. Pero también estaba enojada con ellos porque no reconocían mi trabajo, mi compromiso con sus aprendizajes. No les importaba mi dedicación, mi tiempo, no valoraban mis esfuerzos. [...] Tenía ganas de gritarles, de abandonarles. Tenía ganas de salir corriendo. Empecé a dudar de si lo mío era ser profesora. ¿Por qué ellos no recibían lo que yo quería entregarles? ¿Por qué no alcanzaba la transmisión? ¿Por qué no atendían? No podía más, así no se podía enseñar [...]. Empezaba a estar harta de enfrentarme con ellos cada día. No conseguir nada (Profesora de Física y Química\_FC\_9).

Es el *agotamiento* de la propia función docente lo que la impulsa a fugarse de la representación de “profesora” aprendida, no el cansancio que busca descansar para continuar reproduciendo sus conocimientos (Deleuze, 2004). Pues el cansado no logra salir de la repetición de lo mismo que lo mantiene en el ciclo del incremento de su cansancio. El cansado es incapaz de hacer experiencia porque no puede dejar que algo exterior le acontezca, dándole a pensar una novedad y a considerar otra posibilidad que la recurrente. Lo que cansa es poner el deseo en acciones cuyas consecuencias no le permiten sentir modificaciones que desplieguen en el sujeto nuevos poderes. Por otra parte, el agotado ha llevado al límite sus saberes, destrezas y habilidades, ha desgastado completamente sus energías y se encuentra en la impotencia de hacer lo que venía haciendo. El agotamiento, por tanto, distribuye las condiciones para iniciar una *deriva* en la acción, un desvío de lo conocido, la causa de una invención.

A punto estuve de solicitar una licencia o una baja médica. Eso hicieron otros compañeros. Pero entonces me pregunté: ¿qué veía en el aula más allá de su indisciplina y sus burlas? [...] ¿Qué significado había cuando alguien me interrumpía alzando su voz, [...] tomando la palabra en mitad de la clase? ¿Qué potencias y saberes estaban implicados en sus gestos de rebeldía? ¿De qué me estaban hablando estos adolescentes? ¿Por qué yo no era capaz de escucharlos más allá de mis prejuicios? [...] ¿Cómo, dónde, de qué manera hacer

que ocurrieran encuentros en el aula? De alguna manera, fui dejando caer las prescripciones aprendidas como docente, entonces pude empezar a probar otras cosas con ellos. Fue como si dejara de ser profe en general para ser una profesora singular (Profesora de Historia\_FC\_14).

La *singularidad* emerge en la resolución de un problema como respuesta al agotamiento de una forma de proceder y, por tanto, de existir (Deleuze & Guattari, 2010, p.162). Aunque ocurra inconscientemente, la singularidad se efectúa en la modificación de uno mismo. “Ser profesora singular” remite a una tensión problemática en las relaciones con los otros y con el territorio que puede resolverse en la dimensión del devenir. Es decir, la docente se singulariza cuando se piensa a sí misma en relación a la experiencia de la alteridad, porque necesita actualizarse para responder a las demandas exteriores. Por así decir, la singularidad de la docente aparece en el momento en que comienza a experimentar en primera persona los afectos y las pasiones que causan en su cuerpo el encuentro con los adolescentes.

En efecto, la singularidad no es una esencia sino un proceso que se realiza en función de si el encuentro con lo otro se compone con el propio cuerpo e incrementa el propio poder de afectar y de ser afectado (Deleuze, 2006, p.150), o si se siente que dicha relación descompone el propio cuerpo y hace disminuir el propio poder. El ejercicio de singularización de la docente, y por tanto, de separación de las prescripciones dadas, acontece cuando deja de negar la materialidad de

las presencias reales de sus estudiantes e inicia en el aula una *práctica afirmativa* de producción de la diferencia y de la multiplicidad.

Una profesora singular, tal vez, no representa una investidura ni desempeña un mandato sino que singulariza una vinculación con la materialidad del mundo y con los signos que piden ser problematizados. El agotamiento inicial de la docente padece una variación, ¿cómo leer la vida que circula en el aula y cómo desbloquear intercambios en su interior? Abandonar la impostura de la identidad “profesora” se torna en condición para continuar siendo docente, lo cual no significa un ideal genérico sino que refiere a una relación singular con los cuerpos, los objetos y los conceptos disponibles.

#### **4.3. La percepción y el aprovechamiento de la contingencia**

El problema es que llevamos una red de expectativas con las que asignamos a cada muchacho y a cada clase alguna imagen de lo que debería ocurrir. [...] percibir algo valioso en los muchachos y en la situación depende de que abandonemos esas expectativas, depende de que nos desplacemos de los ideales de profesor y de alumno. [...] Hay que lidiar con las contingencias, o sea, con los riesgos y las circunstancias imprevisibles que los adolescentes traen cada día de manera azarosa. Eso es, aprender a trabajar con lo que trae el azar (Directora del Centro\_FC\_13).

Cuando empiezan a transitar por

fuera de los clichés perceptivos, los docentes perciben que los jóvenes están presentes y atentos. Se trata de una forma de presencia diferente a la esperada y de una atención cuya potencia se mueve con otra dinámica, hacia objetos distintos. No obstante, desde una posición muy saturada de imágenes resulta imposible registrar esa manera que tienen los jóvenes de estar presentes y atentos. Desde la percepción “normalizada” del profesor sólo se capta ausencia, desatención, falta de motivación, dejadez y distracción. Existe una colisión entre los estilos de relación de los adolescentes y los presupuestos que portan los profesores (Kantor, 2008). Una comunicación cruzada que clausura posibilidades para el encuentro y para experimentar nuevos devenires. Muchos docentes detectan burlas, provocaciones y críticas hacia su labor educativa en las interacciones de los jóvenes. ¿Qué pasa si leemos esas interacciones desde una perspectiva distinta a la del ideal académico? ¿Qué se transformaría si empezamos a pensar sus estilos de relación como un “estar ahí” heterogéneo?

Aprender a lidiar con la contingencia (Mèlich, 2010, p.58) significaría, entonces, habitar las situaciones despojados de una percepción demasiado copada por convenciones escolarizadas. Acoger lo imprevisible sería tomar los desafíos e incitaciones de los jóvenes de manera flexible, sin interpretarlas como ataques a lo personal. Sino ver ahí un deseo de intercambio que se expresa a través de fuerzas y potencias imprevisibles.

Por ejemplo, puedo iniciar una clase hablando sobre Don Quijote y de pronto alguien me interrumpe para lanzar una pregunta. O un comentario que se le ha ocurrido en ese momento. Y no puede retenerla. Porque luego le vienen más ideas. No pueden contenerse. [...] Igual la pregunta no tiene nada que ver con el Quijote. Lo más probable es que mis palabras sobre la obra de Cervantes a alguien le conecten con algo que le preocupa o con algo que está viviendo. Y entonces alguien pregunta “qué es la esquizofrenia”, otro cuenta una secuencia de una película y, mientras, otro se levanta para salir del aula. [...] Es como si cada clase fuera un equilibrista en el margen que separa la sublevación o el abandono de los muchachos de lo que llevo como propuesta de clase (Profesor de Lengua y Literatura\_FC\_10).

Estos choques en el aula exigen al profesor estar pensando, permanentemente, el sentido pedagógico de sus acciones. El relato nos habla de discontinuidades que agrietan la planificación docente pero que son registradas como aperturas para el diálogo (Skliar, 2018, p.173). Interrupciones que no son leídas como rechazo o boicot de la clase sino como posibilidades de anudar encuentros. Quizá ser profesor implica responder a lo contingente como un acontecimiento complejo y cargado de una infinita riqueza de signos. Al parecer, el oficio de profesor es una labor mucho más complicada que traspasar unos contenidos a unos alumnos.

La tradicional investidura del “ser” profesor se estructura mediante un vínculo

desigual, no obstante, el relato muestra la tensión que ejercen las expectativas asociadas a la relación educativa. La idea de trazar una línea de fuga cuestiona ese vínculo de desigualdad y desplaza la práctica de la relación educativa hacia lo contingente e inesperado. ¿Cómo organizar un aula cuando los jóvenes también tienen unos conocimientos, unas inquietudes, unas pasiones, y poseen los recursos para administrarlos? ¿Cómo el docente va a morar y a posicionarse en esta nueva situación de intercambio? ¿Qué lugares y recorridos de intervención tendrá el docente que inventar para efectuar esta flexibilidad?

Se trata de observar que en la periferia del marco de representaciones (Butler, 2014) existe una multiplicidad de formas posibles para devenir *otra* función docente. Como decíamos más arriba, esto implica una labor de singularización y de diferenciación sumamente complicada. Pues los jóvenes no ocupan un rol inactivo o paciente, no están a la espera de la transferencia de saber y de quehaceres a confeccionar. Pueblan el aula con una actitud poco complaciente, es más, son ellos los que llegan con la intención de hilvanar una realidad que aparecía deshilachada. Lo que ilustra la propuesta del aula-nodo es precisamente la maquinación de una fuga: una actuación organizativa para descentrar la experiencia educativa de los códigos firmes de la escuela. Una práctica que necesita permanecer móvil, periférica, permeable y flexible para tomar distancia de la tentación de formalizarse en modelos o técnicas

aplicables que otorgaría al proyecto una razón disciplinaria.

## 5. Conclusiones

En el aula hay elementos organizativos y existencias singulares que no dejan de *fugar* de las imágenes reconocibles por la lógica estructural. El orden pedagógico convencional impide la construcción de experiencias educativas con las múltiples formas de expresión que transitan un aula. Espacio que opera como un nodo o intersección que condensa diariamente modos de vida diferentes, lo cual supone una sugestiva coyuntura para probar y ensayar el *encuentro* entre los cuerpos y entre éstos y el mundo.

El precepto “aula” conlleva la expectativa de organizar el escenario educativo: otorgar al docente la autoridad del conocimiento y al alumno la posición de receptor de la transmisión. Sin embargo, en los relatos hallamos una falta de correspondencia entre el imaginario y lo que acontece. En esta investigación, la idea de «fuga» aparece como un recurso que abre un amplio territorio de *intercambios* que las gramáticas instituidas no logran entablar en identidades fijas. Antes de responder a la pregunta “¿qué se puede hacer?” los docentes exploran los presupuestos que interfieren en sus propias percepciones. Lo hemos visto, tratan de fugar de sus prejuicios perceptivos para ver los movimientos y los enunciados que circulan en los márgenes de sus cercos de inteligibilidad.

Mediante un trabajo de limpieza de la mirada, los profesores descubren que las «contingencias» que desbordan el esquema “aula” pueden ser *situaciones afirmativas*. Todo pasa por percibir el reclamo de relación del otro y disponerse solícitamente a acogerlo. Pero antes, esta acción precisa darse cuenta de que la coincidencia entre función y posición se ha desarticulado. Más allá de la intención de reponerla, el trabajo consiste en pensar las potencias que se desvían de los códigos y las exigencias investidas. Es decir, trazar *líneas de fuga* como condición para organizar algo de la experiencia educativa en el aula.

La mirada que ve el *déficit* interpreta que hay algo faltante en la realidad, algo que “debería ser” o que “no debería ser”, por lo que predomina la *negación* de lo existente. Es una visión que no atiende la heterogeneidad de los signos que emiten los cuerpos, estimando su interés para componer lazos; al contrario, la lógica del déficit insta una imagen contra la cual mide y contrasta la realidad. Pero *problematizar* una situación significa realizar una invención, crear un proyecto, inaugurar nuevos caminos de trabajo y sostener los distintos planos de existencia, no limitarse a reflexionar

partiendo del binomio más-menos respecto a una supuesta corrección.

Los docentes testimonian que el aula no existe “por sí misma” y que las ficciones que la constituían se han desvanecido. Por ello buscan problematizar las interacciones entre las presencias que la recorren para que el aula se efectúe cada día, para *singularizar* otra invención de aula.

Los docentes parten de una responsabilidad frente a la precariedad y el desamparo del territorio pedagógico, esto les impulsa a realizar una «lectura activa» de las presencias y sus modos de diferir del dispositivo escolar. Sus acciones *des-territorializan* el concepto uniforme de “aula” para ver que los jóvenes no mantienen la atención estable e incesante que se espera de ellos, pero que prestan otro tipo de atención: flotante, fragmentada y simultánea. El equipo de profesores sabe que su tarea pasa por coordinarse con esta aparente dispersión, registrando señales en las reacciones de los jóvenes y buscando maneras de que acontezca la enseñanza en mitad del desorden. Cada situación es una oportunidad para ejercitar la captación de potencias que permitan continuar sosteniendo el diálogo.

## Notas

(1) Doctor en Educación y Sociedad y Máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universidad de Barcelona. Profesor universitario y miembro del grupo de investigación consolidado “Experiència, Saber i Formació d'Educadors i educadors - Investigació i Acció” (ESFERA). Líneas de investigación: la relación ética-educativa, el saber pedagógico, la alteridad y el encuentro con el otro, y la formación inicial y continua de docentes y educadores/as. [danielgomezramos84@gmail.com](mailto:danielgomezramos84@gmail.com)

## Bibliografía

- ADORNO, T. (2003). *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- AGAMBEN, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- ARBIOL, C. (2018). "Elementos para una pedagogía de la alteridad en la práctica de educadoras sociales" en: *Teoría de la educación*, 30 (2), 109-129.
- AYALA, R. (2017). *Retorno a lo esencial*. Barcelona: Caligrama.
- BAQUERO, R., DIKER, G. & FRIGERIO, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- BÁRCENA, F. & MÈLICH, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BIESTA, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- BUTLER, J. (2014): "Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación". En: *Cuerpo, memoria y representación*. SÁEZ, B. (ed.). Barcelona: Icaria.
- CONTRERAS, J. (2013). "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado" en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
- CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DELEUZE, G. (2004). "El agotado" en: *Revista Confines*, 3. Recuperado de <http://rayandolosconfines.com/sumario3.html>
- DELEUZE, G. (2006). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- DELEUZE, G. (2016). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (2017). *El bergsonismo*. Buenos Aires: Cactus.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2010). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (2013). *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. & PARNET, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1998). *Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- GADAMER, H-G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- GIL, A. J., ANTELM, A. M. & CACHEIRO M. L. (2018). "Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria" en: *Educación*, 54 (2), 449-468.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. (2007). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Tinta-Limón
- JAY, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del ESTANTE.
- KORTHAGEN, F. A. J., et al. (2013). *Teaching and learning from within*. New York: ROUTLEDGE.
- LARROSA, J. (2010): "Herido de realidad y en busca de realidad". En: *Investigar la experiencia educativa*. CONTRERAS, J. & PÉREZ DE LARA, N. (comps.). Madrid: Morata.
- LÉVINAS, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena-Libros.
- LUKÁCS, G. (1970). *El alma y las formas*. Barcelona: Grijalbo.

- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- MÈLICH, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- NIEDZWIECKI, D. (2015). *Sola, fané y descangayada*. Buenos Aires: Flacso.
- OKUDA, M. & GÓMEZ, C. (2005). "Métodos en investigación cualitativa: triangulación" en: *Revista colombiana de psiquiatría*, XXXIV (1), 118-124.
- PARDO, J. L. (1996). *La intimidación*. Valencia: Pre-textos.
- SIERRA, E. & BLANCO, N. (2017). "El Aprendizaje de la Escucha en la Investigación Educativa" en: *Qualitative Research in Education*, 6 (3), 303-326. doi.org/10.17583/qre.2017.2783
- SIMONS, M., MASSCHELEIN, J. & Larrosa, J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SKLIAR, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Graó.
- SOLER, C. (2015). *Lo que queda de la infancia*. Buenos Aires: Letra Viva.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VAN MANEN, M. (2015). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

**Relevamiento de las condiciones del trabajo docente en la escuela secundaria. Un estudio de casos en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina.**  
**Survey of the conditions of teaching work in secondary school. A case study in the General Pueyrredon District, Province of Buenos Aires, Argentina**

Irene Bucci(1), Augusto Geraci(2)

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es indagar en la percepción de directivos y docentes acerca de las condiciones de trabajo y su impacto sobre las prácticas pedagógicas. Comenzamos describiendo el contexto de la reforma educativa en los '90 y lo comparamos con la situación actual para comprender los profundos cambios que han tenido lugar.

Se analizan los resultados de entrevistas realizadas a los directores y docentes de escuelas de nivel medio de General Pueyrredon durante el año escolar 2012. Las mismas fueron tomadas por los estudiantes de la asignatura "Sistema Educativo y Curriculum" correspondientes al Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. La actividad tuvo como propósito familiarizar a los estudiantes con la metodología de investigación y acercarlos, en tanto futuros profesores, a los problemas presentes hoy en la

### **Summary**

This paper's main goal, is to inquire into teachers and directives perception of their works condition and their impact on the pedagogic practices.

At first we describe the '90 educative reform and we compare with the current situation to understand the deep changes that we going thru.

The interviews results to directives and teachers of General Pueyrredon's middle level school during 2012 school year. It was collected by "Educative system and curriculum" signature's students, which is part of UNMDP Humanity Faculty pedagogical cycle.

This activity's purpose is to familiarize students with the Research Methodology and to show to future teachers the currents problems in middle school.

Is for this reason, which we decide to analyze the works condition, where the teacher's practice was made, at public and private administration. It was made

educación secundaria.

Por ello se decidió abordar las condiciones de trabajo en que los docentes efectivizan sus prácticas tanto en la gestión pública como privada. Se respetó el peso y las características de cada uno de los sectores con el fin de identificar similitudes y diferencias en el trabajo y las condiciones institucionales.

Las dimensiones estudiadas fueron: características del establecimiento, infraestructura; recursos humanos y relaciones laborales. En cuanto a las carreras de los directores fue investigado sobre la base de títulos, antigüedad docente y en el cargo y formación continua. Se abordó la percepción que tienen tanto directivos como profesores sobre la movilidad ocupacional de la profesión, y el peso de los cambios educativos e impacto del nuevo diseño curricular en las prácticas pedagógicas.

**Palabras Clave:** Reforma Educativa; CyMAT; Escuelas Secundarias (Gestión Pública y Privada); Prácticas Docentes; Sujeto Pedagógico.

by taken the characteristic and relevance, so we can identify the similarity and difference of works and Institutional condition.

The analyzed dimensions are: establishment characteristics, Infrastructures, Human Resources, works relations. The investigation about directives career was based on the teacher's seniority, seniority in office and improvement.

The teacher's and directives perception about changing charges and the educative changes importance and the new curricular design impact in the pedagogical practice.

**Key Words:** Education reform; CyMAT; Secondary Schools (Public and Private Management); teaching practices; Pedagogical Subject

Fecha de recepción: 03/10/2018  
Primera Evaluación: 17/11/2018  
Segunda Evaluación: 20/03/2019  
Fecha de aceptación: 28/04/2019

## **Introducción**

El propósito de este trabajo es indagar acerca de la percepción que tienen los directivos y profesores sobre las condiciones de trabajo y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Creemos necesario partir del marco de la reforma educativa de los '90 y compararla con la efectivizada actualmente para poder comprender las profundas transformaciones producidas; políticas educativas que han sufrido una mutación respecto a las concepciones dominantes anteriores en que se encontraban centralizadas y muy ligada al Estado Nacional.

Las reformas implicaron un cambio en el papel asumido por el Estado, en la primera se promovió la apertura económica y un nuevo contexto político-cultural de formación de los sujetos sociales, modificó sustancialmente la relación con el capital, la sociedad civil y las diversas jurisdicciones territoriales (nación, provincias, municipio). En tanto en la segunda, se recuperó niveles y modalidades educativas y obligó al Estado a efectuar una fuerte inversión en el nivel público. Ambas tendrán un impacto directo sobre las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT), poniendo en discusión la calidad educativa y la formación docente.

A partir de este escenario analizamos los resultados de una entrevista administrada a directivos y docentes del nivel medio del Partido de General Pueyrredon durante el ciclo lectivo 2012. La misma fue tomada por los alumnos de la

Cátedra Sistema Educativo y Curriculum correspondiente al Ciclo Pedagógico de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en el marco de un taller obligatorio; siendo su finalidad familiarizar a los estudiantes con la metodología de investigación y acercarlos, como futuros docentes, a la problemática que hoy se plantea en la educación secundaria. La confección del protocolo de entrevista y análisis global de la información estuvo a cargo de los integrantes de la cátedra.

El sentido de incorporar ambos sectores de gestión (público/privado), respetándose el peso y características propias de cada ámbito como el nivel socioeconómico de la matrícula atendida obedeció a la necesidad de detectar similitudes y diferencias en la condición laboral e institucional en que los docentes efectivizan sus prácticas educativas. La técnica de recolección de la información se efectuó a través de entrevistas semiestructuradas siendo las dimensiones abordadas: características de la unidad educativa, infraestructura; recursos humanos; relaciones laborales; matrícula atendida. En cuanto a las trayectorias profesionales del personal directivo se investigó acerca de los títulos de base, antigüedad docente y en el cargo, capacitación adquirida, como también la percepción acerca de la movilidad ocupacional en la profesión y el peso de las transformaciones educativas (diseño curricular) en relación al rol que tienen directivos y docentes.

### **Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) de los Docentes**

Incorporar el análisis de Cymat (condiciones y medio ambiente de trabajo) permite explicar lo educativo no solo desde lo pedagógico sino también desde los condicionamientos estructurales donde están involucrados los actores. Las realidades institucionales, presupuestarias, las condiciones de trabajo, las trayectorias laborales, cobran significatividad para poder interpretar un fenómeno complejo como es la realidad educativa y el producto que esto conlleva, formar recursos humanos. Sumar al análisis pedagógico, lo social, es decir el comportamiento de los actores, implica entender la interrelación de todas estas dimensiones, ya que los docentes y los alumnos no desarrollan sus prácticas educativas en forma lineal y carente de contradicciones. Por lo tanto, resulta pertinente introducir otras variables que vinculen lo pedagógico con lo laboral dado la existencia de marcos teóricos que avalan esta posición.

En tanto, las Políticas Públicas son un factor estructural, y constituyen un insumo más que necesario para el estudio de las condiciones y medio ambiente de trabajo. Para su análisis se utiliza el enfoque renovador emergente de CYMAT (OIT, CEIL-CONICET, Neffa; Novick, entre otros). Dicha perspectiva, considera que las condiciones de trabajo están constituidas por un conjunto de elementos interrelacionados de carácter macro y microsocioal: factores sociotécnicos y organizacionales del proceso productivo y los factores de

riesgo del medio ambiente de trabajo. La combinación de ambos grupos de factores determina efectos negativos y/o positivos en la salud psicofísica de los trabajadores y en la calidad de profesionalización alcanzada; en la medida en que define la naturaleza específica de la tarea a realizar por quienes ocupan los puestos de trabajo.

En los clásicos estudios del trabajo, el tema del control aparece como una cuestión central, cuando involucra al trabajo docente. Las estrategias de supervisión se basan en la retórica de la autonomía responsable, lo que dificulta la visualización de los docentes y de los proyectos políticos que dan cuenta de las transformaciones curriculares en los diferentes niveles y modalidades de la enseñanza. A pesar de la importancia estratégica del factor humano, las políticas implementadas suelen confiar más en los dispositivos institucionales y legales que en los agentes pedagógicos para cambiar la educación. Los docentes se convierten en agentes de estructuras que actúan sobre ellos (legislación, reglamentos, contenidos, modelos de financiamiento y gestión). Las prácticas están reguladas por ordenamientos objetivos que dejan poco espacio para el desarrollo profesional (Tenti Fanfani, 2005). A esto se le suma actualmente, la tensión que se plantea en toda sociedad compleja entre asumirse como profesional o trabajador. Relación que tiende a debilitarse en la medida que se elevan las calificaciones promedio del conjunto de la fuerza de trabajo asalariado y aumenta la relación de dependencia entre las

profesiones liberales. Recientemente las reivindicaciones que se hacen desde las profesiones no se oponen a los reclamos laborales sino que incorporan la demanda de tres características fundamentales que contribuyen al logro para alcanzar una sólida profesionalización: dominio de competencias científicas y técnicas más complejas; mayores grados de control sobre el trabajo que se realiza; prestigio y reconocimiento social más elevado.

Si se observa al interior del sector docente se detecta que no es homogéneo, ni desde lo socioeconómico ni desde la cultura profesional, existe una cohesión de la imagen del sector como la de un actor relativamente homogéneo en función de algunos parámetros propios de la profesión. La cohesión se presenta ante reclamos salariales y propios de las condiciones de trabajo, como así también de concepciones generales sobre la educación. Al ser heterogéneo adquiere grados crecientes de desigualdad (diferenciación vertical en relación al salario percibido, condiciones de trabajo, posibilidades de ascenso y capacitación), y otras ventajas simbólicas como prestigio y reconocimiento (Tenti Fanfani, 2005).

Hoy operan también otras diferenciaciones que están basadas en la jerarquía institucional del establecimiento, en la extracción social del alumnado e incluso en la ubicación geográfica de cada colegio según sectores poblacionales. Una cosa es ser profesor de una escuela secundaria de una universidad o de un colegio históricamente prestigioso en lo académico y otra es formar parte del cuerpo docente de un colegio suburbano

o de turno vespertino (Rosemberg, 2012).

Recientes estudios han demostrado que una de las causas que promueve la anomia institucional es consecuencia de la combinación del deterioro salarial asociado con las condiciones en que se efectiviza la actividad y que impactan en la subjetividad y en las prácticas individuales y colectivas, tales como: conductas de tipo defensivas -decepción, pasividad, escepticismo e inmovilismo-, hasta conductas más activas y agresivas de movilización y lucha social y política. También se constata la insatisfacción en la disponibilidad de apoyo en el asesoramiento y supervisión, es decir, carencia de objetivos claros a nivel de las prácticas pedagógicas e institucionales. Todo ello inscribe al trabajo docente en un nuevo cuadro de relaciones más complejas. Los cambios estructurales han sometido a la escuela a un conjunto de demandas que se han traducido en nuevas exigencias para el perfil profesional. Las transformaciones en la estructura familiar, los efectos de la poderosa industria cultural y la aceleración de los conocimientos científicos/tecnológicos se mezclan hoy en la vida cotidiana de la escuela con la pobreza, vulnerabilidad y sus fenómenos asociados, tales como la violencia y abandono. Cuestiones que ponen en crisis la identidad de los docentes y atentan contra la calidad de su trabajo (Cordero, 2008).

### **Características de Nuestro Universo**

La muestra se confeccionó en

base a la selección de veinticuatro establecimientos de los cuales quince pertenecen a la gestión pública: nueve escuelas secundarias, siendo una de este grupo clasificada como desfavorable (alto riesgo), tres técnicas, dos vespertinas y una dependiente de la Universidad, esta última es la única de jornada extendida y dispone de 30 talleres que cubren todas las áreas (arte, deporte y ciencias). En el caso de las escuelas técnicas son de doble jornada e incorporan los talleres en contra turno de acuerdo a la especialidad. Si bien las restantes (cuatro secundarias) han puesto en marcha talleres extracurriculares, lo pudieron hacer a través del Plan de Mejoras de la Nación. La temática elegida se hizo en relación a la problemática institucional: Ciencias Naturales; Periodismo; Matemática y Arte; estos espacios operan como apoyatura de las materias que presentan mayores dificultades.

Mientras que las nueve escuelas restantes son privadas (cinco confesionales y cuatro laicas), siendo todas urbanas. Con respecto al subsidio otorgado por el Estado, dos laicas reciben el 50% y el resto el 80%, en tanto las confesionales alcanzan el 100%.

Las especialidades/orientaciones que se dictan en ambos niveles de gestión son las siguientes: Economía y Administración; Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Naturales. Una de las diferencias más significativas es que las privadas se presentan como de jornada extendida aunque figuran legalmente como de jornada simple. Justifican esa condición a través de la

oferta de talleres que van desde áreas que incluyen el arte (plástica, teatro, videos, etc.), hasta computación y deportes, estando su costo a cargo de los padres. Son las confesionales las que muestran una grilla de talleres más tradicionales que no requiere de personal especializado ni una gran infraestructura. Están relacionadas con temáticas como Intereses Marítimos, Literatura, Informática, etc.

En cuanto a las características socio laborales del personal directivo del sector público se observa que tienen en promedio 52 años y una antigüedad docente de 25. Se reparte por igual la condición de titular e interino en el cargo, no obstante sólo hace tres años que se desempeñan como directivos, ascendidos por concurso. El 66% tiene además carga horaria como profesores no superando las 14 horas cátedras, solo uno acumula 18 y otro registra un segundo cargo jerárquico.

En tanto los directivos de las escuelas privadas tienen en promedio 44 años de edad, una antigüedad docente de 20 y 6 años en el cargo. No accedieron por concurso y la mitad tiene un paquete de horas como profesores que no supera las 11.

Lo distintivo entre el personal de las dos gestiones es que en el sector privado son todos titulares y accedieron por contactos y selección de entrevista. Sin embargo, se observa una conducta laboral similar en todos en cuanto a la permanencia en el sector, no lo han abandonan ni siquiera lo han intentado.

Por eso resulta paradójico cuando opinan acerca de las condiciones de trabajo en la otra gestión, lo hacen desde la suposición y no desde la experiencia.

Independientemente del lugar se vuelve a registrar el mismo comportamiento salvo en las escuelas técnicas (aunque los cargos de Vicedirector son también ocupados por mujeres) de una fuerte presencia femenina -70%- contra un 30% de hombres directivos. Un dato que marca un elemento en común es que casi el 70% registra una segunda ocupación como profesor, posiblemente obedezca a la necesidad de incrementar ingresos y mejorar los haberes jubilatorios futuros dada su condición de ser servicios simultáneos.

### **Los Docentes de las Escuelas de Gestión Pública**

La docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente, su expansión es continua a diferencia de otras profesiones, ya que su crecimiento acompaña el proceso de escolarización creciente de la sociedad. Fenómeno que se intensificó a partir de la década del '60, acelerándose también la tendencia a la secularización del oficio de enseñar.

A partir de este presupuesto al analizar la composición de la planta orgánica de la modalidad técnica se advierte que responde a estructuras institucionales complejas, tanto por el tipo de recursos humanos con que se maneja como de la infraestructura que requiere. Disponen de un director y de tantos vicedirectores (nuevo cargo que reemplaza al de

regente) como turnos tengan (hasta tres), cuentan además con secretarios y prosecretarios.

Las de mayor matrícula tienen hasta 24/25 preceptores y tres Equipos de Orientación Escolar (EOE). En cuanto a los bibliotecarios se ha establecido uno por turno, siendo el cargo que más se ha incrementado con la última reforma. En este grupo de escuelas se registra un alto número de docentes en tareas pasivas (cambios de función; por lo general a causa de licencias psiquiátricas), una de ellas cuenta con 25. No obstante, aducen falta de nombramientos, y que no se ha dado cumplimiento a la Disposición 333 del año 2009 de la DGE, en la que se ordena la creación de cargos en relación a la cantidad de alumnos.

Dentro del personal hay tantos titulares como provisionales y suplentes. Por ejemplo, una de las escuelas técnicas tiene una planta docente de casi 600 agentes. La forma de ingreso es por listado y en algunos casos se nombra por difícil cobertura; sólo lo hacen por proyecto en ciertas materias o puestos especiales como el de Jefe de Departamento. Las que han adherido al Plan de Mejoras de la Nación disponen de tutores, una cuenta con 11. El sentido de dicho Plan es ampliar los dispositivos de acompañamiento de las trayectorias escolares a través de tutores y clases complementarias para mejorar la calidad educativa.

Cuando se les pregunta acerca de los títulos docentes específicos del personal, responden que son pocos los que no han

accedido a dicha formación, situación que se presenta en los de mayor antigüedad que, por lo general son los responsables de talleres o son auxiliares docentes. En cuanto a la antigüedad del personal se ha producido en los últimos años una fuerte renovación generacional, hay profesores con menos de 5 años con otros a punto de jubilarse. La masa laboral en promedio se acerca a los 15 años de antigüedad con una muy baja rotación en los puestos de trabajo, es decir se da una alta permanencia en la misma institución. Las escuelas secundarias tienen en promedio una menor dotación de personal en relación a las de modalidad técnica (doble jornada). Al ser públicas cuentan con un EOE (Equipo de Orientación Escolar) y Prosecretario, solo una contabiliza 16 tareas pasivas, en el resto es muy baja su existencia. Algunas gracias a proyectos presentados lograron el cargo de técnicos de mantenimiento tecnológico y a una de ellas se le asignaron 3 tutores.

Se detecta como consecuencia de las titularizaciones masivas recientes una presencia importante de personal titular. Sin embargo, el número de provisionales y suplentes también es significativo, quizás a causa de la creación de nuevas secciones que se producen a partir de la obligatoriedad del nivel secundario. Solo los cargos de Jefe de Departamento se designan por proyecto. Según los entrevistados es muy poco el personal que no tiene capacitación docente. En cuanto a la antigüedad ronda los 15 años. La mayoría declara una alta rotación de personal, y una (vespertinas) justifica el desplazamiento por no estar categorizado

el establecimiento como desfavorable. Mientras que en la escuela Illia, la mayoría de los docentes son regulares (nomenclatura propia de los regímenes universitarios para identificar al personal titular) y el resto son interinos. En este caso, para designarlos se jerarquiza el título universitario y la antigüedad, con esos datos la escuela confecciona un listado y hace la convocatoria. Las materias tienen una carga horaria teórica y práctica, siendo ésta una de las razones por las cuales tienen tantos talleres. Resulta ser baja la rotación docente, el promedio de antigüedad es de 20 años. Es una pequeña minoría los que no tienen aún título terminal, sobre todo cuando se trata de personal afectado al área de arte (teatro o cine).

### **Los Docentes de las Escuelas de Gestión Privada**

Presentan una estructura más simple, cuando los establecimientos son subsidiados, el Estado solo cubre los cargos frente a alumnos por eso no tienen prosecretario ni equipo de psicología; en las escuelas no subsidiadas solo una cuenta con psicopedagoga.

La casi totalidad de su personal es titular, es prácticamente inexistente la presencia de suplentes, dado que el Estado no cubre su costo como tampoco la de los docentes en tareas pasivas. Al producirse ausencias superiores a 15 días se designan reemplazantes, pero si es menor el número de inasistencias no lo cubren o bien el gasto del salario del suplente corre a cargo del docente

que requiere de la licencia (práctica no declarada).

El promedio de antigüedad va de 5 a 15 años. Ingresan por contactos y se selecciona en base al curriculum vitae y la entrevista. Lo que llama la atención es la transformación que se ha operado en los últimos años acerca de la baja rotación del personal. Posiblemente se deba al cambio de legislación, antes se jubilaban por la Caja de Empleados de Comercio, por lo cual si bien trabajaban a nivel privado, año a año se anotaban en los registros oficiales para ser titularizados en el ámbito público. Ahora como gozan de los mismos derechos jubilatorios del personal oficial (porcentaje y movilidad) se quedan en el mismo sector.

Con respecto a los títulos docentes del personal aunque aceptan que no todos lo poseen, no precisan su número. Situación que resulta bastante común en el nivel medio ya que muchos si bien son profesionales o a punto de serlo no tienen la capacitación docente exigida, condición imprescindible para ser titularizado en la gestión pública.

### **Características de la Matrícula de Escuelas Secundarias de Gestión Pública**

Dentro de las escuelas técnicas, la más grande tiene 1800 alumnos, las restantes cerca de 800. Solo una -ubicada en el puerto- registra una matrícula decreciente, en las demás es estacionaria. Es norma de esta modalidad que en 4to año se debe elegir una especialidad, sin embargo,

el desgranamiento se produce en el primer ciclo, una de sus características más significativas es que es mayor la deserción que la repitencia. Dentro de este grupo, un establecimiento tiene un bajo número de egresados, registra solo un 20% dado que no se dictan todas las especializaciones lo que produce un éxodo de alumnos, mientras que en las restantes llega al 70%. Estiman que entre el 60 y el 70% del alumnado una vez concluido los estudios se insertan en el mercado de trabajo, los demás prosigue estudios superiores. Es cada vez más frecuente el hecho que terminen a través del FinEs (Plan de Finalización de Estudios), en una lo hacen aproximadamente cada año, 25 alumnos. El nivel socio/demográfico de la matrícula se ubica entre los sectores medio/baja.

Mientras que en las secundarias comunes, la de mayor matrícula alcanza los 1600 alumnos y la menor 100, no obstante su número oscila entre 900/800 y 600/500 alumnos, siendo consideradas como medianas y grandes. El 55% declara tener una matrícula creciente, las demás son estacionarias. La condición socio demográfica del alumnado es caracterizada mayoritariamente como de clase media/baja.

Solo dos establecimientos, a los que concurren alumnos de clase media logra un óptimo nivel de egreso, las demás pierden aproximadamente el 30% de la matrícula. El porcentaje de repitencia oscila entre un 10 y un 20% respectivamente, registrándose los índices más elevados en los establecimientos periféricos. La

mayoría de los docentes entrevistados responde no saber cuántos deciden seguir trabajando o estudiando, salvo en la de mejor nivel socio económico en que aproximadamente entre el 40 y el 50% prosiguen estudios superiores. La escuela considerada como desfavorable, registra el mayor índice de alumnos que terminaron el nivel a través del FinEs con tasas que llegan al 40% de egresos. Las otras tienen un 10% de su alumnado en dicha condición.

En general, nuestros entrevistados responsabilizan a las familias del proceso de expulsión de sus alumnos, perciben que en ellas se han operado cambios complejos que inciden netamente en las conductas de sus hijos. Detectan una gran cantidad de familias ensambladas o disgregadas y, no les resulta extraño que los jóvenes vivan con algún familiar o con un vecino. Consideran que las principales causas de deserción son la falta de apoyo familiar, la poca motivación y hábitos de estudio, y de provenir de hogares que no pueden marcar límites. Mayoritariamente los padres no ponen en discusión el tema de la calidad educativa. La mayor deserción se genera en 4to año en que se van a trabajar, son muy pocos los que tienen la expectativa de seguir estudiando. Otra causa es el embarazo adolescente, aunque a las alumnas se les permite rendir las materias libres con un seguimiento a través de módulos o tutorías calculan que sólo un 20% concluye sus estudios. También mencionan que un porcentaje de jóvenes abandona la escuela para dedicarse a actividades ilegales, pero

no pueden precisar cuántos. Coinciden que se registra mucho ausentismo en los dos primeros años, sobre todo por tener que cuidar a sus hermanos más chicos.

En relación a la asistencia escolar, señalan que con la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y/o otras becas, la concurrencia se ha incrementado. En el Partido de Gral. Pueyrredon según datos de ANSES en 2012, el aumento de la matrícula en este nivel fue del 25%. Muchos directivos opinan que no es correcto darles dinero para que estudien porque lesiona la cultura del esfuerzo; si bien aceptan que la educación es un derecho, no están de acuerdo en fomentarla a través de dichos beneficios. Sin embargo, no pueden argumentar cuáles serían las políticas compensatorias más adecuadas para lograr la inclusión.

En cuanto a las escuelas vespertinas registran matrículas decrecientes o estacionarias, sí ingresan cien terminan menos de la mitad, muchos obtienen el título a través del FinEs. El nivel de repitencia y deserción es alto, la causa es la sobreedad, embarazo y trabajo. En los más jóvenes se observa una falta de motivación, en los adultos inciden los problemas laborales. La posibilidad de que sigan estudiando no llega al 10%. Proceden de niveles socio demográfico medio/bajo y bajo. Situación opuesta se da en el Illia (dependiente de la Universidad) en que ingresan 130 y egresan 128 alumnos, la pequeña pérdida se produce por cambio de escuela debido mayormente por traslado a otras ciudades o por no adaptarse. El

80% prosigue estudios universitarios, no registran repitencia. La característica socio demográfico del alumnado es media/alta.

Por otra parte, las contestaciones dadas por docentes y directivos (salvo las del directivo de la escuela dependiente de la Universidad que responde a otra realidad), resultan abrumadoras al constatar el poco seguimiento que se hace de sus alumnos y la existencia de proyectos para posibilitar distintas inserciones. Quizás la excepción en este grupo la constituya la escuela que funciona como Centro de Capacitación de Tics (Tecnologías de la información y comunicación) que a partir de la gestión de sus directivos, estableció un plan de articulación con la Universidad, y por primera vez hay chicos que están intentando hacer el ingreso a la Facultad de Ingeniería.

### **Características de la Matrícula de Escuelas Secundarias de Gestión Privada**

Las escuelas laicas poseen matrículas relativamente pequeñas que van de 300/320 a 180/190 alumnos. Declaran atender grupos estacionarios, solo una de ellas no logra retener a su alumnado (ingresan 70 y egresan 40/45); en el resto se observa una pérdida poco significativa. Registran un nivel de repitencia muy bajo que oscila entre el 2 y el 3%. Salvo a la que asisten alumnos de más bajo nivel social terminan muy pocos a través del Plan FinEs (2%), en las restantes sus egresados prosiguen estudios superiores

(entre un 85 y 100%). Manifiestan que lo más común de la pérdida de matrícula se debe al cambio de escuela por motivos familiares, hecho que se da con mayor frecuencia en 2do y 4to año. La característica socio demográfica de su alumnado es de clase media y media/alto.

En cuanto a los establecimientos confesionales poseen mayores matrículas debido a que son subsidiadas prácticamente en un 100%, pierden un 30% fundamentalmente por cambio de escuela. Aunque no declaran repitencia, en dos de ellas tienen egresados por el Plan FinEs. Si se las compara con las escuelas privadas laicas baja el porcentaje de los que siguen estudios superiores al 50%. La característica socio demográfica de sus alumnos es de clase media y media/baja.

### **Los Alumnos de las Escuelas Pública – ¡Un Sujeto Inesperado!**

Cuando se les pregunta a los entrevistados acerca de cuáles han sido las transformaciones más significativas en relación al alumnado, la mayoría menciona en primer lugar la aparición de alumnos diferentes “inesperados”. Les cuesta aceptar que los chicos no son todos iguales ni aprenden de la misma manera, aunque se pretenda encorsetárselos en un modelo homogéneo. Fenómeno que para Rosemberg (2012), plantea diferentes cuestiones: ¿Cómo se relaciona el docente con estudiantes de una clase subalterna? ¿Cómo reconoce en ellos su cultura, su crecimiento, sus

necesidades sin referirlos a lo propio? Pero, por otro lado se pregunta: ¿Cómo se relaciona el docente con los estudiantes de clase medias/altas y altas? y, ¿Cómo reconocen esos chicos los valores, los conocimientos y la autoridad de sus docentes?

En nuestro caso, los directivos manifiestan que los problemas de sus alumnos son eminentemente pedagógicos y de conducta. Trabajan mucho con los EOE (Equipo de Orientación Escolar), Jefes de Departamentos, tutores y profesores referentes. Observan que las dificultades las arrastran desde el nivel primario. Constatan esta situación desde el inicio al entregar los módulos de ingreso, ya que muchos no alcanzan los contenidos exigidos.

*“... Los que tienen problemas (pedagógicos) buscan economizar el cumplimiento con rendimientos cada vez más bajos, hecho que trae muchos inconvenientes por el cambio de diseño curricular”. “... Muchas veces la escuela se convierte en un reproductor del sistema: la escuela para todos no responde a las necesidades de los chicos, tenemos que volver aprender a pensarlos como ciudadanos, sujetos que pueden provocar cambios, tenemos que aprender a ver eso”.* Fue en este establecimiento que ante el hecho recurrente de tener alumnas embarazadas, incorporaron otros recursos como la habilitación de una sala maternal.

La actitud de los alumnos ante el conocimiento gira entre la curiosidad pero también entre la apatía e indiferencia.

Las materias que presentan mayores dificultades en las escuelas técnicas son Ciencias Exactas, Pensamiento Lógico, Dibujo Técnico y Lengua, en el caso de las secundarias son: Ciencias Exactas, Lengua e Inglés. Sin excepción están convencidos que ha cambiado el perfil del sujeto pedagógico como consecuencia de las transformaciones sociales. Observan un déficit en cuanto al acatamiento de normas, como docentes les resulta difícil lograr una circularidad o articulación entre los contenidos y los procedimientos metodológicos. Los chicos aprenden desde otro lugar, hay una brecha tecnológica y generacional que se interpone en desmedro del aprendizaje. En una de las escuelas, se le presentó el hecho, *en que unos alumnos se negaban a aprender Lengua por considerar que no la necesitaban.* Creen que han variado los códigos de entendimiento, predominan otras culturas que impactan negativamente en la manera de impartir aprendizajes.

En cuanto a las demandas de padres y alumnos, algunos docentes señalan que: *“... Proviene de los cuestionamientos a profesores que tienen mucho ausentismo o que no les enseñan”... “Muchos padres no terminan de entender o aceptar las exigencias que implica la educación técnica”,* o también que: *“... La participación de los padres varía proporcionalmente de acuerdo al nivel social, los que pertenecen a sectores más bajos, directamente no concurren. Los mejores posicionados social y culturalmente exigen una educación de calidad, están*

*persuadidos que la educación pública se las debe brindar, rechazan la monotonía pedagógica y pretenden más y mejor educación”.....”Otros buscan en la escuela un soporte emocional que no se les puede dar, muchas veces resulta más acertada la demanda de los alumnos que la de los padres”.*

Opinan que la incidencia de los medios de comunicación y de las redes sociales es impactante, lo relacionan con la falta de respeto hacia los docentes, siendo la construcción de la autoridad una tarea harto difícil. Pero, por otra parte señalan que: *“Los alumnos espectacularizan los programas televisivos. Carecen de capacidad crítica, todo lo individualizan, aprenden a no sufrir no mirando la realidad, por lo tanto no se plantean en ningún momento intentar cambiarla”.*

Mientras que en los establecimientos vespertinos los problemas más comunes obedecen a problemáticas sociales (conducta) y pedagógicas. No hay apoyo de la familia, los padres no plantean demanda alguna, la relación se da fundamentalmente con el alumno. Los ven con dificultades para proyectarse a futuro, su vida se realiza en la inmediatez, viven muchas veces al margen a causa de sus necesidades, lo que genera procesos de autoexclusión.

En las antípodas de esta realidad se encuentra la escuela dependiente de la Universidad, sus problema son de orden pedagógico. Los recursos a los que se recurre son la mediación del EOE y las reuniones de padres. La actitud de los alumnos frente al conocimiento es la

curiosidad y la autoexigencia, cuando se los califica con un siete se sienten muy mal. Como escuela prefieren que los padres los demanden, que les exijan más. Por lo general, su presencia obedece al cuestionamiento de alguna nota o cuando el ausentismo de algún docente se torna frecuente.

### **Los Alumnos de las Escuelas Privadas – ¡El Sujeto Esperado!**

Los problemas que se registran son de orden pedagógicos. Las estrategias para abordarlos son reuniones de padres y seguimiento, en caso de dificultades más serias los derivan a tratamiento psicopedagógico o psicológico. La actitud ante el conocimiento es preferentemente la curiosidad, salvo en dos de ellas que lo predominante es la apatía/indiferencia (las de menor nivel social de sus matrículas). Las materias que presentan más inconvenientes son Ciencias Exactas, Ingles y Lengua.

Las demandas de padres y alumnos son evaluadas como normales y esperables, se producen diferencias cuando se les da poco para estudiar. Quizás la opinión más extrema y disímil se plantea al señalar que: *“Los inconvenientes de conducta obedecen a que estos alumnos son hijos de padres separados”* (directivo de una escuela confesional). Si bien solo un directivo declara tener dificultades pedagógicas serias, coinciden que los conflictos se presentan ante el bajo rendimiento y discusiones por las calificaciones, situación que no se registra en los

establecimientos laicos.

No restan importancia al papel de los medios de comunicación, uno de ellos opina que: *“Ha cambiado el sujeto pedagógico, estamos ante una nueva configuración socio/cultural, un nuevo escenario. Se habla de un espacio socializador virtual, simultáneo y paralelo a la acción pedagógica dentro como fuera de la escuela. Se redimensionan en especial las configuraciones comunicacionales con su consecuente impacto en las relaciones sociales, una de los efectos es la pérdida del docente como figura de autoridad”*.

Crean que la autoridad docente se construye desde el respeto y el conocimiento. Un profesor la define como: *“Eficacia pedagógica, es presencia, dominio de grupo, dinámica de trabajo. Es como uno se para, como se explica, lo claro que resulta ser al transmitir los contenidos”*.

### **La Transformación Educativa**

Al preguntárseles acerca de cómo impactaron los cambios educativos recientes en los docentes, los directivos de educación técnica y otros pocos repartidos por igual entre los de gestión pública y privada sostienen que los docentes se adaptaron bastante bien a la última reforma. Mientras el 70% restante señala claros oscuros, opina que la mayoría lo hizo como pudo y por necesidad; para otros existió rechazo, los más optimistas creen que con información y acompañamiento lo van aceptar aunque ha creado crisis.

Perciben que la actitud varía de acuerdo a la edad y la formación. Son conscientes que algunos no se han adaptado y los que lo han hecho se han quedado con los cambios mínimos.

El 80% considera que para afrontar estas transformaciones se necesita más capacitación, sencillamente porque se han modificado las asignaturas, el resto evalúa que no es preciso hacerlo.

En cuanto a la evaluación que hacen de la organización curricular y específicamente acerca de los contenidos establecidos en el diseño, las apreciaciones se reparten por mitades. Dentro de los que las aprueban destacan que son prescriptivos y completas; corrigieron la integralidad entre el ciclo básico y el superior y son apropiados para mejorar las competencias básicas. Los demás observan que hay contenidos específicos que los docentes no tienen; son muy exigentes y no se pueden cumplir; es un nuevo paradigma que no fue lo suficientemente explicitado; es contradictorio entre lo que se propone y la realidad; un 12% directamente no contesta.

Cuando se les pide que consideren la correspondencia entre la carga horaria con los contenidos, la mitad no responde. De los que si lo hacen, el 60% piensa que existe, mientras que el 30% opina que no hay equivalencia entre los contenidos y el número de horas, y un 10% que es relativo según el año.

En cuanto a las ventajas que aporta la implementación de talleres se reduce mucho las respuestas dado que este

recurso es propio de la educación privada, solo excepcionalmente se registra en el ámbito público. Las opiniones resultaron ser todas favorables ya que está metodología propicia habilidades para el trabajo en equipo; subsana y mejora aquello que no ofrecen los contenidos; posibilita la adaptación y la expresividad. No obstante, el éxito en sus resultados depende del diagnóstico inicial acerca de las necesidades pedagógicas.

Lo que llama la atención es la no respuesta de los directivos de las escuelas públicas, pareciera que ni siquiera consideran evaluarlo como un recurso útil a exigir.

Con respecto a la apreciación del Programa Conectar Igualdad (ámbito público), la mitad sostiene que tratan de implementarlo de la mejor manera posible pero los resultados varían de acuerdo al docente. Si bien se ha puesto en marcha, falta aún de la supervisión de los Jefes de Departamento. Como programa es positivo si se lo sostiene sistemáticamente en el tiempo ya que permitiría profundizar sus alcances. Se recibieron máquinas en el año 2010, por lo cual actualmente solo la tienen los alumnos de 6to año. Algunas llegaron rotas, se requiere para su mantenimiento de un trabajador especializado, cargo que no existe. El resto de los entrevistados señalan que: *“No se trabaja en forma interdisciplinaria, como mucho se lo hace por área”*. Entre los más críticos precisan que: *“... No es exitoso porque los profesores no se comprometen”... “Promueve una capacitación individual que no garantiza un proceso colectivo*

*de actualización”*. A la fecha no se ha podido articular con otras escuelas y funcionar en red. Algunas carecen de un piso tecnológico (reuter), hecho que impide que no haya cobertura de red (conectividad) lo que imposibilita elaborar planes de trabajo; consideran que resultaría muy útil para proyectos de Matemáticas y Lengua.

La mayoría confunde la carrera de especialización en Tics (Postítulo del Ministerio de Educación de la Nación), con los cursos de capacitación que ofrece el mismo Plan Conectar Igualdad. Aducen que gran parte de los docentes involucrados incumple con la capacitación por falta de tiempo. Uno de los establecimientos es considerado escuela de innovación, todos los cursos del Programa Conectar Igualdad la tienen como sede. Se han dictado capacitaciones en Ciencias Sociales, Periodismo, Ciencias Naturales, Física, Química e Historia. Caso contrario es lo que sucede en la escuela dependiente de la Universidad que empezó a trabajar en forma interdisciplinaria en Biología, Historia y Geografía. La Dirección planteó la capacitación gestionando experiencias nuevas, salieron a buscar formación para diseñar lo pedagógico de otra manera. Al principio usaban las máquinas para leer datos, en una segunda etapa elaboraron un tratamiento desde lo interdisciplinar situación que terminó articulando la tarea entre los docentes.

En relación a la evaluación que hacen acerca de la nueva legislación educativa, la totalidad de los que trabajan en la modalidad técnica (profesores

y directivos) expresan consenso, la categorizan como una excelente ley porque establece una implementación gradual; reposiciona a la formación técnica a través de un nuevo diseño y faculta el incremento de partidas presupuestarias destinadas a la mejora de infraestructura y compra de tecnología. Mientras que el resto de los directivos y docentes del ámbito público no es tan enfático, consideran que es buena, habilita y complementa teoría con práctica y plantea un diseño en el que aparentemente no hay nada que no se pueda hacer. En cuanto a los contenidos los prescribe claramente aunque le falta afianzarse más en el tiempo. Solo uno señala que sus posibilidades dependen de cómo sea aplicada por los docentes.

Situación contraria se advierte en las respuestas de los que pertenecen a la gestión privada, no están demasados convencidos. La mayoría puntualiza aspectos negativos como que: *“El diseño curriculares es demasiado prescriptivo, hecho que dificulta su cumplimiento”*; o, *“Si bien establece contenidos positivos resultan ser demasados ambiciosos”*. Al analizar las respuestas dadas por la totalidad de este universo (público/privado) se observa que no pueden dejar de poner la mirada en los contenidos; cuando en realidad se intentó preguntar sobre los fundamentos y concepciones de la ley, acerca de la idea de sociedad y sujeto que proyecta como ideal; y también si plantea articulaciones posibles entre los niveles educativos. Inferimos a partir de las contestaciones que no se la conoce suficientemente,

sino que la apreciación que se establece es únicamente sobre el diseño curricular y no sobre la legislación en su conjunto.

Cuando se les pide que comparen la actual reforma con la de los '90, los directivos de las escuelas técnicas opinan que: *“La reforma anterior destruyó a la modalidad. Se basaba en ofertas curriculares complementarias y formaba un bachiller no un técnico. La actual legislación recuperó la educación técnica y agraria con el incremento de un año más”*.

En tanto algunos directivos de las escuelas secundarias públicas responden que: *“Se trató de imponer una escuela shopping, a los alumnos se los formaba para una economía de servicios, los contenidos debían satisfacer las necesidades del mercado”*...*“Favoreció la educación privada vaciando lo público, venían muy pocos alumnos”*...*“Ahora se rompió con la primarización de la secundaria que habilitaba a los maestros a dar clases”*. También se incorporan otros registros como que: *“Empezamos a tener una escuela que pretende formar un sujeto con valores democráticos”*...*“Una de sus consecuencias todavía presente era pensar que a los chicos pobres les doy menos contenidos, total para que necesitan más”* (profesor de escuela suburbana).

Consideran que este curriculum es más real que el del Polimodal: *“Era un desgobierno para los docentes que trabajaban en el nivel básico (3er ciclo). Una escuela que no tenía edificios, directores, coordinadores. Es un cambio*

*drástico, hoy el eje es la inclusión pero ello implica retener a los alumnos con nuevas propuestas". Sin embargo si bien creen que esta reforma es superior, observan como una debilidad que cercena sus posibilidades la falta de formación en los alumnos, con esa dificultad que es fuerte no se puede avanzar, no se llega a dar a todos los contenidos, algunos de los cuales ni siquiera se dan en la Facultad. Consideran positivo poner en funcionamiento los sistemas de tutorías dado que se pueden obtener logros y adaptaciones del aprendizaje. Contribuyen a la formación para el mundo del trabajo y posibilita a futuro la formación de recursos humanos con mejores conocimientos. Por otra parte, solo dos directivos del sector privado opinan que la reforma anterior destruyó la educación. Si bien evalúan como positivo el cambio, el balance que pueden hacer es provisorio. La mitad no precisa diferencias ni tampoco señala particularidades a nivel curricular. El resto acentúa que está más focalizada en los contenidos y que se reemplazó la evaluación por la compensación.*

El elemento común, con excepción de los directivos técnicos que rescatan especificidades a su modalidad, es poner el foco en la necesidad de jerarquizar una pedagogía por objetivos. Posición contraria a la de Barca (citado por Jafella; 2006), al señalar la necesidad de promover una pedagogía que facilite la apropiación hermenéutica del sentido de la enseñanza, y que tienda a la construcción y producción de conocimiento por parte de los alumnos. Esta dimensión no aparece

en el relato de nuestros entrevistados, posiblemente se deba a que las falencias pedagógicas no fueron ni son resueltas a nivel institucional, ni se ha considerado históricamente a los docentes como un actor relevante para subsanarlas.

### **Las Condiciones que Inciden en la Calidad Educativa**

El tema del ausentismo resulta ser recurrente y preocupante sobre todo en las escuelas de gestión pública. Quizás la desvalorización social de los docentes por parte de los padres obedezca en parte a esta situación. Fenómeno que se patentiza en la educación secundaria, donde hasta mediado de la segunda mitad del siglo XX, el docente era un graduado universitario, por lo cual recibía un reconocimiento por su tarea. Hoy los universitarios no suelen verla como un lugar elegible, porque durante años no estuvieron bien pagos, porque nadie estima su trabajo y porque perciben que los estudiantes no responden (Grossman, 2012). Nadie duda en señalar el alto incremento del ausentismo en los últimos diez años a causa de la enfermedad del mismo docente o familiar, a lo que se le agrega las huelgas recurrentes. Ante este hecho los directivos expresan que no pueden hacer nada si media una carpeta médica. Uno de ellos -perteneciente a una de las escuelas más grandes-, reconoce que faltan por día entre el 30 y 40% del personal. Identifican como la enfermedad más común y lógica por el tipo de tarea a los problemas foniatrícos (pérdida de voz).

Las licencias que más inciden sobre el aprendizaje son las de duración corta (menos de 10 días), porque no se puede pedir suplente y no se recuperan las clases. No se toman medidas para contrarrestar sus efectos, la posibilidad de que traigan tareas para los alumnos y poder suplir la ausencia es inaplicable en la práctica. Coinciden que su incidencia es negativa porque no se pueden desarrollar las competencias, se rompe con los hábitos, provoca problemas de conducta y termina instalando el desgano en los estudiantes.

Cuando se indaga a los docentes acerca de la legislación laboral, mayoritariamente dicen conocer los estatutos y la ley sobre riesgos de trabajo (RT), aunque muchos los han descubiertos cuando se les presenta un problema específico. Entre los derechos más afectados identifican los salariales (aunque no son muy enfáticos al respecto) y la precariedad de la condición laboral como consecuencia de la falta de titularizaciones: “... *El estatuto marca que a los dos años debemos ser titularizados. Sin embargo, hay que trabajar como provisionales y suplentes durante 8 o 10 años*”. En tanto, empieza a visualizarse como un derecho afectado la imposibilidad de imponer sanciones disciplinarias por la presión que ejercen los padres y alumnos, lo que conlleva a una percepción de desvalorización de su autoridad y desprestigio del rol.

En el sector público se observa una mayor conciencia acerca del valor de las huelgas como la única posibilidad para obtener mejores condiciones de trabajo.

En los últimos años se ha ido construyendo una identidad como trabajadores, es decir como sujetos colectivos que comparten un conjunto básico de derechos laborales, intereses y demandas con el resto de los asalariados a través de sus respectivas organizaciones sindicales. El personal se adhiere a las huelgas pero son pocos los que llevan a cabo actividades gremiales (como máximo son delegados sindicales en los establecimientos).

En cuanto a las escuelas privadas, las licencias más frecuentes se dan por enfermedad, evalúan que no tienen incidencia en el aprendizaje dado que cuando se producen se entregan módulos. Los docentes manifiestan conocer los estatutos y la legislación de la RT. No hacen huelgas y menos aún llevan a cabo acción gremial alguna.

Al analizar las respuestas con respecto a las presiones que sufren en sus cargos como directivos en ambas gestiones; sin excepción manifiestan que se ven sobrepasados por las tareas burocrático/administrativas. Son conscientes en admitir que no tienen control sobre su trabajo porque el sistema sobredimensiona lo administrativo que se termina imponiendo inexorablemente sobre la labor pedagógica. Si consideramos que la primera condición que actualmente define a las profesiones es la autonomía, ellos al terminar aceptando la imposibilidad de realizar su trabajo para el cual fueron designados, lo que están denunciando claramente es la pérdida de su ejercicio.

## Capacitación

Cuando hablamos de un sistema de prestación de servicios como el educativo, la calidad del factor humano reviste una importancia estratégica fundamental. Por ello, dentro de los factores que facilitan un buen desarrollo profesional se reconoce la inversión y la predisposición hacia la formación y capacitación permanente, pero también se admite como uno de sus obstáculos que la cuestión social que invade hoy a la práctica docente resulta ser un desafío a superar si se quiere alcanzar un buen nivel profesional.

Los docentes en general no gozan ni de prestigio social ni se les garantiza un sistema de premios y reconocimiento que compense el esfuerzo necesario para desarrollar otras competencias que puedan ser puestas en práctica, por lo cual alcanzar autonomía y profesionalización se convierten en una fuerte dificultad y, muchas veces conseguirlo queda librado a los dispositivos que puede disponer cada agente.

Desde su inicio la docencia se organizó a través de regulaciones jurídicas tradicionales que garantizaron determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo; selección y ascenso sobre la base de criterios formales. A pesar de ello, aún hoy, permite pocas posibilidades de promoción dado la escasez de puestos diferenciados que abran el juego al desarrollo de calificaciones técnicas como: producción de textos, dictado de capacitaciones, asesorías, etc. La única posibilidad de ascender es abandonando el aula, la estrategia más utilizada es concursando cargos directivos que por lo general

se terminan convirtiendo en trabajos burocráticos/administrativos. A partir de esta realidad la capacitación es utilizada en muchos casos para aumentar el puntaje y quedar mejor rankeado ante ascensos futuros.

De acuerdo a los datos que arroja la muestra comprobamos que sobre quince directivos del ámbito público, dos hicieron Posgrados de Especialización a nivel universitario, en tanto otros dos completaron la Licenciatura en Ciencias de la Educación y dos más tomaron capacitación en sindicatos docentes, el resto no lo hizo (61%).

Al indagar acerca de cómo circula la información de capacitación y si está disponible para los docentes; las respuestas oscilan entre los que manifiestan que existe y los que expresan que cuando llega es desfasada en el tiempo y de cumplimiento relativo por dictarse en horarios de trabajo. Acotan que la motivación de los que la hacen es sólo para sumar puntaje, lo que asegura ser nombrado o incrementar horas cátedra. Destacan que hay poca oferta de la Universidad y reconocen como centro de formación al CIE (Centro de Investigación Educativa - DGE).

En cuanto a los cursos ofrecidos en el mercado (mayormente por las editoriales), es unánime la respuesta de que no son apropiados, ni en los contenidos ni en las evaluaciones, su único propósito es la acumulación de puntaje.

Aceptan sin dudar que la movilidad en la carrera se dé solo a través de los

concursos de cargos directivos. En tanto, los nombramientos en las Jefaturas de Departamentos se establecen por selección de proyectos que se ponen a consideración del personal. En tanto, muchos de los directivos, están convencidos que la mayoría de los docentes no tiene intención de concursar, se conforman con permanecer en sus puestos porque les resulta más seguro y menos estresante, mejoran el salario acumulando antigüedad y horas, no se plantean otras posibilidades. Un solo de los docentes entrevistados plantea que la capacitación es imprescindible para gestionar instituciones con características tan problemáticas.

En el caso del directivo de la escuela dependiente de la Universidad pone matices al evaluar que la capacitación en servicio no sirve si los docentes no tienen interés, sería interesante otorgar un plus económico para que la realicen. Con respecto a los cursos con puntaje opina que son puro comercio. La capacitación solo se puede garantizar cuando la hace el Estado. Sus docentes la cumplen en jornadas y congresos, la mayoría tiene más de un título siendo el porcentaje de doctores alto. Además, se han capacitado especialmente en los cursos del Programa Conectar Igualdad. Entiende la movilidad laboral a través de los concursos pero adiciona como esencial el esfuerzo y la voluntad pedagógica.

Sobre un total de nueve directivos de la gestión privada, solo uno realizó una diplomatura en Gestión Curricular (10%). A pesar de este exiguo número,

más de la mitad sostiene que la oferta de capacitación tiene difusión. Por otra parte, creen que la capacitación en servicio sirve (salvo uno, que es crítico), quizás porque es la única que están obligados a realizar. En cuanto a los cursos con puntaje, el 20% los evalúa negativamente, los demás piensan que pueden resultar interesantes pero solo sirven para acumular puntaje, hecho que no es relevante en la gestión privada, por lo cual en general no lo hacen.

Son muy pocos los que se están capacitando en Tics. Justifican el bajo nivel de capacitación en el sector por la incidencia del poco tiempo de que disponen, lo hacen los más jóvenes porque no tienen hijos. Identifican a la acumulación de horas y los cargos directivos como los únicos canales de movilidad; en este espacio el ascenso se logra mediante la selección que hacen los directivos y dueños de los establecimientos. Son conscientes que la promoción real es ser directivo, son muy pocos los que piensan que la capacitación y especialización, ayudan a subir algunos peldaños.

### **Fortalezas y Debilidades de Cada Gestión (Pública – Privada)**

Las escuelas públicas identifican como fortalezas institucionales la calidad de la comunidad educativa; el trabajo en equipo entre docentes y directivos; la responsabilidad y la inclusión de los alumnos que otros excluyen. Con respecto a sus debilidades resultan comunes a la hora de evaluar como carencias

significativas a la infraestructura que se patentiza en la falta de aulas y gimnasio. Déficit que se cubre deambulando por clubes y centros deportivos o habilitando como salones de clase espacios inapropiados. Del grupo solo una escuela no tiene edificio propio. En cuanto al comportamiento del personal, la queja más frecuente son los inconvenientes que produce el ausentismo docente. Son menos los que señalan los problemas de comunicación entre el personal, y cuando lo hacen lo asocian a las características del establecimiento y no al tipo de gestión que realizan.

Los de gestión privada confesional marcan el sentido de comunidad alcanzado que queda demostrado por el recorrido de sus alumnos por todos los niveles educativos en la misma institución, constituyéndose la retención que hace de su matrícula la mejor prueba de ello. En tanto los directivos de las escuelas privadas laicas aprecian el sentido de comunidad educativa presente en el apoyo de docentes y padres. En cuanto a las debilidades giran en torno a otro registro, del grupo solo dos, plantean insuficiencias edilicias. Los demás dan respuestas diversas como carencias tecnológicas por obsolescencia de los equipos; insuficiencia de estrategias para resolver la falta de motivación de los alumnos; problemas de comunicación entre los docente de diferentes ciclos y el tener que manejarse con un enfoque curricular demasiado amplio lo que dificulta las prácticas educativas.

Si comparamos las respuestas, notamos que para los que trabajan en lo

público la infraestructura y el ausentismo docente se convierten en puntos álgidos que posicionan al sector en desigualdad y los somete a condiciones de vulnerabilidad. En tanto en los privados, las preocupaciones pasan por cuestiones más ligadas a lo pedagógico. Sin embargo, ambos destacan que el sistema sigue funcionando con una fuerte supervisión y control administrativo del trabajo. Se les exigen nuevas tareas como integrar conocimientos, trabajo en grupo, atender a la diversidad, realizar y evaluar proyectos institucionales, incorporar nuevos criterios de evaluación como herramienta pedagógica, manejar recursos financieros y administrar recursos humanos, trabajos para los cuales no han recibido capacitación.

### **A Modo de Cierre**

El análisis de los datos arrojados expone una condición de desigualdad y fragmentación al interior del sistema educativo que se visualiza en las prácticas pedagógicas, y donde algunas instituciones contribuyen a la reproducción de la desigualdad de los sectores sociales vulnerables atendidos, en tanto otras hacen el intento de una búsqueda en que se pueda lograr una mayor igualdad e inclusión.

Con respecto a la inserción laboral de los docentes se comprueba la generación de demandas de perfiles y circuitos de reclutamiento diferenciados según lo sectores sociales a ser atendidos, fenómeno que deviene en la naturalización de las diferencias, y se

expresa en conductas distintas que se expresan visiblemente en cada una de las gestiones.

Al considerar en forma global las respuestas dadas en relación al sujeto pedagógico que hoy está presente en la escuela coincidimos con Rosemberg (2012), de que los docentes no son del todo conscientes de como en las instituciones se han establecido situaciones de exclusión, discriminación y violencia. No pueden entender que es el nivel secundario el que no tiene capacidad de contención ni de adaptación de poblaciones heterogéneas, lo cual redundando en la generación de violencia interna, y en conductas de exclusión e indiferencia. Fenómeno que se patentiza claramente en la gestión pública.

Actualmente la escuela tiene otros destinatarios, está poblada por un mosaico de identidades, donde cada uno aporta su individualidad privilegiándose formas singulares de socialización, no se puede utilizar los mismos recursos que se usaban para los sectores sociales integrados, este hecho produce exclusión, repitencia y abandono. Por lo observado a muchos les resulta difícil proponer nuevas estrategias para manejar esta realidad cuando ya no se puede enseñar siempre lo mismo. Muchos reproducen un relato de imposibilidad; justifican los bajos logros de aprendizaje obtenidos, sobre todo los que trabajan en la gestión estatal no técnica; desde el relato simbolizan su impotencia y la desvalorización de su propio rol como educadores proyectando un sentimiento de abandono por parte

del sistema.

Todo lo dicho, se torna visible al considerar el peso que adquiere el ausentismo docente y el cambio de tareas; si lo relacionáramos con el síndrome de Burnout (comúnmente conocido como enfermedad del quemado) <sup>(3)</sup> no sería visto solamente como una dificultad individual que le ocurre a un docente determinado, sino que pareciera ser un fenómeno social que prácticamente le ocurre a todos en mayor o menor medida, y que se manifiesta en parte en una deslegitimación social con respecto a los alumnos que atienden, generando un sentimientos de inseguridad ante un nuevo sujeto pedagógico, y por otro lado la percepción de una falta de confianza de los padres hacia ellos. Nadie pone en tela de juicio que la docencia es una ocupación dinámica sometida a enfrentar disímiles problemas con los alumnos que cambian constantemente, y lo hacen más rápido que los instrumentos que se utilizan para abordarlos, lo cual demanda un permanente aprendizaje.

Indudablemente como señala Tonon (2007), el ejercicio profesional se encuentra influenciado por las características del contexto laboral en el cual se desarrollan las acciones cotidianas, condición que involucra a la autonomía, entendida como la posibilidad que tienen como profesionales de decidir acerca de su actividad específica, en nuestro caso muchos terminan poniendo en duda si lo que hacen es pertinente a su rol profesional.

Si bien valoran en parte las reformas

curriculares (en ambas gestiones), son relativamente escépticos de su alcance, y ello posiblemente obedezca a que:

*“Históricamente la carencia de reformas curriculares a tono con las exigencias epistemológicas de los saberes pedagógicos fue limitada para mejorar la calidad de la oferta de formación de los profesores en las diferentes áreas disciplinarias. Aún hoy, los docentes de nivel secundario siguen egresando sin formación pedagógica de relevancia tales como: política educacional, gestión institucional, mediación pedagógica, historia social de las teorías pedagógicas y teorías del currículum. Otra forma de status quo institucional estuvo también expresada en falencias en cuanto a pensar diseños curriculares de formación de profesores que no fueran copias de modelos foráneos “adaptados” a nuestros estereotipados planes de estudios. Además la ausencia de espacios de*

*investigación pedagógica impidió avances epistemológicos en diferentes áreas, así como demoró la construcción científica disciplinar de la pedagogía como ciencia social” (Jefella, 2006).*

Argumento que también resulta pertinente para comprender el poco espacio que ocupa la capacitación en la formación continua de los docentes, condición exigida hoy en las profesiones, dado que asegura el dominio de las competencias específicas y un tiempo de aprendizaje que se logra a través de la experiencia o bien mediante la participación en programas formales e institucionalizados de formación; y debe ser acompañada con recursos materiales y tecnológicos. Dimensión que por lo analizado no está presente en el discurso de ninguno de los entrevistados. No reclaman formación en gestión ni tampoco a nivel curricular a pesar de ser actualmente las escuelas evaluadas

como instituciones complejas.

## Notas

(1) Socióloga y Magister en Ciencias Sociales y ha efectuado una especialización en Nuevas Infancias y Adolescencias. Ha realizado trabajos de investigación en género y políticas sociales. Actualmente se ha orientado al área educativa siendo el eje de análisis la composición y comportamiento del campo educativo del Partido de Gral. Pueyrredon. Es profesora Adjunta de la cátedra Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades y JTP de Sociología y Problemas Sociales Latinoamericanos de la Facultad de Psicología de la UNMdP.

(2) Profesor en Historia (CEHis). Ayudante graduado en la cátedra Sistema Educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Desempeña actividades en investigación en relación a las tensiones entre la educación formal y el devenir cultural argentino e internacional entre las décadas de 1960 y la actualidad, haciendo hincapié en las rupturas y continuidades de la escuela primaria y secundaria. Actualmente se encuentra culminando su tesis sobre la tensión cultural entre los

manuales escolares y las enciclopedias de circulación comercial entre 1960-70. geraciaugusto@gmail.com  
(3)Burnout: Proceso de estrés crónico asistencial. Se lo estudia en relación a la ansiedad, el tipo de trabajo y a los modos de afrontarlo. El estrés se describe como un conjunto de estímulos cuya causa se atribuye a las condiciones ambientales (Selye, 1976, citado por Tonon).

### **Bibliografía**

BARCO, S. (1996) Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. En Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.

CORDERO, S. (2008) Condiciones de trabajo docente: nuevas prácticas en el marco de la transformación educativa. En PORTA, Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo en el profesorado. Mar del Plata, Ed. Del Plata.

JAFELLA, S. (2006) Teorías Pedagógicas en Argentina: Un Enfoque de la Formación de Profesores. Buenos Aires, Ed. Norma.

NEFFA, J. (Comp.) (2001) Telegestión su Impacto en la Salud de los Trabajadores. En Trabajo y Sociedad CEIL/PIETTE/CONICET; Buenos Aires.

ROSEMBERG, J. (2012) El dilema del secundario. Buenos Aires, Le Monde Diplomatique, Abril de 2012.

TIRAMONTI, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. En TIRAMONTI G. y N. MONTES (comp.) La escuela media en debate. Buenos Aires. Manantiales editores.

TONON, G (2007) El Trabajo Social y el síndrome de quemarse en el trabajo. Revista de Trabajo Social N°5. Colombia, Universidad de Antioquía. Pp. 55-68.

**Habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del liceo bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, Estado Lara, Venezuela**

**Communication skills as an optimizing element of interpersonal relations between the managerial staff and classroom teachers of the Bolivarian High School “Héctor Rojas Meza” of Cabudare, Lara State, Venezuelat**

Jorge Luis Mendoza Mejia(1), Mairelys Jaciel Torrealba Peña(2), Argenis de Jesús Montilla Pacheco(3)

**Resumen**

En los últimos años, parte de la comunidad científica ha tenido avances importantes en relación con el tema comunicacional, cohesionando el ámbito emocional con la cotidianidad académica, convirtiendo al ser humano en centro del proceso más allá de los objetivos propuestos profesionalmente hablando. La presente investigación tuvo como propósito el análisis de las habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del Liceo Bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, estado Lara, Venezuela. Entre los referentes teóricos que orientaron el estudio se encuentran a Monsalve y otros (2009), González y de Pelekais (2010), González (2013) y Castillo (2012) entre otros, quienes desarrollaron obra escrita en el tema en

**Summary**

In the last years, the scientific community has had important advances in relation with the subject communicational, merging the emotional field with the cotidianidad academic, converting to the human being the center of the process further of the aims proposed professionally speaking. The present investigation had like purpose the analysis of the communicative skills like element optimizer of the interpersonal relations between the managerial personnel and the educational of classroom of the Liceo Bolivariano “Héctor Rojas Meza” Cabudare, state Lara, Venezuela. Between the theoretical referents that oriented the study find to Monsalve and others (2009), González and of Pelekais (2010), González (2013), and Castle (2012) among others, those who

cuestión. La metodología empleada se basó en el Paradigma Positivista y Enfoque Cuantitativo, a través de una Investigación de Campo tipo Descriptiva de corte no experimental. La población de estudio se constituyó por cuarenta y dos (42) profesionales de la docencia (6 directivos y 38 docentes de aula), a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta para la recolección de datos por medio de un cuestionario de escala tipo Lickert, siendo posteriormente analizada por medio de estadística frecuencial. Los resultados de mayor relevancia indican que los gerentes educativos no aplican correctamente las estrategias gerenciales en función de su gestión, debilitando las relaciones interpersonales en el personal académico de dicha institución, siendo necesario la adopción de medidas correctivas para mejorar el entorno educativo.

developed work written in the subject in question. The methodology employed based in the Positivist Paradigm of Quantitative Approach, through an Investigation of Field Descriptive type of court no experimental. The population of study was constituted by forty two (42 professionals of the teaching (6 executives and 38 teachers of classroom), to whom the technology of the survey applied for the compilation of information by means of a questionnaire on a large scale type Lickert, then to be analyzed by means of frequency statistics. The results of major relevancy indicate that the educational managers do not apply correctly the managerial strategies depending on his management, debilitating the interpersonal relations in the academic personnel of the above mentioned institution being necessary the adoption of corrective policies to improve the educational environment.

**Palabras claves:** Habilidades comunicativas; relaciones interpersonales.

**Key Words:** Communicative skills; interpersonal relations.

Fecha de Recepción: 27/02/2019 Primera Evaluación: 17/03/2019 Segunda Evaluación: 02/04/2019 Fecha de Aceptación: 01/05/2019
---

## **Introducción**

En las últimas décadas, la comunidad científica ha presentado un alto dinamismo social, donde el proceso comunicativo ha sido un elemento vital para la universalidad del conocimiento. Uno de los contextos de mayor importancia para la divulgación académica es el educativo, siendo la comunicación factor fundamental para su desarrollo, estando presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lo administrativo y en lo personal, determinando el éxito o fracaso del sector.

Al respecto, es importante analizar el planteamiento de Machado (2008:5) quien establece que "la comunicación designa el proceso de interacción de las personas, dicha interacción se efectúa con medios no verbales y con medios verbales, es decir, mediante el empleo del lenguaje articulado". Lo expresado por la autora exhibe la importancia del proceso comunicativo, destacando que se puede desarrollar por medio de diferentes vías, como la oral, la escrita entre otras, lo que permitirá el entendimiento entre dos o más individuos.

En relación con lo anterior, es necesario que la convivencia de los actores educativos en las instituciones se oriente hacia la creación de condiciones que propicien la comunicación efectiva a través de estrategias comunicativas, siendo los directivos quienes tengan la iniciativa en su rol de líderes, promoviendo

el diálogo, el respeto, la tolerancia y la cooperación, trayendo consigo la optimización de las relaciones interpersonales, garantizado el éxito no solo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también del fortalecimiento personal de los protagonistas educativos en general.

Ante lo expuesto, es imperativo que el sector educativo esté dirigido por verdaderos gerentes con calidad y perspectiva humanista, quienes valoren el carácter democrático y participativo del momento, reconociendo las capacidades de todo el personal que dirige, siendo capaz de delegar funciones y promover el trabajo en equipo, garantizando el funcionamiento integral de la institución.

Una de las características que debe poseer un gerente educativo es el conocimiento y empleo de las habilidades comunicativas, definidas por Ramírez (2007:32) como "todos aquellos actos comunicativos que desarrolla el hombre y que le permite la comunicación, entre los que se encuentran: hablar, escuchar, leer y escribir". Por ello, las habilidades comunicativas provocan interacción de comunicación y de transmisión de información entre varios individuos, permitiendo el desarrollo social y la optimización de las relaciones interpersonales.

En consecuencia, es necesario que exista una comunicación efectiva en las instituciones educativas orientadas por las habilidades comunicativas, siendo

el directivo el precursor y garante del proceso, estimulando el fortalecimiento de las relaciones interpersonales con el docente por medio de actividades integracionistas como talleres, charlas, congresos entre otras, fomentando el trabajo colaborativo, el crecimiento de lazos afectivos y el desenvolvimiento profesional.

Así mismo, el directivo además de generar las condiciones adecuadas para que se establezcan las habilidades comunicativas en la institución educativa, debe ser un modelo a seguir a través de sus acciones al momento de dirigirse hacia su personal, promoviendo un mensaje armónico por medio del respeto y sin ningún tipo de arbitrariedad, en concordancia con las normativas estipuladas en la ley a través del debido proceso.

En concordancia con lo anterior, Velázquez (2008:4), asegura que “para tener éxito al direccionar en el ámbito educativo, se requiere de directores con competencias gerenciales en la función del cargo de dirección, para tomar decisiones asertivas, trabajar en equipo, fomentar la comunicación como base fundamental en todos los miembros de la estructura organizacional, lo que contribuye a que la misión y visión de la institución sea el norte del trabajo a realizar”.

La precitada autora denota características elementales que debe poseer un directivo educacional, siendo capaz de tomar decisiones acertadas en momentos clave, además de ejecutar acciones que fomenten el trabajo colaborativo y la integración institucional,

lo que se logra mediante el empleo de estrategias comunicativas que permitan a todos los actores educativos a expresar sus ideas u opiniones.

Dirigiendo el discurso hacia el contexto venezolano, es imperativo traer a colación la situación educativa actual, donde el otorgamiento de puestos gerenciales se realizan a través de asignaciones “a dedo”, siendo la posición política el requisito más importante para tal fin, es decir, se debe ser miembro del partido de gobierno para ocupar ese tipo de cargos, desplazando por completo la meritocracia y el concurso de credenciales, lo que contribuye a la contaminación de la comunicación efectiva, puesto que dichos gerentes actúan fuera del “deber ser”, siguiendo directrices netamente partidistas y no educativas, atropellando en muchos casos posturas ajenas a la visión gubernamental.

Ante tal situación, urge la adopción de medidas correctivas que conlleven al establecimiento de habilidades comunicativas entre los directivos de las instituciones educativas y el resto del personal docente, promoviendo un clima organizacional armonioso y de esa manera restar niveles de preocupación presentes en el país como el alto costo de la vida, la escasez de productos básicos, una hiperinflación galopante, fallas en los servicios básicos y otros factores ajenos al contexto, pero que repercute en el ámbito psicológico del profesional de las letras y a su vez en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Liceo Bolivariano "Héctor Rojas Meza" es un ejemplo de lo descrito anteriormente, existiendo problemas de alto nivel desde el punto de vista comunicativo entre los gerentes educativos y los docentes, evidenciando una apatía tanto personal como profesional, obstaculizando los objetivos institucionales previstos, debido a la toma de decisiones por parte de los directivos que no reflejan el sentimiento de la mayoría, irrespetando los derechos estipulados en la legislación venezolana.

Lo planteado anteriormente, permitió la generación del siguiente objetivo de investigación: Analizar las habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del Liceo Bolivariano "Héctor Rojas Meza" de Cabudare, estado Lara, Venezuela.

### **Metodología**

La investigación estuvo orientada por el Enfoque Cuantitativo en correspondencia con el Paradigma Positivista, permitiendo la verificación y medición de las habilidades comunicativas presentes en la institución educativa antes mencionada. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006:25) definen dicho enfoque como aquel que "usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones

de comportamiento".

En correspondencia con lo anterior, el estudio se desarrolló bajo un nivel descriptivo, el cual tiene como propósito, según Arias (2006:24), la "... caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura y comportamiento". Esta selección metódica descansó sobre la intencionalidad de precisar los rasgos y la naturaleza de las habilidades comunicativas y las relaciones interpersonales presentes en los docentes del Liceo Bolivariano "Héctor Rojas Meza" de Cabudare, estado Lara, Venezuela.

En congruencia con lo descrito, se adoptó un diseño de campo, puesto que la recolección de datos se realizó en el mismo escenario donde ocurrían los hechos y directamente de la población objeto de estudio. Al respecto, Sabino (2007:190), establece que esta recopilación de la data in situ posibilita la verificación de las condiciones bajo las cuales se recopiló la información a los fines de establecer modificaciones o nuevas revisiones en caso de requerirse.

En lo relativo a la población de estudio, entendida desde la perspectiva de Balestrini (2006:137), "... como el conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes y para el cual serán validadas las conclusiones obtenidas en la investigación", estuvo conformada por cuarenta y dos (42) sujetos, específicamente treinta y ocho (38) docentes de aula y seis (6) directivos. Cabe agregar, que por ser la población relativamente pequeña para términos estadísticos, no se realizó muestreo.

Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de la encuesta, empleando como instrumento un cuestionario con cinco (5) alternativas de respuestas. Una vez diseñado, se procedió a su validación mediante la técnica del Juicio de Expertos; seguidamente se aplicó una prueba piloto para determinar la fiabilidad del mismo mediante el cálculo del Alpha de Cronbach, empleando para tal fin, el programa estadístico SPSS versión 23, el cual obtuvo un 0.89 de confiabilidad, es decir, una muy alta confiabilidad.

## Resultados y Discusión

En relación con el análisis de datos, Hurtado y Toro (2010:54) expresan que “son las técnicas de análisis que se ocupan de relacionar, interpretar y buscar significado a la información expresada en códigos verbales e icónicos”. Por ello, a continuación se presentan algunos de los resultados de mayor relevancia para el desarrollo de la investigación:

Para la variable “habilidades comunicativas”, dimensión “escucha”, indicador “comunicación auditiva”, se preguntó al personal académico si el directivo escucha sus postulados, a lo que respondieron en 50% que “casi nunca” lo hace, mientras que el 23,80% expresan que “nunca” sucede. Por otro lado, el 23,80% de los encuestados indican que “algunas veces” los directivos atienden sus demandas. Los resultados se muestran gráficamente a continuación:

Los planteamientos emanados por el personal docente de la institución indican que el directivo no escucha sus

postulados, lo cual dificulta el proceso comunicativo. Tal situación concuerda con el argumento de Monsalve y otros (2009:193) quienes expresan que las habilidades comunicativas “son competencias que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos”.

Lo expresado por los precitados autores refleja la importancia de la comunicación, la cual no sólo trasmite el mensaje que se desea emitir, sino que en muchas ocasiones denota el contexto subjetivo y la cotidianidad del individuo. En el caso de la presente investigación, la comunicación entre los directivos educativos y docentes de aula debe ser fluida y comprensible, teniendo como factor común la disposición de escuchar los enunciados de ambas partes, lo que mejorará no solo el proceso en cuestión, sino que repercutirá de manera positiva en las relaciones personales y laborales y por ende en el éxito de la gestión institucional.

En el mismo orden de ideas, en continuación con el desarrollo de la variable “habilidades comunicativas”, a través de la dimensión “validez emocional”, indicador “intercambio de información”, se preguntó si el directivo valora el estado emocional del personal docente en el diálogo, a lo que se respondió equitativamente entre las opciones “casi nunca” y “nunca”, con 40,50%, mientras que sólo el 14,30%

se expresó afirmativamente, tal como se expresa en el siguiente gráfico:

La situación antes plasmada evidencia la problemática comunicativa existente en la institución educativa en estudio, donde el directivo no toma en cuenta el aspecto emocional de los docentes de aula, causando impotencia y molestia al cercenar de alguna forma su accionar profesional ante posibles situaciones, así como también parte de sus derechos plasmados en las leyes venezolanas, repercutiendo negativamente en su desempeño académico.

En este sentido, García (2012:9) indica que "... las emociones incluyen una evaluación de las implicaciones que la situación o evento tiene para el organismo que le permite efectuar una valoración de la situación en la que entran en juego las diferencias individuales, las cuales pueden estar sujetas a un procesamiento controlado o voluntario de la información".

Al respecto, el autor hace referencia a que la emocionalidad no solo se relaciona a factores subjetivos, sino que influye directamente en el análisis de las nuevas informaciones proporcionadas por el agente emisor. En el contexto del presente estudio, donde el directivo no asume el ámbito emocional en las conversaciones con los docentes, se percibe inconformidad constante por parte del personal, lo que desencadena un condicionamiento negativo al momento de entablar una conversación con el directivo,

produciendo la pérdida de la esencia del mensaje que se desea transmitir.

Continuando con el estudio de la variable "habilidades comunicativas", dimensión "resolución de conflictos", indicador "solución de problemas", se indagó si el directivo planifica y ejecuta acciones para solucionar conflictos en la institución, a lo que los encuestados respondieron "algunas veces" en 35,70%, "casi nunca" 33,30% y "casi siempre" 14,30%, reflejando una división en cuanto a las opiniones, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

El sentir de los docentes encuestados se manifiesta a través de opiniones divididas, donde la opción positiva favorece ligeramente, afirmando que el directivo si emplea mecanismos para la solución de problemas institucionales. Sin embargo, gran parte de los profesionales de la docencia difiere de tal aseveración, considerando que los gerentes educativos no desarrollan acciones para solventar dichas problemáticas.

Para Sacristán (2015:17) un conflicto educativo "... es una situación cotidiana de la vida social y escolar, en la que tienen lugar choques o enfrentamientos de intereses, opiniones, etc.". Por su parte, Teixidó (2012:20) plantea que "El comportamiento de los directivos en la gestión de la conflictividad se encuentra estrechamente vinculado a sus factores mentales, a su concepción del conflicto".

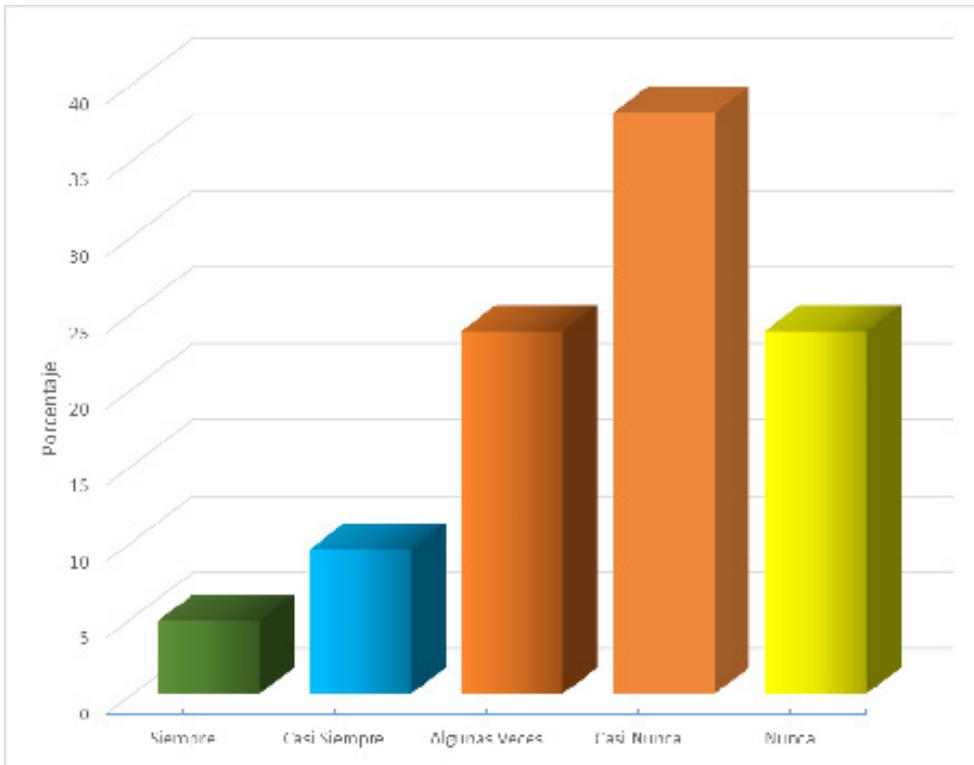
Al respecto, los conflictos educativos son situaciones problemáticas en el contexto educacional, donde pueden estar

involucrados tanto elementos sociales como académicos, que de una u otra forma repercuten en el desarrollo de las actividades institucionales. Por ello, el directivo está llamado a ser el mediador principal para solucionar el conflicto, empleando estrategias gerenciales como el liderazgo, garantizando el éxito de la gestión escolar.

De igual forma, indagando sobre la variable “relaciones interpersonales”, dimensión “relaciones humanas”, indicador “empatía”, se consultó a los docentes

encuestados, si se evidencia la intención del directivo por establecer lazos afectivos con el personal profesoral, a lo que respondieron “casi nunca” en 38,10 %, “nunca” 23,80 % y “algunas veces” 23,80%. Por otro lado, las opciones “siempre” y “casi siempre” obtuvieron 4,80% y 9,50 % respectivamente. Los resultados se evidencian gráficamente a continuación:

En el gráfico anterior, se denota la carencia de intenciones afectivas del directivo para con el cuerpo docente,



lo que en muchas ocasiones puede convertirse en una barrera emocional entre ambas partes, es decir, interfiere en el desarrollo de las relaciones interpersonales en los agentes involucrados en el proceso académico.

Desde esa visión, Matos (2009:22) plantea que "... directivos y docentes deben sustentar su gestión en una comunicación abierta y fluida que posibilite el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas entre el personal directivo y el docente". Así mismo, Rodríguez (2017:21), expresa que "... la empatía permite acercarse al otro, sintonizar con él, y por lo tanto, es un aspecto clave en la relación educativa".

Lo argumentado por el autor antes señalado, demuestra la importancia del correcto desarrollo de las relaciones interpersonales en el contexto educativo, lo cual mejorará el proceso comunicativo y la empatía entre el directivo y el docente, fomentando lazos afectivos desde la perspectiva profesional que contribuirá al éxito del trabajo en equipo y el logro de los objetivos institucionales.

Para el estudio de la variable "relaciones interpersonales", dimensión "relaciones laborales", indicador "disposición", se preguntó a los docentes si el directivo demuestra interés por fortalecer el desempeño profesional y laboral del personal, a lo que respondieron "casi nunca" con 50 %, "nunca" con 28,60 %, "casi siempre" con 9,60 %, "siempre" con 7,70 % y

"algunas veces" con 4,80 %, tal como si evidencia en el siguiente gráfico:

Las respuestas anteriores indican la poca disposición que tiene el directivo en consolidar el accionar profesional del cuerpo docente, lo que dificulta el éxito en el desarrollo de las relaciones interpersonales entre estos agentes educativos, así como también a la obstrucción del correcto funcionamiento de las relaciones laborales entre ese conjunto de educadores.

En ese sentido, Ávila, Medina y Castillo (2016:32), infieren que "en el desenvolvimiento de la gestión educativa es necesario prestarle la debida atención a las relaciones interpersonales que se presentan entre directivos y docentes. Son estos dos actores personajes fundamentales en la orientación de la acción formativa que está llamada a desarrollar una institución".

En consecuencia, es importante que el gerente educativo emplee estrategias para optimizar el desarrollo de las relaciones interpersonales con los docentes, siendo la disposición uno de los elementos que denota la intencionalidad de fortalecer el desempeño profesional y laboral del personal, contribuyendo significativamente en un clima laboral positivo.

## **Conclusiones**

Una vez desarrollado el análisis e interpretado los resultados obtenidos en la presente investigación, se procedió a presentar las conclusiones de mayor relevancia, partiendo del planteamiento

del objetivo central, es decir, analizar las habilidades comunicativas como elemento optimizador de las relaciones interpersonales entre el personal directivo y los docentes de aula del Liceo Bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, estado Lara, Venezuela.

En ese sentido, se pudo conocer que en la Institución educativa en estudio existen problemas de tipo comunicativo entre el cuerpo directivo y el personal docente, demostrándose que la gerencia no escucha los diferentes postulados realizados por el profesional de las letras en distintos escenarios, lo que dificulta el entendimiento entre los agentes involucrados.

De igual forma, se evidenció que el personal directivo no otorga importancia al ámbito emocional del docente al momento del intercambio de información, lo que desencadena un conjunto de reacciones negativas entre los académicos, tales como impotencia y rabia, percibiendo que posibles situaciones tanto de la vida diaria como de lo profesional que tienen incidencia en su desempeño académico no son tomadas en cuenta.

Así mismo, quedó demostrado que existen inconvenientes al momento del directivo dar soluciones a los conflictos institucionales, ya que algunos docentes afirman que sí lo hace, mientras que otro sector considerable niega tal afirmación. Esta situación supone una división emocional entre el colectivo, lo que desencadena un conjunto de sentimientos opuestos a los que deberían estar presente en una institución educativa., así como una

confrontación profesional entre todos los agentes educativos.

Además, en la Institución en estudio existen fuertes problemas en el desarrollo de las relaciones humanas, donde aspectos como la falta de empatía del personal directivo para con los docentes demuestran la poca intención de establecer lazos afectivos y/o emocionales, lo que influye negativamente en el establecimiento de un clima laboral acorde para la ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunado a lo anterior, se visiona la falta de interés por parte del directivo en afianzar el desempeño profesional de los docentes, lo que supone la ausencia de estimulación para un mejor accionar, creando barreras subjetivas en el desarrollo de las relaciones interpersonales entre los involucrados, repercutiendo negativamente tanto a nivel personal como en el aula de clases.

En líneas generales, en la Liceo Bolivariano “Héctor Rojas Meza” de Cabudare, estado Lara, Venezuela, existen serios problemas en el empleo de las habilidades comunicativas entre el personal directivo y los docentes de aula, lo que dificulta en gran manera el correcto desarrollo de las relaciones interpersonales entre estos agentes educativos, repercutiendo negativamente en el funcionamiento de la Institución.

## Notas

(1) Profesor de Educación Agropecuaria. Magístar en Educación Técnica. Doctor en Educación. Docente investigador PEI. Miembro activo de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia. Profesor Agregado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. jmendozaecuador@gmail.com

(2) Licenciada en Educación, Magíster en Educación Superior. Doctora en Educación. Profesora Asistente de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (Venezuela), Investigadora acreditada. Coordinadora de la Comisión de trabajos de grado de la Facultad de Artes. mjaciell@gmail.com

(3) Doctor en ecología Tropical. Profesor de la Facultad de Hotelería y Turismo, Universidad Laica Eloy Alfaro (ULEAM). Investigador Acreditado. Miembro de la Comisión de Investigación de la ULEAM. argenismontilla@hotmail.com

## Bibliografía

ARIAS, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. (5ta Edición)*. Caracas, Venezuela: Episteme.

ÁVILA, Á., MEDINA, J. Y CASTILLO, S. (2016). *Influencia de los valores como elementos de la cultura en las relaciones interpersonales entre directivo y docentes, desde la dimensión individualismo vs colectivo de Hosftede en tres Instituciones Educativas de Bogotá*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad de la Sabana, Colombia. Disponible en:

<https://intellektum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/26334/%c3%81ngel%20Yolanda%20%c3%81vila%20Villamil%20%28Tesis%29.pdf;sequence=1&isAllowed=y>

BALESTRINI, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de Investigación*. Caracas. B. Y L. servicio editorial.

CASTILLO, M. (2012). *Gestión del directivo y calidad educativa en las escuelas estatales venezolanas*. Trabajo de Grado de Maestría Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.

MONSALVE, M., FRANCO, M., MONSALVE., M. BETANCUR, V. Y RAMÍREZ, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la nueva escuela*. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/download/97668979>.

GARCÍA, J. (2012). *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación. Volumen 36, número 1, 112 (pp. 1-24). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>.

GONZÁLEZ, I. (2013). *Estrategias utilizadas por los directores para la integración escuela-comunidad*. Trabajo de Grado de Maestría en Gerencia Educativa. Universidad Santa María, Venezuela.

GONZÁLEZ, M. Y DE PELEKAIS, C. (2010) *Estrategias gerenciales en el marco de las competencias tecnológicas para el desarrollo de televisoras educativas universitarias*. TELOS, Revista de Estudios interdisciplinarios en ciencias sociales. Volumen 12, número 3. (Pp. 342-359). Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/2353/3561>.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc. Graw Hill, México.

HURTADO, I. Y TORO, J. (2010). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas, Venezuela: Editorial CEC, SA.

- MACHADO, R. (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España.
- MATOS, M. (2009). *Comunicación y relaciones interpersonales entre directivos y docentes*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <https://docplayer.es/63361469-Comunicacion-y-relaciones-interpersonales-entredirectivos-y-docentes.html>.
- MORALES, A., MORALES, F., PÉREZ, J. Y GARCÍA, B. (2017). *Diferencias en empatía e inteligencia emocional en función del rendimiento académico*. Revista "European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, Vol. 5, N° 1, (p. 45 - 52). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234332>.
- RAMÍREZ, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje y comunicación*. Bogotá. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- RODRÍGUEZ, A. (2017). *La emocionalidad en los espacios educativos*. Trabajo de ascenso. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- SABINO, C. (2007). *El proceso de investigación*. Caracas. Editorial Panapo.
- SACRISTÁN, L. (2015). *Resolución de Conflictos en la Escuela: la mediación*. Trabajo de Grado de Maestría, Universidad de Valladolid, España. Documento en línea, disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/12964/1/TFG-B.713.pdf>.
- TEIXIDÓ, J. (2012). *Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos. Algunas implicaciones en la formación de directivos escolares*. Universidad de Girona, España. Documento en línea, disponible en: [http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/intervencion\\_directivos.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/conflicte/intervencion_directivos.pdf).

# Estudio comparativo sobre la redacción académica en estudiantes universitarios de Lima

## Comparative study on academic writing in university students of Lima

María Consuelo Muñoz Urbina(1)

### Resumen

La redacción académica es una actividad sine qua non en la vida universitaria pues permite en el estudiante desarrollar y organizar su pensamiento, además de compartir sus ideas de manera coherente y entendible a sus compañeros y docentes, por lo que cual se hace necesaria su adecuada enseñanza.

Por lo cual en esta investigación se realizó un análisis sobre los textos académicos redactados por estudiantes universitarios de educación y psicología de una universidad peruana para así determinar y analizar las diferencias que tienen en su redacción académica.

Para recoger información sobre la redacción académica de los estudiantes se elaboró una rúbrica para lo que se segmentaron escalas diferenciadas entre superestructura, macroestructura, microestructura, estilístico y retórico, la cual se elaboró según la teoría de Van Dijk y la metodología empleada fue de tipo cuantitativo, de diseño no experimental de corte transversal, a nivel descriptivo-

### Summary

The academic writing is an activity sine qua non in university life because it allows students to develop and organize their thinking, in addition to sharing their ideas in a coherent and understandable to their peers and teachers, so that it is necessary to properly teaching.

Therefore, in this research was made an analysis of the academic texts written by university students of education and psychology of a Peruvian university in order to determine and analyze the differences they have in their academic writing.

To collect information on the academic writing of the students, a rubric was developed for which segmented different scales between superstructure, macrostructure, microstructure, stylistic and rhetorical, which was developed according to Van Dijk's theory and the methodology used was quantitative, of non-experimental cross-sectional design, at a descriptive-comparative level. The sample that formed the study

comparativo. La muestra que conformó el estudio fueron 74 estudiantes de dos facultades: 47% estudiantes de psicología y 53% de educación.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de la composición de un texto académico y calificado según la rúbrica establecida muestra la deficiente redacción en los estudiantes de ambas carreras, aunque los de psicología obtuvieron una leve mayor puntuación a comparación de los de educación. Además, se encontró diferencias estadísticamente significativas sobre la superestructura, microestructura y estilística.

Finalmente, se recomienda la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional de la escritura que todavía se mantiene en el Perú y centrarse en función a una enseñanza de escritura académica teniendo en cuenta los cinco niveles propuestos por Van Dijk.

**Palabras claves:** Niveles del texto; Redacción Académica; enseñanza de la escritura; estudiante universitario.

were 74 students from two faculties: 47% psychology students and 53% education. The results obtained by applying the composition of an academic text and qualified according to the rubric established shows the poor writing in the students of both careers, although those of psychology obtained a slightly higher score compared to those of education. In addition, statistically significant differences were found on the superstructure, microstructure and stylistics.

Finally, it is recommended the need to change the current general system according to an academic writing teaching taking into account the five levels proposed by Van Dijk.

**Key Words:** Text levels; Academic Redaction; writing teaching; university student.

Fecha de Recepción: 02/02/2019
Primera Evaluación: 17/03/2019
Segunda Evaluación: 02/04/2019
Fecha de Aceptación: 11/05/2019

## Introducción

En la actualidad, la exigencia en la educación superior ha ido en incremento. Sin embargo, como conocimiento se sabe que el estudiante universitario ingresante es reflejo de su educación básica. En ese sentido, en el 2015 la prueba PISA en comprensión lectora arrojó una alarmante cifra ubicándonos como país en el puesto sesenta y dos (MINEDU, 2017). Si bien se ha estado visualizando una mejora en el país (Alayo, 2016). La razón científica de mencionar dichos resultados, se basa en la relación que mantienen las competencias lectoras con el proceso de información de la escritura. El proceso de enseñanza va ligado con el aprendizaje. Y un principal problema se evidencia en la diferencia intergeneracional de los docentes universitarios con los estudiantes (Pease, 2015). Dicha diferencia es por las expectativas del profesorado en torno al cómo aprenden, qué métodos utilizan, cuánto y cómo leen, y, específicamente, qué conocimientos previos tienen los estudiantes.

El proceso de escritura conlleva un sistema estricto por la estructura de un texto determinado, la rigurosidad léxica, el proceso de composición el cual mantiene un carácter periódico, la paciencia de poder leer y releer, corregir y modificar extractos de la composición. Algunos autores afirman, que el principal problema es la falta de destreza lingüística de los estudiantes universitario (Arrieta, Batista, Meza y Meza, 2006), y esto se da por la falta de lectura e interés. Como consecuencia se ha discutido y analizado la situación, concluyendo que

“la mayoría de los bachilleres [estudiantes de secundaria en el contexto peruano] que cuando ingresan a los centros de educación superior, prácticamente no saben cómo se redacta un texto, y menos a nivel académico” (Espinoza, 2017, p. 81). Otro problema, evidenciado en la escritura universitaria, es por no expresar un análisis crítico exponiendo ideas nuevas o ideas propias, sino, repitiendo lo que otro autor menciona; es así, por lo que Castelló (2009) los denomina escribas de la actualidad.

Cabe resaltar que los estudios aplicados a la redacción o composición textual son pocos, en nuestro ámbito. Las investigaciones centradas en este campo, en su mayoría, son extranjeros, y es reflejo de lo que expresa Ortiz (2015) sobre las carencias del estudiante en la composición de textos, las cuales son la falta de ideas claras y de organización, y la enseñanza de la escritura está subestimada, centrandose más en la enseñanza de la gramática y la normativa. Esto es bien preocupante porque lo que se necesita una reforma lingüística que cambie todo este paradigma estancado en el Perú.

Desde esa perspectiva, la investigación pretende hacer un análisis sobre los textos académicos redactados por estudiantes universitarios. Y dicho análisis mantiene el soporte de la teoría de Van Dijk, quien desde un inicio mantuvo una postura dentro del pragmatismo empírico, influenciado por las teorías de Chomsky (Meersohn, 2005). La preocupación de Van Dijk (1978) fue la coherencia semántica y gramatical, y la

cohesión. Van Dijk, mantuvo diferentes aportes de otras ramas (acción que fue punto de crítica de sus colegas lingüistas), sin embargo, mantuvo su visión clara y desarrolló su teoría basado en las estructuras. Este autor se preocupó por la composición del discurso, basado en la idea de que la estructura de composición y los mecanismos de funcionamiento son suficientes para entender la composición textual (Pérez, 2008).

Basado en la teoría de Van Dijk (1978) postula los niveles estructurales del discurso textual, estas son: superestructura, macroestructura, microestructura, estilístico y retórico. Dicho de paso, son estas cinco estructuras la base para la medición posterior de los textos redactados por los estudiantes, sujetos de este estudio.

## **Marco teórico**

### **Superestructura**

En un inicio, Van Dijk (1978) mencionó que se podría confundir con las macroestructuras debido a que ambos se enfocan en un sentido global de la composición textual. Además, dijo que se podría utilizar el término hiperestructura para referirse a las superestructuras. Van Dijk (1978) aclaró de la siguiente manera la diferenciación:

Una narración puede tratar de un tema determinado, p. ej., de un robo. Sin embargo, además del hecho de que el texto posea este tema global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una 'narración'. En otras palabras: después de haber escuchado o leído

una narración, sabemos que se trata de una narración y no de un anuncio o una conferencia. Ahora bien: para demostrar que el tema o el objeto y la típica estructura narrativa son independientes entre sí, podemos muy bien imaginarnos un texto que, si bien también trata de un robo, no es en absoluto una narración, sino un informe policial o una declaración hecha después del robo, un informe de los daños habidos a una casa de seguros junto con la denuncia del robo, etc. Estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes funciones comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de construcción. (pp. 141-142).

Por lo que se llega a concluir que la superestructura se refiere solo al formato global que tendría el texto y esto se determina de antemano por la persona que va a redactar teniendo en cuenta sus fines y necesidades comunicativas.

### **Macroestructura**

La macroestructura da sentido al texto general y sus partes mantienen un significado relacionado a la idea central. Si bien, se tiene entendido que se asocia al tema central en la que toda la composición se direcciona a este (Van Dijk, 1980a); también se le asigna el nombre de idea general o asunto (Van Dijk, 1980b). Inclusive la macroestructura no solo es útil para dar un significado local, es decir, específicos y detallados de la composición del significado narrado; sino, para dar coherencia

global. Por así decirlo, a manera de ejemplo: elementos o estrategias como el realizar el resumen de un texto es parte de un proceso de reconocimiento de la macroestructura de la lectura; ejercicios como la identificación de la idea principal, es básico para conocer los elementos macroestructurales en la que se basa un texto. Al igual que el análisis de Bueno (2000) sobre las macroestructuras sobre un texto es sobre la aprehensión general (o global) de la semántica o significado.

La macroestructura o, también denominada, estructura profunda textual hace referencia, según García y Albaladejo (1983), a *“aquella parte del texto que forman las relaciones subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional”* (p. 143). Algunos autores han estudiado este constructo y evidencian la importancia de su implementación; por lo que, no solo es conveniente hacer el análisis de manera individual por la alta relación con la microestructura y la reciprocidad entre sus elementos que convergen en un texto: coherencia, significado y dirección (García y Albaladejo, 1983). Así también, Van Dijk (1980a) asegura la relación de dicha relación mediante su exposición textual siguiente: *“(…) la estructura semántica global de la información compleja debe definirse en relación con otras estructuras (semánticas) (a saber, aquellas en el nivel más “simple” o “local”, como los significados de palabras, frases, cláusulas y acciones simples).”* (p. 13), denominando que dicho nivel local se le llamaría microestructura.

Resumiendo lo anterior el nivel

macroestructural se relaciona con la noción del tema o asunto general del discurso y que se debe tener muy en cuenta en la etapas de planificación de revisión porque es lo que guía el proceso de estructuración del texto, además que la macroestructura se relaciona con el nivel superestructural porque para llevarse a cabo se guía de esta, y a la vez sirve de guía para la microestructura del texto.

### **Microestructura**

El nivel microestructural se entiende como las estructuras en las *“oraciones y secuencias de textos para diferenciarlas de aquéllas”* (Van Dijk, 1978, p. 55). Por otro lado, Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) postuló que la microestructura se define como elemento de las estructuras locales, en un desarrollo textual las partes específicas en la formación de oraciones y proposiciones serán parte del estudio de la microestructura; lo que involucra que el texto mantenga coherencia y sea cohesivo. En las propias palabras de Fuenmayor et al. (2008) mencionan que la función de las microestructuras es de *“...ayudar a mantener la progresión temática de éste (macroestructura), mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso.”* (p. 6). En pocas palabras, se hace referencia a las relaciones, cohesiones y orden de las ideas, las cuales deben mantener continuidad temática en relación con la macroestructura. En síntesis, es la vinculación semántica entre los términos y proposiciones establecidas en un

párrafo.

Dentro de la microestructura se puede encontrar la construcción cohesiva, en la que se encuentra la reiteración por repetición, sinonimia y superordenación; y, la concurrencia por contraste, coordinación y asociación (Martínez, 2002). También se hallan las relaciones referenciales como las referencias de tipo anafóricas y catafóricas; las sustituciones de tipo nominales, verbales y oracionales (Martínez, 2002).

### **Estilístico**

Van Dijk (1978) en su libro *La ciencia del Texto*, en la que expone una ejemplificación y aclaración de esta nueva estructura que es incorporada:

(...) un determinado enunciado de un hablante determinado puede poseer un estilo respecto de sus demás enunciados, o la totalidad de sus enunciados puede caracterizarse como un estilo respecto de los de otros hablantes; un grupo de hablantes puede tener un estilo en sus enunciados que sea específico respecto a de los de otros grupos y/o respecto del uso lingüístico de toda la comunidad. Injustificadamente, a veces sólo se presta atención al estilo de los textos escritos y en especial a los textos escritos con la función particular (ensayos, novelas). Además, en estos casos el concepto de estilo es tan general que sólo se emplea para designar unos rasgos característicos de estos tipos de textos (p. ej.: 'estilo literario'). (pp. 110-111).

A modo de revisión, las características de la estructura estilística pueden verse

dividido en las siguientes: variantes estilísticas y variantes funcionales.

### **Retórico**

La retórica textual ha sufrido diversos cambios en las investigaciones que se han elaborado acerca del tema. Sin embargo, llegar a una definición tal cual sería complejo. Por suerte, la teoría en la que se basa la presente investigación es de Van Dijk (1997), quien define a la retórica como:

(...) un discurso calculado para influenciar a una audiencia hacia algún fin. Las teorías varían ampliamente en su descripción del final de la retórica. Algunos escritores describen la retórica como un medio para persuadir al público; otros conciben la retórica como un método para llegar a juicios y decisiones confiables en una comunidad; otros aún enfatizan la retórica como un medio para inducir la actividad cooperativa. Aunque las descripciones de los fines de la retórica varían ampliamente, el tema constante es que la retórica es un tipo de discurso instrumental. Es, de una forma u otra, un vehículo para responder, reforzar o alterar la comprensión de una audiencia o el tejido social de la comunidad. (p. 157).

Por un lado, se podría decir que la retórica en el habla se ha utilizado con mayor frecuencia en los discursos políticos, o en juicios ya que posibilita la transmisión de información y el convencimiento mediante el uso del lenguaje (Van Dijk, 1980a). Por lo que, es indispensable que vaya

relacionado con la estilística debido al uso y la composición textual. La retórica se preocupa precisamente de la manipulación consciente, perseverante para conseguir sus fines y dependiente de ellos, de los conocimientos, las opiniones y los deseos de un auditorio o público, mediante rasgos textuales específicos, así como de la manera en que ese texto se realiza en la situación comunicativa.

### **Métodos**

La investigación que se reporta en este artículo pertenece a un enfoque cuantitativo, que hace uso de métodos estadísticos para responder a los objetivos y contrastar las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Delgado, 2010). Es de tipo aplicada debido a que existen conocimientos previos sobre el tema realizado en el extranjero y en el ámbito nacional; además, debido a su objetivo principal que es la búsqueda de conocer específicamente una realidad y se hace una comparación, se interpretan resultados. De diseño no experimental de corte transversal, por su aplicación en un momento determinado en el tiempo y la no manipulación de la variable de estudio (Hernández et al., 2014; Delgado, 2010; Van Dalen & Meyer, 1981). A nivel descriptivo-comparativo, debido al objetivo de realizar comparaciones entre medias obtenidas por dos grupos diferentes (Sánchez y Reyes, 2006).

La muestra han sido 74 estudiantes universitarios, de los cuales el 47% (n=35) han sido estudiantes de psicología

y el 53% (n=39) han sido estudiantes de educación. El 31% han sido hombres y el 69% han sido mujeres de los estudiantes de psicología; en educación el 46% han sido hombres y el 54% han sido mujeres. Los estudiantes pertenecen al 5to ciclo de educación superior, en ciclo regular. Ambas carreras desarrollan la composición textual para trabajos académicos, y profesionales como: desarrollo de clases, sílabos, informes clínicos, organizaciones, educativos.

El instrumento de medición fue una rúbrica diseñada para medir estrictamente indicadores basados en la superestructura, macroestructura, microestructura, estilístico y retórico; siendo escalas diferentes entre sí. La validez de cada escala según el índice de KMO han sido: de superestructura un .651; de macroestructura un .853; la microestructura un KMO de .652; estilístico un .669; y retórico un .50. Lo cual demuestra que las correlaciones entre los ítems son adecuadas y favorecen el análisis factorial exploratorio. Por otro lado, las correlaciones entre las escalas y un total muestran que una escala total correlaciona de manera elevada con las escalas, variando índice de correlación entre .804 a .899. Como última información, la confiabilidad del instrumento en cada escala según el alfa de cronbach han sido los siguiente: superestructura (.683), macroestructura (.878), microestructura (.718), estilístico (.730) y retórico (.850); y para una escala total ha sido de (.919) de confiabilidad. Lo que demuestra una alta confiabilidad de escalas y de una escala general.

## Resultados

Los resultados descriptivos han mostrado lo siguiente:

Tabla 1

*Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de psicología*

Variable	N	Mín.	Máx.	ME.	D.E.	Asimetría	Curtosis
Redacción Académica	35	56	103	78.31	13.96	.082	-1.177
Macroestructura	35	10	23	17.09	4.27	-.406	-1.081
Microestructura	35	22	42	30.66	5.34	.402	-.767
Superestructura	35	7	18	13.57	2.88	-.394	-.761
Estilístico	35	5	14	10.06	2.08	.188	.011
Retórico	35	3	10	6.94	2.04	-.445	-.641

*N=sujetos; Mín.=valor mínimo; Máx.=valor máximo; ME.=media; D.E.= desviación estándar.*

En relación a la tabla 1, donde se muestra la distribución de las medidas descriptivas de los estudiantes de psicología en la que se determina que poseen una media de 78.31 de redacción académica los ubica en un nivel promedio. La macroestructura evidencia una media de 17.09 que lo categoriza como nivel promedio. La microestructura evidencia un promedio

de 30.66 categorizándose como nivel promedio. Por otro lado, la superestructura mantiene un promedio de 13.57 que según los baremos es un nivel bajo. La sub-escala estilístico, mantuvo una media de 10.06 que se denominaría como nivel bajo. Por último, la sub-escala retórico, tuvo su promedio de 6.94 que se califica como nivel bajo.

Tabla 2

*Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de educación*

Variable	N	Mín.	Máx.	ME.	D.E.	Asimetría	Curtosis
Redacción Académica	39	45	95	69.36	13.74	.241	-.747
Macroestructura	39	10	22	15.36	3.29	.176	-.550
Microestructura	39	16	40	26.95	5.83	.190	-.387
Superestructura	39	7	18	11.90	2.54	.435	.405
Estilístico	39	4	14	8.97	2.15	.217	.403
Retórico	39	4	10	6.18	1.69	.620	-.595

*N=sujetos; Mín.=valor mínimo; Máx.=valor máximo; ME.=media; D.E.= desviación estándar.*

Los resultados descriptivos muestran que la redacción académica en los estudiantes de educación tiene una media de 69.36 que lo categoriza en el nivel bajo, la desviación estándar obtenida fue de 13.74. Por otro lado, en macroestructura muestra una media de 15.36 que lo categoriza como nivel bajo. La microestructura, por su lado, se aprecia que el promedio fue de 26.95 que lo califica como muy bajo. Además, la superestructura obtuvo una media de 11.90 que lo califica con muy bajo. La sub-escala de estilístico obtuvo un promedio de 8.97 que lo califica como nivel muy bajo. Por último, la sub-escala retórico obtuvo una media de 6.18 que lo califica como nivel bajo.

**Tabla 3**  
**Prueba de hipótesis para la normalidad**

		Kolmogorov-Smirnov					
		Estadís.	g.l.	sig.	Estadís.	g.l.	sig.
<b>Redacción académica</b>	Psicología	.127	35	.163	.952	35	.127
	Educación	.109	39	.200	.962	39	.211

En relación a los resultados se expone que la redacción académica tanto para los alumnos de psicología y educación, en este caso se realizó el cálculo de ambos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, por el tamaño de la muestra de ambos. Sin embargo, en los dos estadísticos se ha determinado que el nivel de significancia de los alumnos de psicología es mayor ( $p > .05$ ) por lo que queda demostrado la normalidad en Psicología. En relación a los de Educación, ambas pruebas muestran el nivel de significancia superior al planteado ( $p > .05$ ) por lo que se da como conclusión que la distribución es normal en Educación. De tal manera, se tomará un estadístico paramétrico para el análisis comparativo de medias.

**Tabla 4**  
**Análisis comparativo de media en función a las carreras de estudio**

	Psicología (n=35)		Educación (n=39)		<i>t</i>	<i>p</i>	dif.
	M.E.	D.E.	M.E.	D.E.			
Redacción académica	78.31	13.96	36.36	13.74	2.778	.007**	8.95
Macroestructura	17.09	4.27	15.36	3.29	3.308	.054	1.727
Microestructura	30.66	5.34	26.95	5.83	2.842	.006**	3.708
Superestructura	13.57	2.88	11.90	2.54	2.655	.010**	1.674
Estilístico	10.06	2.08	8.97	2.15	2.189	.032*	1.083
Retórico	6.94	2.04	6.18	1.69	1.754	.084	.763

\*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; dif.: diferencias entre medias.

La prueba *t de student* determinó para la variable Redacción Académica un estadístico de 2.778, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .007$  ( $p < .05$ ). Por lo que se evidencia la diferencia estadísticamente significativa entre las medias. Lo que se puede determinar por medio de las diferencias de medias con un puntaje de 8.95. Respecto a la Macroestructura, el estadístico obtenido fue 1.957, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .054$  ( $p > .05$ ); al ser superior al índice de confianza determinó que no existe diferencias entre las medias. En la Microestructura, la prueba *t* arrojó un estadístico de 2.842, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .006$  ( $p < .01$ ). De tal manera, la diferencia entre ambas es estadísticamente significativa con un puntaje de 3.708. Lo que determina la diferencia entre los estudiantes de psicología y de educación. En la Superestructura, el estadístico *t* fue de 2.655, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .010$  ( $p < .05$ ); lo que muestra la diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. En la variable Estilístico la prueba *t* fue de 2.189, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .032$  ( $p < .05$ ); lo que muestra las diferencias estadísticas. Por último, la variable Retórico, el estadístico de la prueba *t* fue de 1.754, manteniendo un nivel de significancia de  $p = .084$  ( $p > .05$ ). No existe diferencia entre ambos grupos en relación a lo retórico de la composición textual

## Discusión

El estudio basado en la redacción académica de los estudiantes universitarios de las carreras de psicología y trabajo social, fue realizado pensando en la realidad de estas carreras hacia el uso necesario de la redacción dentro de su ámbito laboral. Además, de las constantes relaciones profesionales que mantienen en diferentes áreas de su labor, como centro educativos, institutos psicopedagógicos, entre otros.

El proceso de análisis se inicia con el aspecto netamente metodológico de la elaboración de un instrumento que mida la redacción académica de los estudiantes, el cual mantuvo su diseño bajo la teoría de Van Dijk (1980a). La composición se da mediante los niveles: superestructura, macroestructura, microestructura, estilístico y retórico. La elaboración conceptual de los indicadores e reactivos, se desarrollaron con rigurosidad. Por otro lado, la estadística interna del instrumento se determinó por un grupo piloto del cual se demostró la validez de las sub-escalas y de una escala general vinculada a la redacción académica. La confiabilidad del instrumento fue alta en todas las dimensiones y la escala general.

El resultado principal fue para encontrar diferencias entre los estudiantes de psicología y educación sobre la Redacción Académica; este resultado determinó la diferencia entre ambos grupos. Los estudiantes de psicología mantuvieron una tendencia equitativa entre los niveles bajos y los altos. Por otro lado, los estudiantes de educación, han predominado en su

gran mayoría en el nivel muy bajo. A este problema, investigaciones se han diseñado para impulsar el conocimiento de la composición textual, como: Talleres formativos (Vásquez, 2015), programas de redacción en textos argumentativos (Camacho, 2017), e inclusive, programas de aprendizaje basado en problemas (Miranda, 2011).

La macroestructura del texto en ambos grupos no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Cabe resaltar que en su gran mayoría todos los estudiantes fueron capaces de establecer una idea general de su texto, asignándoles un título o una temática general en su composición; además, fueron capaces de organizar ideas; tuvieron dificultades en la organización de las ideas al igual que exponer con contenido complejo; no obstante, en su mayoría han presentado información relevante. El problema se ha generado en la secuencialidad de los hechos, los estudiantes han sido equitativos entorno a dicho indicador. Cabe resaltar que la macroestructura es *“aquella parte del texto que forman las relaciones subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional”* (García y Albaladejo, 1983, p. 143). En ese sentido, la macroestructura incorpora las diversas ideas intuitivas según las cuales la información es más amplio y, por lo tanto, más general (Van Dijk, 1980b). El estudiante debe tener en cuenta la función imprescindible de elaborar un texto correctamente segmentado en su macroestructura, así lo dice Van Dijk (1980a):

Sin la noción de coherencia formulada macroestructuralmente, no sería posible distinguir un discurso del siguiente discurso ni una secuencia de acción de otra secuencia de acción. Todo esto tiene, por supuesto, importantes implicaciones cognitivas: la información compleja del discurso, episodios, secuencias de acción, etc., puede organizarse en la memoria debido a la información macroestructural. Sin este tipo de organización global en la memoria, la recuperación y, por lo tanto, el uso de información compleja sería impensable. (p. 14).

La microestructura, para ambos grupos determinó que existe diferencias significativas. Los estudiantes de psicología mantuvieron niveles equitativos entre los niveles altos y bajos, aparentemente sin diferencias porcentuales amplias; mientras que los estudiantes de educación, mantuvieron una predominancia a los niveles bajos. Lo que demuestra que los estudiantes de psicología mantienen niveles superiores en relación a la microestructura, la cual es definida como elemento de las estructuras locales, en un desarrollo textual las partes específicas en la formación de oraciones y proposiciones serán parte del estudio de la microestructura; lo que involucra que el texto mantenga coherencia y sea cohesivo (Fuentemayor et al., 2008). La composición textual se ve definida por la construcción cohesiva utilizando herramientas de repetición y sinonimia para restringir las redundancias en un texto (Martínez, 2002). Las relaciones referenciales y las sustituciones. Por otro lado, también es constituido por elementos singulares

postuladas por Cassany (1989) en el código escrito referentes a la ortografía y el uso de signos de puntuación en la composición, considerándose imprescindibles para la construcción microestructural del texto. Además, se denota un resultado alarmante del uso de conectores textuales en ambos grupos dado que juntos mantienen predominancia de niveles bajos. El estudio de Sánchez (2005) argumentó que el uso de conectores discursivos ha sido predominante en conectores básicos como “que” “pero” “así qué” “sino”, mas no en conectores parafrásicos complejos. Al igual que el estudio de García (2009) en la cual los estudiantes no hicieron uso adecuado y constante de las reformulaciones parafrásicas. En ese sentido, se resalta la relevancia del texto y el enfoque argumentativo en la construcción textual.

Respecto al análisis de la superestructura, se determinó que existen diferencias entre la superestructura de los estudiantes de psicología y de educación. En ese sentido, se concluye que los estudiantes de psicología mantienen mayor redacción y conocimiento de las superestructuras que los estudiantes de educación. Los niveles de los estudiantes de psicología entorno a la superestructura muestran que los niveles altos superan a los bajos, por lo que se determina que al menos en la mitad de estudiantes conoce delimitar las partes de un texto y redactar las características más importantes. Mientras que los estudiantes de educación mantienen predominancia

de niveles bajos. Cabe resaltar que la superestructura es la composición global en la que se caracterizan los diferentes tipos de textos. En otras palabras, la superestructura funciona como cierta delimitación de la composición textual ya que al realizar un texto narrativo el enfoque del contenido temático se basará de un formato textual; por otro lado, si la forma textual es periodística, la composición será diferente y su macroestructura y microestructura estarán basadas en un texto expositivo (Van Dijk, 1980b).

La estructura estilístico, ha determinado que existen diferencias significativas entre ambos grupos (psicología y educación). Los niveles en torno a la sub-escala estilístico para los estudiantes de psicología se ve una predominancia a los niveles bajos y medios; a diferencia de los de educación quienes conglomeran un amplio porcentaje en los niveles bajos. Van Dijk (1978) se refiere a lo estilístico como:

(...) un enunciado de un hablante determinado puede poseer un estilo respecto de sus demás enunciados, o la totalidad de sus enunciados puede caracterizarse como un estilo respecto de los de otros hablantes; un grupo de hablantes puede tener un estilo en sus enunciados que sea específico respecto a lo de otros grupos y/o respecto del uso lingüístico de toda la comunidad. Injustificadamente, a veces sólo se presta atención al estilo de los textos escritos y en especial a los textos escritos con una función particular (ensayos, novelas). Además, en estos casos el concepto de estilo es tan general que solo se emplea

para designar unos rasgos característicos de estos tipos de textos (p. ej.: 'estilo literario'). (pp. 110-111).

La estructura Retórica, demostró que no existe diferencias entre los estudiantes de psicología y educación. Sin embargo, se puede mencionar que ambos estudiantes mantienen niveles bajos predominantes por lo que se mantienen complicado en su redacción la facultad de ser claros en la idea y que el texto sea comprensible, además de que el texto sea redactado de tal manera que el lector mantenga interés por la información que se ha recopilado.

De tal modo, la evidencia científica muestra la pobre redacción en los estudiantes de ambas carreras, pero

existe marcada diferencia en la formación de escritura, se puede suponer que la exigencia a los futuros psicólogos en relación a la redacción es de mayor categoría que la exigencia de los estudiantes de educación. Por otro lado, ambos presentan deficiencias significativas y alarmantes para ser carreras que involucren un bien social y humano.

Finalmente, se recomienda la necesidad de cambiar la enseñanza tradicional de la escritura que todavía se mantiene en el Perú y centrarse en función a una enseñanza de escritura académica teniendo en cuenta los cinco niveles propuestos por Van Dijk.

## Notas

(1)Egresada en Educación Primaria, en la Universidad Católica Sede Sapientae. Asimismo con diplomado en la Pontífice Universidad Católica del Perú (PUCP).Y actualmente, ha culminado la maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). maritamu2@gmail.com

## Bibliografía

- ALAYO, F. (6 de diciembre, 2016). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015152124>
- ARRIETA, B., BATISTA, J. T., MEZA, R. D. Y MEZA, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Acción Pedagógica*, 15, 94-98. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17278/2/articulo10.pdf>
- BUENO, R. (2000). Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 6, 239-258.
- CAMACHO, M. I. (2017). *Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria* (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós. ISBN: 84-7509-496-1.
- CASTELLÓ, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas,

- compiadores o escritores? En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata. Recuperado de [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo\\_codigo=3094043](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo_codigo=3094043)
- DELGADO, K. (2010). *Investigación Educativa (2da e.d.)*. Lima: Editorial de la Universidad San Martín de Porres.
- ESPIÑOZA, F. N. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Edu Sup Rev Cient CEPIES*, 2(1), 80-87. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci\\_arttext](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci_arttext)
- FUENMAYOR, G., VILLASMIL, Y. Y RINCÓN, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77). Recuperado de [http://sci-hub.tw/http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832008000200007](http://sci-hub.tw/http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007)
- GARCÍA, A. Y ALBALADEJO, T. (1983). *Estructura composicional. Macroestructuras. E.L.U.A.*, 127-180.
- GARCÍA, M. M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Constaste entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/32425919/Reformulacion\\_parafrastica\\_\\_no\\_parafrastica\\_y\\_ethos\\_en\\_el\\_discurso\\_academico\\_en\\_espanol.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/32425919/Reformulacion_parafrastica__no_parafrastica_y_ethos_en_el_discurso_academico_en_espanol.pdf) AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521072110&Signature=Ud\_yO4pB8LjVpp2A7v%2BMUE%2FkkTw%3D&response-content-disposition=inline%3%20filename%3DReformulacion\_parafrastica\_y\_no\_parafras.pdf
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.
- MARTÍNEZ, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: UNESCO.
- MEERSOHN, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 24, 288-302.
- Ministerio de Educación. (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de [http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro\\_PISA.pdf](http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf)
- MIRANDA, D. M. (2011). Experiencia de la aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista Digital de Investigaciones en Docencia Universitaria*, 5(1). Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/273057/1/Articulo-ABP-DianaMiranda.pdf>
- ORTIZ, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- PEASE, M. A. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. M. A. Pease, F. Figallo y L. Ysla. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- PÉREZ, M. R. (2008). Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 10, 225-247.
- SÁNCHEZ, C. (2005). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filosofía y Lingüística*, 31(2), 169-199. Recuperado de <http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14313/4430-6726-1-PB.pdf> sequence=1&isAllowed=y
- SÁNCHEZ, H. Y REYES, C. (ed.). (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria
- VAN DALEN, D. B., & MEYER, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- VAN DIJK, T. A. (1980b). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- VAN DIJK, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. California, USA: SAGE Publications.
- VÁSQUEZ, W. A. (2015). *Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad San Martín de Porres, Lima, 2014* (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/951/TM%20CE-D%20V36%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Anexos

### Evaluación de la Redacción Académica

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **Fecha de evaluación:**

\_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** (M) (F) **Carrera de estudio:** \_\_\_\_\_

Estimado estudiante, la presente evaluación mantiene propósitos científicos y académicos que permitirán obtener resultados generales sobre la redacción académica del estudiante universitario. Cabe resaltar que la evaluación al exponer los resultados en una investigación resguardará la identidad de cada estudiante.

#### Instrucciones

La evaluación consiste en redactar un texto argumentativo, utilizando fuentes de información que vean adecuados, sobre un tema en específico que se brindará a continuación. Las características de la evaluación consisten en evaluar la **Superestructura** (coherencia global),

**microestructura** (coherencia y cohesión en la composición), **macroestructura** (coherencia global de las partes), **estilística** (estilo de redacción) y **retórico** del texto. Recordar que se debe mantener una secuencia lógica, tratando de componer el texto en tres partes principales: **introducción, argumentación, conclusión**. Pueden haber más de tres párrafos. Incluir **Referencias** si las hubiese.

**Tema: Deserción escolar.**

**Título:** \_\_\_\_\_

**Rúbrica de evaluación de la Redacción Académica**

Nº	Reactivos	Totalmente en	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Macroestructura</b>						
1	Presenta una idea general (tema central).					
2	Muestra organización en las ideas dentro del texto.					
3	Refleja el contenido complejo en su composición.					
4	Muestra información que es relevante y aporta a la idea general.					
5	Presenta narración secuencial de hechos en la composición.					
<b>Microestructura</b>						
6	Usa sinónimos para evitar redundancias.					

7	Usa la repetición de términos sin llegar a la redundancia.					
8	Presenta ampliación del contenido de los hechos para mejor entendimiento.					
9	Hace uso de sustituciones nominales.					
10	Hace uso de sustituciones oracionales.					
11	Utiliza conectores textuales para enlazar ideas.					
12	Hace uso correcto de deícticos.					
13	Hace uso correcto de anafóricos.					
14	Utiliza correctamente los signos de puntuación.					
15	Presenta adecuada ortografía.					
<b>Superestructura</b>						
16	Delimita correctamente las partes del texto: introducción, el cuerpo y conclusión.					
17	Presenta adecuadamente las características de una introducción.					

18	Presenta adecuadamente las características como cuerpo del texto.					
19	Presenta adecuadamente las características de la conclusión.					
<b>Estilístico</b>						
20	Utiliza adecuadamente variantes estilísticas que pertenecen al tipo de redacción sugerida.					
21	Utiliza adecuadamente variantes funcionales que pertenecen al tipo de redacción sugerida.					
22	Elige el vocabulario adecuado para el texto sugerido.					
<b>Retórico</b>						
23	Genera atracción léxica para el lector.					
24	Es comprensible.					

### **Resumen**

Al leer el currículo 2018 se percatará que se reconoce una abierta influencia del constructivismo, sin embargo; se descubre que tiene una influencia muy amplia de la Escuela Nueva de la didáctica ; pero que este nombre no aparece en el texto del plan y programas. El objetivo de este artículo es demostrar, cómo a pesar del olvido de esta asignatura por parte del sistema educativo mexicano, la didáctica sigue siendo una ciencia vigente en la educación y su influencia se percibe en el texto curricular. Se utilizó una metodología cualitativa para este artículo, basada en el análisis textual.

**Palabras Clave:** Didáctica; Enseñanza primaria; Planes de estudios primarios; Asignaturas de enseñanza básica.

### **Summary**

When reading the 2018 curriculum you will notice that an open influence of constructivism is recognized, however; it is discovered that it has a very wide influence of the New School of didactics; but that this name does not appear in the text of the plan and programs. The objective of this article is to show how, despite the neglect of this subject by the Mexican educational system, didactics is still a current science in education and its influence is perceived in the curricular text. A didactic methodology was used for this article, based on textual analysis.

**Key Words:** Didactic; Basic study subjects; Primary school curriculum; Primary education

Fecha de Recepción: 13/02/2019  
Primera Evaluación: 27/03/2019  
Segunda Evaluación: 12/04/2019  
Fecha de Aceptación: 29/04/2019

## Introducción

La didáctica es una ciencia en el abandono por parte del sistema educativo mexicano (Díaz Barriga, 2012) esto se demuestra con el plan de estudios (SEP, 2012) de la formación docente, así como la gran influencia que la psicología educativa tiene en el ámbito educativo. Sin embargo el quehacer docente está fundamentado en principios didácticos de los clásicos autores y de los modernos o llamada corriente de la Escuela Nueva. Este artículo tiene como objetivo central demostrar que las ideas de los pensadores de la Escuela Activa como Montessori (2014), Dewey (2004), Freinet (1996) y otros se encuentran como sustento didáctico del plan y programas 2018 de la educación en México.

La importancia de esta investigación radica en que posiciona en un lugar privilegiado a la didáctica, al demostrar que tiene una amplia influencia en el texto curricular 2018. Con ello motivar a que la formación docente se centre más en esta mirada didáctica para que los futuros docentes conozcan y dominen la tradición que durante siglos se preocupó por los temas clásicos y que siguen vigentes en una sala de clases.

En la lectura del plan y programas 2018 no se encuentra referencias a esta escuela de la didáctica, pero del análisis minucioso del texto curricular se podrá observar que aparece las ideas de algunos de los pensadores de esta corriente del pensamiento.

La importancia del problema descrito anteriormente radica en el hecho que la

didáctica sigue siendo una asignatura fundamental para resolver los problemas de la educación, pero su abandono genera una idea incompleta de la pregunta ¿Cómo enseñar en la escuela primaria?

La palabra didáctica proviene del verbo griego *didasko*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Este arte de enseñar hace referencia a guiar y mediatizar los conocimientos y principios con la instrucción. En el diccionario de la Real Academia de la lengua Española (2016) aparece el término didáctica: como el arte de enseñar. La didáctica como tal ofrece una posibilidad relacional de los procesos de aprendizaje y de enseñanza donde subyace una relación interpersonal con una exigencia de intencionalidad para los dos actores: discente y docente.

La Escuela Nueva o Activa surge en el siglo XIX como una contraposición de la didáctica clásica, aquella que inició en el siglo XVII con Comenio. Esta escuela tiene entre sus principales ideas: el alumno al centro de la actividad en el aula, la recuperación de la vida cotidiana en el aula, abajo la reducción de contenidos en la enseñanza y el aprendizaje como punto de partida de lo que significa enseñar (Díaz Barriga, 2012).

Díaz Barriga (2012), divide en dos corrientes al pensamiento didáctico uno que llama el clásico y otro que engloba en la Escuela Nueva o escuela activa. Al primero de ellos lo caracteriza por la visión generada por Comenio en el

siglo XVII que se encuentra centrada en el contenido de lo que se enseña. El autor mencionado señala que la lógica de esta corriente estriba en que el contenido siempre tiene un orden lógico o precedente, es decir, que los temas anteriores permitan entender los subsecuentes. El segundo movimiento de la didáctica, es aquel que surge en el siglo XIX, con autores como Decroly (2010) y Dewey (2004), ellos sitúan como principal eje del pensamiento didáctico al estudiante, se cambia la visión de un contenido pasivo por un contenido activo. Hoy, plasmado en estos días por el enfoque por competencias (SEP, 2011). La meta de este segundo movimiento didáctico es el restablecimiento de la vida en el aula, de forma que el método didáctico y el contenido se encuentren subordinados a lo que acontece en lo social, en particular sentido, en el contexto del niño, para que resulte significativo.

La escuela nueva tiene una relación con la filosofía, pues en un inicio la didáctica fue enseñada como una rama de aquella, sin embargo su evolución ha sido constante y hoy en día se encuentra más relacionada con las neurociencias, principalmente con la psicología. Camilloni (1997) señala que la didáctica tiene deudas con la segunda ciencia citada. El desarrollo de la psicología a partir del siglo XIX (Hernández, 2006) ha tenido una vinculación con las formas de enseñanza, con la aparición del conductismo como corriente que explica el concepto de aprendizaje. Se estudiaría de forma incompleta si no se aborda la didáctica en su relación con la filosofía,

la escuela clásica de la didáctica surge con una influencia del empirismo.

La ciencia que se analiza surge con un profundo sensualismo, es decir con la idea que se aprende a partir de los sentidos (Feldman, 2004). Con la Escuela Nueva el aprendizaje se concibe más como una construcción interna del individuo, se relaciona más con la corriente filosófica del racionalismo, es decir el aprender surge en el interior del individuo, con la modificación de estructuras internas mentales que dan lugar a adquirir el conocimiento. Si se acepta que el aprendizaje es producto de un constructivismo interno, con ello se explica porque la psicología ha tenido una influencia profunda en la concepción de enseñanza-aprendizaje.

## Desarrollo

El principio pedagógico 8 del plan de estudio 2018 (SEP, 2018), no aborda a la didáctica en general, sino quizás al elemento más importante de la práctica docente, que es la planificación, que da un aporte científico al quehacer docente. No se da una orientación precisa, pero sí general sobre cuáles son las partes de la planeación que el docente debe elaborar para su práctica. En el currículo 2018 la didáctica aparece como una de las ciencias de la pedagogía, inmersa y correlacionada con otras que dan sentido y orientación al plan y sus programas. En los en las recomendaciones a los docentes frente a grupo (SEP, 2018a), se encontrará que lo didáctico siempre la relaciona el currículo con la psicología.

¿Cómo enseñar a los niños?, no se entiende sin la pregunta ¿cómo aprenden los alumnos?, y la primera pregunta de este párrafo se liga a ¿cuál es la política educativa para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes del país? A todas estas preguntas se busca dar respuestas a través del currículo 2018, todas dan estructura a un plan y sus programas de estudio, por ello la didáctica no puede estar desligada de las ciencias que la auxilian.

En el plan de estudios se encuentran múltiples lugares donde se relaciona con la influencia del pensamiento de la Escuela Nueva, como en el principio pedagógico 1 (SEP, 2018) donde señala que el alumno es el centro de la acción didáctica del aula, con esto se pone como eje del plan y sus programas un principio de la Escuela inaugurada en el siglo XIX. En los programas de estudios de matemáticas (SEP, 2018a) se observa que son pocos los aprendizajes esperados, este es otro de los postulados de la Escuela nueva, la reducción de contenidos.

La organización del programa de estudios de español (SEP, 2018) se encuentra hecha por proyectos, estos también responden a una de las premisas de la escuela nueva, que es recuperar la vida para enseñar al alumno. Lo más importante no es enseñar al estudiante el contenido, sino que se incida en la realidad, recuperar la situación que permita que el niño aprenda dos cosas: el conocimiento y el desarrollo del pensamiento, y que una vez hecho esto incida en la realidad de su vida cotidiana.

La idea anterior es una propuesta de Kilpatrick (1918), este autor propuso el método de proyectos, quien con su propuesta tenía como intención que los alumnos participaran todos en la clase, la cooperación como elemento clave del aprendizaje, es una idea globalizadora de la organización de la clase en el aula, no por asignaturas. Como se puede observar, estas ideas las retoman los planes y programas de educación primaria en México (2011 & 2018). El trabajo en equipo, la cooperación, la formación de equipos, la transversalidad. La idea de Kilpatrick (1918) pertenece a la Escuela Activa.

Bajo la premisa de la escuela activa de la didáctica, se cambia el rol del docente, del expositor para convertirse en un acompañante del proceso de aprendizaje del alumno, recuérdese que en esta concepción de aprender, es una construcción interna de la psique del individuo, por lo tanto el docente sólo acompaña y lo estimula. Al observar las orientaciones didácticas de los programas 2018 (SEP, 2018a) se podrá deducir que el docente tiene que generar ambientes áulicos para que el niño por sí solo o en compañía de sus congéneres construya el conocimiento.

Esta idea de colocar en el centro del quehacer del aula al alumno se encuentra en autores como Dewey (2004) cuando señala este autor en su método de trabajo que el aprendizaje gira en torno al hacer, a la actividad lúdica, a la experiencia; en la escuela como taller de trabajo (Beltrán, 2000). Lugar donde los niños habrán de reflexionar por descubrimiento y de forma

experimental para que aprendan.

Otra autora que sostiene la idea que el alumno aprende con la actividad misma principalmente lúdica es la italiana María Montessori(2014), su propuesta gira en torno a que las condiciones áulicas sean ideales para que el alumno aprenda con libertad, con individualidad y con base en el desarrollo biológico del niño (Beltran, 2000). Como se puede apreciar, es una concepción del niño como el eje principal del aprendizaje situándolo en el centro del quehacer áulico y con ello da una interpretación adecuada de lo que significa el alumno al centro como principio de la Escuela Activa.

Freinet (1996) es un autor que se debe analizar para estudiar la idea de la actividad en el aula como forma de aprendizaje, este pensador proponía una educación por el trabajo y el tanteo experimental. Este francés considera que la escuela debe partir de lo que es el niño, de su actividad propia de su edad, de su experiencia. Estas ideas se encuentran plasmadas en los distintos enfoques de las asignaturas, en la orientaciones didácticas de los programas de estudios (SEP, 2018). Luego entonces, hay abiertamente una influencia de los pensadores de la escuela activa de la didáctica en los programas de estudios, pero no se le reconoce. Ya que los aprendizajes en los programas parten de los conocimientos previos, de lo que es el niño. Pero además con la organización por proyectos se reconoce el tanteo experimental como forma de aprender.

### **El método didáctico sustentado por el paidocentrismo**

El método es un viejo tema de la didáctica, que tiene varios siglos, y que ha sido la preocupación constante de los didactas en sus escritos. En la actualidad, sigue presentando retos, actualizaciones, y aún preguntas que no se han logrado contestar o que quizá siga siendo la misma: ¿Cómo se debe enseñar a los niños? El plan y programas de estudios 2018 retoman los conceptos de contenido y método y da cuenta de ellos desde la visión que presenta. En este currículo interesa una movilización de saberes, es decir que el alumno aplique sus conocimientos a una realidad que le demanda una acción para intervenir en ella, por esto es que el método tiene que ser distinto, no puede conservarse la misma forma o al menos se tiene que priorizar unas formas de enseñanza sobre otras. Por lo anteriormente dicho, pide un método especial para tratar el contenido, por ello organiza el aprendizaje por proyectos, resolución de problemas, el trabajo colaborativo, planteamiento de casos reales. Es decir el enfoque del plan exige una forma especial de método didáctico.

El plan de estudios 2018 tiene influencia de la llamada Escuela Activa, no sólo en el enfoque competencial, sino además por las concepciones que tiene de lo que significa aprender y enseñar. En el plan 2018, en los principios pedagógicos el alumno es concebido como un sujeto responsable de la construcción del aprendizaje. El docente se piensa como un orientador, como un

facilitador, como alguien que acompaña al sujeto activo del aprendizaje. Lejos están las concepciones Comenianas del aprendizaje y de lo que se debe enseñar, es decir la idea del aprendizaje producto de la relación entre el alumno y el docente.

La Escuela Activa reclama una didáctica especial para el estudiante como es un método particular de aprendizaje, el juego como elemento importante en el quehacer docente, la personalización de la enseñanza de acuerdo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño. Los programas de las asignaturas 2018 de la educación primaria en México orientan en este sentido, recomiendan atender a cada niño, cuando se atiende a la colectividad en un mismo proyecto. Pero a la vez exige del docente atender a todos dándole a cada estudiante su propio tiempo y espacio.

Gimeno (2008) expone que la didáctica se encuentra en una transición que va desde la postura operatoria a la de construcción de la cultura. Lo fundamenta en una tendencia psicológica que va de Piaget a Vygotsky. Entendiendo por didáctica operatoria aquella en la que el niño se encuentra en el acto de la actividad pedagógica, es aquella donde el niño debe descubrir el mundo a través de su actuación directa, además que en esta forma de enseñar se privilegia el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la trasmisión del conocimiento. El autor citado sostiene que la didáctica de la cultura es aquella donde el niño aprende producto del intercambio con su entorno físico, se apropia de los

conocimientos que el adulto posee y el niño interactúa con ella para socializar. Dicho de otra manera, el niño produce, provoca, intercambia unos productos en su función social para que se desarrolle el aprendizaje.

Gimeno (2008) plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo hacer que los alumnos y alumnas aprendan por sí mismos, implicándose activamente en la cultura producida por la comunidad de los adultos? En estas líneas parece que plantea todo un dilema que es una de las preguntas que abordan el pensamiento didáctico moderno. Por una parte, se refiere al aprendizaje cognitivo cómo una aspiración, y por la otra plantea la necesidad social de la escuela, es decir, enseñar la cultura que la sociedad ha creado por el devenir de los años.

Resulta preciso aclarar que el concepto que aporta Gimeno cuando se refiere a la didáctica operatoria, más arriba en este mismo escrito Díaz Barriga la aglutina en el pensamiento didáctico de la escuela nueva o activa. Cuando se refiere a la cultura como acepción, es la presencia de la postura Vigotskiana que tienen implicaciones lingüísticas, sociológicas y por supuesto, psicológicas. Lo expuesto por Gimeno (2008) es un reto que plantean los programas de estudios 2018 en todas las asignaturas, el programa de español recupera un concepto que son las prácticas sociales del lenguaje, es decir a partir de lo que se hace en el contexto se organizan los contenidos que los alumnos han de aprender. Se recuperan las formas de usar el lenguaje en la comunidad, para que a partir de

ellas se construya o se reflexione sobre el lenguaje, sus usos y sus características del idioma español todo para que el estudiante aprenda de manera autónoma, en la reflexión de los temas con el otro que también aprende, con el que sabe más, pero también con el que sabe menos. Se busca el autoaprendizaje a través de la autonomía del alumno.

La autonomía del aprendizaje que es una aspiración en la educación de hoy, el plan y programas 2018 lo busca de distintas maneras en cada una de las asignaturas: a través de la creación de ambientes de aprendizaje favorables, con el trabajo colaborativo, favoreciendo la inclusión para atender la diversidad, son algunas de las alternativas que ofrece el currículo para que el docente realice su quehacer didáctico.

Se desea comentar que la didáctica que se encuentra recomendada en los programas pertenece a la metodología de la Escuela Activa, donde el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y que se le reconocen características peculiares que fueron comentadas más arriba. Con referencia a la didáctica que aparece en los programas de estudios es que pertenecen a la corriente de la llamada didáctica crítica, esta postura no es completa, puesto que al docente no se le deja seleccionar que enseñar y que no enseñar, por el contrario; el docente está obligado a enseñar todos los contenidos del programa y lo que es peor, hacerlo bajo los tiempos del calendario escolar. Al

enseñante no se le da la oportunidad de reflexionar y seleccionar sobre cuáles son los contenidos que más le pueden convenir e interesar al niño de acuerdo con sus características contextuales. También al maestro lo presionan a cumplir con el total de los contenidos del programa, en un ciclo escolar, sin tomar en cuenta que cada aula es una situación muy peculiar, que no todos los grupos escolares tienen el mismo ritmo de avance académico y no todos tienen la misma comprensión.

### **El método un tema de la didáctica activa**

El plan y programas de estudios sugieren un método sustentando en los avances de la psicología educativa, particularmente del constructivismo y de sus distintas corrientes (Ausubel 1989 y Vigotsky 1988). Aunque es necesario comentar que en el texto no se encuentra la palabra método de forma literal, subyace en el discurso del documento que se analiza. Didácticamente da una serie de sugerencias que se vinculan con la Escuela Activa y mantienen el enfoque del constructivismo que es el eje de la organización del plan y sus programas. Básicamente pide trabajar en dos formas en los libros de textos, a través de proyectos y con resolución de problemas (SEP 2018a). Estas formas didácticas pertenecen a lo que Díaz Barriga (2012) denomina las formas didácticas para el trabajo y señala que son de la Escuela Activa.

El método ha acompañado los

debates didácticos desde Comenio, y evolucionado producto del avance científico y filosófico de la humanidad. En el inicio de la Edad Media el método fue sustentado en gran medida por la memorización como recurso cognitivo esencial del aprendizaje. En autores como Comenio, Pestalozzi, Rousseau; se aprecia una evolución hacia el desarrollo de otras habilidades hasta la actualidad donde importa más los procesos superiores del pensamiento que la acumulación de conocimientos. La metodología también ha evolucionado en la organización del aula, partiendo de la inexistencia de mobiliario (como pizarrón o butacas) hasta la generación de una arquitectura especial de escuelas, con mobiliario diseñado para alumnos y una organización lúdica adaptada de acuerdo a sus edades (Dussel y Caruso, 1999). Otra forma de ver el método es a través de la disciplina, esta ha acompañado a la enseñanza desde su aparición, en un inicio fue un rigor muy fuerte que ha disminuido como consecuencia del conocimiento generado por las ciencias de lo que significa la infancia y el alumno, y con ello de como aprende. Esto también ha provocado que se generen normas legales que prohíben tajantemente la sanción física, psicológica y emocional como un elemento para la educación y el aprendizaje.

El método también ha evolucionado a partir de los materiales que se usaron en el pasado hasta la actualidad. Desde los pizarrines de los alumnos, hasta los sofisticados software educativos de hoy en día. La misión de los materiales didácticos

ha sido la misma, que el alumno aprenda fácilmente, y que el aprendizaje resulte cada vez más lúdico. Esto ha llevado a distintos modelos desde el dibujo o las viejas láminas (Feldman, 2008) hasta los materiales diseñados especialmente para aprender un conocimiento en especial (como regletas, dominos, o software manipulable con una intención didáctica). Estas evoluciones en el material didáctico, se deben a los avances de las investigaciones de los autores de la didáctica de la escuela nueva, como Montessori (2014) o Decroly (2010). Sus ideas han sido fundamentales para que se elabore material que permita aprender de manera fácil.

El método no solo es estudiado por la didáctica, la teoría curricular también ha tratado de responder a la pregunta cómo enseñar, y lo busca hacer a partir de la organización de los contenidos. Actualmente Coll (1987) señala que una de las funciones del currículo debe ser como enseñar lo que se debe aprender. Por lo tanto la metodología también se ha elaborado a partir de la organización del currículo, pues de acuerdo a sus fines, sus propósitos, las formas en que debe diseñar su clase el docente es distinta. Se debe recordar que el currículo tiene una orientación de acuerdo al conjunto de ciencias que lo sustentan y estas le indicaran el método más adecuado para planificar didácticamente las clases. Es interesante deducir si lo curricular abordó o no el debate sobre el método que había realizado durante varios siglos atrás la didáctica. O sólo trató de responder al eficientismo (Tyler, 1973) del que surgió

la teoría curricular.

Quizá la ciencia que más ha influido en el método didáctico sea la psicología educativa, desde el conductismo en el siglo XIX hasta el constructivismo de segundo mitad del siglo XX (Hernández, 2006). Esta ciencia ha orientado el camino que debe seguir el método. Basta con observar la profunda influencia que Vigotsky ha tenido en la enseñanza. Otro ejemplo es Piaget, este autor ha influido en la organización curricular, en el método didáctico de acuerdo a la edad del niño, en la estructuración de los grados escolares en la educación primaria.

### **El alumno. Una construcción de la escuela activa**

El concepto de alumno que tiene implícito el plan y programas de estudios 2018 es una persona competente y eficiente, esto se puede visualizar en los enfoques (SEP, 2018). Lo anterior se vincula con el eficientismo, del cual es parte la teoría curricular de Ralph Tyler, pero además esto también se vincula con la educación para el trabajo, y en ello se encuentra la postura de la escuela nueva. Dicho con otras palabras, se entrelazan la postura curricularista con la didáctica y el concepto de alumno para dar respuesta a la educación del siglo XXI, a través del plan y programas de estudios 2018.

El alumno visto desde la psicología educativa es una construcción propia, producto del cambio de sus estructuras mentales, de sus procesos cognitivos, mediados por distintos elementos como: los contextuales, sus emociones,

sus actitudes. Conceptualizado así, el estudiante es un producto de la intervención de la escuela y su acompañamiento en el desarrollo del niño. Sosteniendo que el alumno es una construcción propia, él es responsable de su propio aprendizaje, el docente sólo acompaña y diseña situaciones para que el niño por sí mismo crezca en sus conocimientos y en su desarrollo cognitivo.

Un alumno conceptualizado para aprender y desarrollar habilidades del pensamiento vinculado a la Escuela Activa, visto así, el estudiante es el centro de la actividad del aula, es un ser humano que necesita atención personalizada y especial dependiendo de sus necesidades propias y únicas. La Escuela Nueva concibe al estudiante como un ser que no aprende en la generalidad, sino en lo particular. El niño es una persona activa e inteligente, señalando la actividad como el punto de partida del aprendizaje, y con ello el juego como un elemento para enseñar y evitar el aburrimiento del estudiante. El alumno no es pasivo, no es una copia de la realidad, es una construcción cognitiva y activa, donde constantemente pone en acción sus estructuras mentales. Es un sujeto inteligente en la medida que es capaz de construir su pensamiento y adquirir sus conocimientos, desde lo individual, pero también mediado por lo social.

El alumno es una construcción social (Vigotsky, 1988) es una idea de la sociedad en la que pertenece y de las aspiraciones que el Estado-Nación tiene

para sus habitantes. En este sentido el alumno es un invento, tal como lo señala Gimeno (2003), el concepto de niño y de alumno depende del momento histórico y de los avances que se tiene como ciencia de lo que es, de lo que debiera ser y lo que no debe de ser. Las ciencias tales como: la pediatría, la psicología, la pedagogía, la psicología, la sociología; van dando aportaciones de lo que significa la niñez y a partir de esto se genera la idea de alumno, incluyendo a las ciencias de la educación, para formar al tipo de persona que se desea construir.

No se puede olvidar que la concepción de alumno tiene un origen histórico y que ha venido evolucionando con las ciencias de la educación. El alumno ha tenido distintas conceptualizaciones a lo largo de la historia de la educación, no lo entendían de la misma forma los Jesuitas con la *ratio studiorum* o la concepción de las escuelas monacales de la Edad Media, o lo que significa hoy en el siglo XXI. Si se observa cómo se concebía al alumno en la Edad Media se verá que era como una aspiración divina, una persona dedicada para servir a Dios, es decir es una concepción religiosa (Dussel & Caruso, 1999). Por otra parte, con la aparición de la revolución francesa y el laicismo en el mundo se podrá deducir que el alumno es conceptualizado como una posibilidad de ciudadano, como alguien que va a ser parte de la sociedad en la que vive, en el siglo XX el alumno es pensado como una persona completa, digna y que merece todos los derechos humanos. Así también se observa en la evolución de la concepción, dos ideas fundamentales el

aprendizaje y la inteligencia. Ambos han influido en lo que se piensa del niño. Cómo aprende y que tan capaz es de hacerlo.

Hoy Guzmán (2002) señala que es muy difícil agrupar en un solo concepto lo que significa estudiantes, por el contrario; lo que distingue ser estudiante es una diversidad de personas, no sólo de origen, sino de otros elementos que dan múltiples ideas de conceptualizar a este sujeto. Uno de las situaciones que dificulta la conceptualización es la masificación de la matrícula estudiantil, lo que ha provocado que hoy los alumnos lleguen a la escuela de sectores donde antes no obtenían ingreso a la institución escolar.

La idea de alumno es muy compleja y amplia, sí se parte de que es un invento, ya que es una construcción histórica y social. El concepto de estudiante es una confluencia de ideas de distintas ciencias, todas estas convergen en el plan y sus programas de estudio 2018 (SEP, 2018). Esta influencia de corrientes de pensamiento para la conformación de un concepto, es difícil de escudriñar en el texto curricular.

Estas ideas de complejizar el concepto de alumno, han tenido una influencia de la escuela activa, al cambiar lo que se piensa del niño, también cambia la forma en cómo se enseña. En esto han influido los pensadores como Montessori (2014), Decroly (2010), Freinet (1996), Kilpatrick (1918). Con ellos ha evolucionado la forma como enseñar, y esto se ha visto reflejado tanto en la parte didáctica del

plan y programas de estudios 2018 como en la concepción de aprendizaje del niño. La idea de aprender, inteligencia, el niño han sido retomadas de otras ciencias que no son de la educación, pero que la escuela activa ha retomado para entender al alumno.

### **El docente es una concepción de la didáctica**

El concepto de docente que se observa en el plan y programas de estudios 2018 se encuentra influenciado por la postura del constructivismo y de la didáctica de la Escuela Nueva. Es un maestro que acompaña al alumno en la construcción del conocimiento y al desarrollo del estudiante como ser humano. La función del profesor en el aula en los programas de estudios (SEP, 2018a) se visualiza como un experto que sabe cómo potenciar el aprendizaje de los niños y que conoce como generar ambientes favorables para el alumno.

De la revisión del plan de estudios de las escuelas normales del país (SEP, 2012) se concluye que el docente es formado cómo un técnico más que cómo un profesional reflexivo (Díaz, 2012). Lo anterior se deduce del conjunto de las asignaturas que conforman la malla curricular, son asignaturas que orientan al futuro maestro a resolver situaciones prácticas que se le presentan en el aula y que no tienen como principal objetivo hacer reflexionar al profesor, pensar la educación, formar a un docente crítico. Lejos está la idea de Giroux (1989) del profesor como un intelectual, como

un agente de transformación social que practica una pedagogía política y socialmente contextualizada, una acción más crítica y menos instrumentalista en el aula. O quizá un maestro de la idea de Freire (2011), del docente como un emancipador, como un liberador de oprimidos que va al aula no sólo como un transmisor de conocimientos sino como un agente que ayuda al desarrapado a liberarse de los yugos que lo atan, como alguien que educa para la libertad. Aunque el plan y sus programas tienen influencia de la Escuela Nueva, su concepción es limitada o incompleta desde el análisis de esta corriente del pensamiento.

Con la docencia sucede algo muy parecido al concepto de alumno, la diversidad de docentes es una de las principales características, por su origen, su formación y sus configuraciones didácticas. Estela Cols (2007) manifiesta que no se puede tener una sola idea de docente, por el contrario existen múltiples formas de concebir al profesor, ella habla de estilos de enseñanza. Lo que caracteriza al maestro es su interpretación de lo que significa una buena enseñanza. Entonces se encuentra ante dos conceptos que el docente elabora y que lo hace diferente entre ellos mismos, la interpretación y la buena enseñanza. Indicando que es difícil la caracterización de un estilo de docente, por la multiplicidad de combinaciones que existen, pero todo docente tiene un modo dominante.

El docente a lo largo de la historia ha transitado por distintas conceptualizaciones, Comenio en su

didáctica magna sostenía que el maestro debía ser como el sol que ilumina para todos (Comenio, 2010). Al leer a este autor se percibe la influencia religiosa que se tiene en la educación, eso es una muestra de la concepción religiosa que se tenía del profesor, enseñaba para conocer a Dios. De ahí se conserva la visión del maestro misionero que se tuvo hasta todavía el siglo XX. Un profesor sin salario, con mucha vocación y con la idea de servir a los demás. Posteriormente al analizar el siglo XX se observa la evolución del docente a una idea del trabajador-asalariado, ya se visualiza un maestro burócrata miembro del Estado, con conductas más de un institucionalizado que del misionero (Dussel y Caruso, 1999). Para finalizar, la idea de un profesor que se convierta en todo un profesional de la educación, con altos niveles de competitividad que responda a las demandas del siglo XXI.

Como se puede leer, la construcción de lo que es un docente es un constructo histórico y científico, ha partido de lo religioso para llegar a lo laico-científico. Por ello, se parte de la idea de un docente profesional, que se ha formado en las ciencias de la educación o en la pedagogía, esto depende de la visión de la escuela formadora y de sus planes de estudio. En la actualidad el maestro es visualizado en tres líneas como un técnico, como un artesano o como un intelectual transformador. Por supuesto que la última opción es la que se vincula con la idea de un profesional de la educación, es la visión del docente que responde a los anhelos del siglo XXI, sin

embargo; en el plan y programas de estudio (SEP, 2018a) que se analiza esta mirada no aparece. Hoy para que el docente se transforme en un intelectual-transformador, el camino aún es lejano, desde su formación, sus prácticas, sus concepciones y su pertenencia a un gremio que lo trata más como un burócrata que como un profesional. Los retos para la profesionalización docente son muchos: sus ideas, su salario, su formación, su capacitación, su pasión por enseñar. La ruta es difícil, pero se busca lograrlo en las aspiraciones de la ciencia educativa.

Como se puede observar la idea de un docente es más construida por la didáctica que por el constructivismo, en el plan y sus programas 2018 se observa más la idea de un docente desde la psicología, sin embargo; el docente es una idea construida y pensada no sólo desde como aprende el alumno en la parte cognitiva; sino con los elementos contextuales que acompañan la labor.

El plan y sus programas de estudios 2018 reconoce más la influencia del constructivismo que de la didáctica, sin embargo; en los párrafos arriba escritos se demostró que el concepto de docente se ha construido más desde lo histórico, lo didáctico que desde lo constructivista. Por lo anterior, el currículo 2018 tiene una carencia al no reconocer la influencia y la construcción de lo que se piensa del docente desde distintas ciencias a la psicológica. Esta última da más respuesta a como aprende el niño desde su interior y no a cómo se tiene que enseñar, idea más

asociada al profesor.

### **Conclusiones**

A lo largo del presente artículo la idea que se planteo fue que el texto curricular 2018 de la educación primaria en México tiene una profunda influencia de la corriente de la didáctica de la escuela activa. Lo anterior se demostró al analizar los distintos apartados del plan y sus programas de estudios, así como sus concepciones de alumno, docente y método.

Las ideas que el plan de estudios tiene en torno a distintos conceptos e ideas todas surgen y evolucionaron a partir de las concepciones de la Escuela del trabajo, desde sus principios que son el paidocentrismo, la concepción de un docente como guía del aprendizaje, así como sus concepciones de alumno y método. Pero en la parte más técnica se encuentran las ideas de los didactas de la escuela del trabajo como son el proyecto (Kilpatrick 1918 & Freinet 1996) y el aprendizaje a base de casos y/o problemas.

Se observan las ideas de autores como Dewey (2004), Montessori(2014), Freinet(1996) y otros que con sus ideas replantearon el problema de cómo lograr que los niños aprendan, pero hacerlo desde el alumno al centro, con lo lúdico como elemento mediador del aprendizaje, y el trabajo como forma de

aprendizaje privilegiada.

Las presentes reflexiones tienen un límite, ya que es imposible redactar todas las ideas de los autores de la Escuela Activa, por lo que el análisis del currículo 2018 desde esta mirada es más amplia y es necesario realizar un estudio más minucioso y completo que permita arrojar más ideas acerca de la importancia de la didáctica, sus ideas, sus autores en el texto curricular. Lo anterior permitirá que se posicione correctamente a esta última ciencia en su lugar entre las ciencias de la educación.

La propuesta que se realiza como resultado de este artículo es que la didáctica es una ciencia que debe revalorarse para que aparezca más en la formación de los estudiantes normalistas, que la capacitación para los maestros en funciones o en activo también versen sobre las ideas de la Escuela Nueva y no sólo en la racionalidad técnica.

El plan de estudios debe abierta mencionar y reconocer la influencia de esta corriente del pensamiento para que se retorne al estudio de la didáctica. Estas ideas permitirán que el docente busque, indague información sobre sus propuestas didácticas y con ello amplíe sus conocimientos y su criterio para tener más elementos que le permitan actuar para resolver los problemas de enseñanza aprendizaje del aula.

### **Notas**

(1) Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Educación Primaria, docente frente a grupo. Línea de investigación es análisis curricular, así como la didáctica. Correo electrónico [jcoloradounam@yahoo.com.mx](mailto:jcoloradounam@yahoo.com.mx). Laboró en la Secretaría de Educación Pública. [jcoloradounam@yahoo.com.mx](mailto:jcoloradounam@yahoo.com.mx)

## Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1989). *Psicología educativa*. México, DF: Trillas.
- BELTRAN, F. (2000). La escuela como experiencia social. En Editorial CISSPRAXIS *Pedagogías del siglo XX* (pp.47-51). Barcelona, España: CISSPRAXIS.
- CAMILLONI, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires:Paidós
- COLL, C. (1987) *Psicología y currículo*. México, D.F: Editorial Paidós.
- COLS, E. (2007). Sentidos personales y configuraciones de acciones tras la semejanza de las palabras (Tesis de doctorado) Universidad De Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- COMENIO, J. (2010). *Didáctica Magna*. México, D.F: Editorial Porrúa.
- DECROLY, O. (2010). *El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid:España: Ediciones Morata.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016) México: Ed. Porrúa.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires:Amorrurtu.
- DUSSEL, I. & CARUSO M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana. Saberes clave para educadores.
- HERNÁNDEZ, G. (2006) *Paradigmas en psicología de la educación*. México, D.F: Paidós.
- FELDMAN D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Revista. Educacao & sociedade*, 25(86), 75-101.
- FELDMAN D. (2008). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires:Aique.
- FREINET, C. (1996). *La escuela Moderna Francesa. Una Pedagogía Moderna de Sentido Común: Las invariantes Pedagógicas*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogía del oprimido*. México, DF: Paidós.
- GIMENO, J. & PÉREZ A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza.*, Madrid: Morata.
- GIMENO J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROX, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona:Paidós.
- GUZMÁN, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventas: los aportes de la sociología francesa. *Revista Perfiles Educativo*, 34(98), 38-56.
- MONTESSORI, M. (2014). *El método de la pedagogía científica*. México: Siglo XXI
- KILPATRICK, W. (1918). *The proyect method*. USA: Scholar Select
- SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México, DF: SEP.
- SEP (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación Primaria. DO: 20-08-2012, Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo\\_649.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf).
- SEP (2018). Plan de Estudios 2011. México, DF: SEP.
- SEP (2018a). Programas de estudio 2011. México, DF: SEP.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- VIGOTSKY, L (1988). *Pensamiento y lenguaje*. México, DF: Ediciones Quinto Sol.



## **Estrategias de aprendizaje: recorrido conceptual** **Learning strategies: conceptual journey**

Paula Grasso Imig(1)

### **Resumen**

Desde hace ya varios años que las estrategias de aprendizaje se han convertido en un importante objeto de estudio de la investigación psicológica, en el área educacional. Si bien, de manera general, se las entiende como una secuencia de procedimientos, ordenados e integrados, orientados a lograr un resultado de antemano esperado, en el ámbito educativo, resulta difícil encontrar un modelo que refiera de forma unificada su significado. El presente trabajo tiene como objetivo presentar un recorrido articulado acerca de los desarrollos más importantes sobre este constructo, para poder arribar a la idea global, que permita arrojar luz acerca de cómo se las comprender. Asumiendo que son funciones cognitivas, que permite organizar y dar coherencia al proceso de adquisición de conocimientos, se espera generar una revisión que permita a quienes investigan en la temática tener una idea general acerca de cómo se lo entiende, y que a la vez sirva para

### **Summary**

For several years now, learning strategies have become an important object of study in psychological research in the educational area. Although, in a general way, they are understood as a sequence of procedures, ordered and integrated, oriented to achieve a result expected in advance, in the educational field, it is difficult to find a model that refers in a unified way its meaning. The present work aims to present an articulated route about the most important developments on this construct, in order to arrive at the global idea, which will shed light on how to understand them. Assuming that they are cognitive functions, which allows to organize and give coherence to the knowledge acquisition process, it is expected to generate a review that allows those who investigate in the subject to have a general idea about how it is understood, and at the same time serve to structure new works on the subject.

estructurar nuevos trabajos sobre el tema.

**Palabras clave:** aprendizaje; estrategias de aprendizaje; estilos de aprendizaje

**Key Words:** learning; learning strategies; learning styles

Fecha de Recepción: 09/02/2019  
Primera Evaluación: 17/02/2019  
Segunda Evaluación: 02/03/2019  
Fecha de Aceptación: 11/03/2019

## **Introducción**

De modo general, se puede señalar que se entienden por estrategias de aprendizaje y estudio a aquellas actividades que se realizan para influir en los procesos cognoscitivos, con el fin de facilitar la asimilación del conocimiento (Weinstein & Meyer, 1991; Kesici, Sahin & Akturk, 2009). Peñalosa Castro, Landa Durán y Vega Valero (2006), explican que, para llevar adelante esto, los estudiantes ponen en marcha diversos procesos cognitivos, como la memoria, razonamiento, entre otros. En ese sentido, cabe destacar que dichas acciones tienen la característica de ser conscientes e intencionales, lo que significa que la selección que se haga de las mismas es subjetiva, es decir depende de la necesidad de cada uno (Weinstein & Meyer, 1991; Beltrán, 2003). En resumen, se puede decir que las estrategias de aprendizaje y estudio dan cuenta de las conductas y pensamientos que los individuos utilizan para resolver tareas específicas al momento de aprender (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace, 2017).

La clasificación y medición de las estrategias de aprendizaje ha sido un tema controversial debido a la multiplicidad de modelos y de instrumentos de medición, los que a su vez no se suelen corresponder con un modelo específico. Es por eso que la medición de las mismas suele estar ligada a los instrumentos escogidos para su medición (Stover, Freiberg Hoffman, Uriel & Fernández Liporace, 2014). En ese sentido, resulta relevante

realizar una descripción de las diferentes concepciones, para luego especificar cómo serán entendidas en este trabajo.

## **Aparición y evolución del concepto estrategias de aprendizaje y estudio**

La noción de estrategias de aprendizaje (en adelante EA) tiene un origen relativamente nuevo, ya que comienza a aparecer a finales de la década de los cincuenta, en el siglo pasado, y su origen viene de la mano de la Psicología Cognitiva, más específicamente en Norte América (Domínguez Pino & Martínez Mendoza, 2001); sin embargo, a pesar de su corta existencia temporal se han convertido en un eje temático de gran interés (Beltrán, 2003). Si bien hay que aclarar que desde antaño existen técnicas que facilitan la adquisición del conocimiento, es a partir de este momento que el interés surge con un nombre específico, que trata de agrupar estas formas.

En ese sentido, este interés se vio condicionado y promovido, en primera instancia, por factores de índole tanto sociales como económicos, que a la vez se encontraban íntimamente asociados a las necesidades de las empresas de producción, por una parte, así como a las militares, por otro. En ambos casos se trataba de modelar tanto los comportamientos como los procesos intelectuales, para poder incrementarlos, todo a favor de promover y aumentar la productividad y las ganancias, sea cual fuese el sentido que éstas tuviesen, dependiendo del contexto (Corral Ruso,

2003). Además, otro factor determinante, y del que luego fuera indispensable su contemplación, fue la aparición de los computadores y la cibernética, que para desarrollarse necesitaban conocimientos acerca de los procesos mentales y su funcionamiento, lo que permitía crear analogías entre la mente y los programas computarizados (Corral Ruso, 2003, 2004; Domínguez Pino & Martínez Mendoza, 2001). Es decir, en ese sentido, los estudios psicológicos cobraban un especial interés al momento de programar computadoras, ya que se pensaba que a partir de esto se podía, luego, descubrir de qué manera los hombres hacían frente a sus problemas (Corral Ruso, 2003). Comprender las formas de aprendizaje enseñaría a las máquinas cómo aprende el hombre, quien luego entendería mejor su propio funcionamiento a partir de las máquinas.

Siguiendo esta idea, autores como Bermúdez Morris y Pérez Martín (2004) resaltan que para los cognitivistas el aprendizaje es entendido como procesamiento de la información, y para que se dé deben atravesarse una serie de etapas que implican ir transformando la información; al mismo tiempo, éstas son controladas por otros procesos de control ejecutivo (o estrategias cognitivas).

De esta manera, los primeros estudios que se llevaron adelante sobre las EA, y que respondían al paradigma cognitivista, pusieron sus objetivos orientados a detectar las estrategias que abordaban los ‘buenos estudiantes’, para poder compararlas con aquellas

utilizadas por quienes no eran tan buenos. En general, las conclusiones a las que llegaron permitieron entender que quienes son buenos estudiantes no tienen presentes los tipos de estrategias que usan sus contrapartes. Así, este es uno de los principales motivos por los que la investigación acerca de esta temática se vio altamente potenciada, con el fin de poder enseñar a quienes no utilizaban estrategias de las más adecuadas aquellas que pudieran optimizar la adquisición del conocimiento (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009, 2010; Aguilar Rivera, 2010; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; García & Justicia, 1993; Hernández Más, Bueno Velazco, González Viera & López Llerena, s.f).

Si bien, como se dijo, los desarrollos desde la Psicología comienzan a darle un lugar central al aprendizaje y sus formas de adquisición, sobre todo en lo relativo al enfoque genético cognitivo y a las posturas conductistas del aprendizaje, estas ideas se enmarcaban como un todo dentro de esta disciplina. Es hasta la década de los 70 que el concepto de estrategias de aprendizaje se desprende como una entidad teórica en sí misma, y es a partir de ese momento que se nota el impulso acerca de su estudio (Stover, 2012).

Stover (2012) señala algunos factores que contribuyeron en esto. Así, lo primero que se observa es un cambio orientado a los abordajes de carácter cognitivos y constructivistas, hecho que Díaz Barriga (2003) señala como central, ya que introduce la idea de atender a los modos en los cuales se basan los

sujetos para adquirir conocimiento. De esta manera, varios autores (e.g. De Vincenzi, 2012; Díaz Barriga, 2003; Stover, 2012; Tillema & Kremer Hayon, 2005; Pozo, 1989) remarcan que la idea del alumno como ente pasivo, que solo recibe el conocimiento, fue corriéndose de la escena principal.

Siguiendo a Beltrán (2003), Stover (2012) señala que otro factor aparece como relevante: la información devenida en el recurso principal para el desempeño social; de la mano de los desarrollos científicos y tecnológicos, el foco se desplazaba de la adquisición del conocimiento (supuestamente ahora al alcance todos) hacia la capacidad de selección del mismo. En ese sentido, se volvió importante el desarrollo de competencias, entre las cuales se destacan no solo la selección adecuada del conocimiento, sino la posibilidad de interpretarlo de acuerdo al área de aplicación y su posterior aplicación en la misma. En este punto, también comienza a ponerse de manifiesto estimular el despliegue de autonomía por parte de dichos alumnos (De Vincenzi & De Ángelis, 2008; De Vincenzi, 2009, 2012; Díaz Barriga, 2005; Pozo y Monereo, 2000).

Un tercer factor está asociado al cambio que produjo la aparición de las teorías de las inteligencias múltiples, que si bien fue desarrollada en 1983 por Howard Gardner, encuentra sus bases en los trabajos realizados por autores como Spearman, Binet y Wechsler, a comienzos del siglo XX (Nadal Vivas, 2015). Según Stover (2012), este hecho

hizo que la inteligencia fuese también contemplada en cuanto a su definición de forma entitativa, y descripta de forma estratégica, lo que implica contemplar una serie de habilidades que permiten al individuo actuar de manera inteligente.

En términos generales, puede decirse que las EA se ha convertido en un foco de gran interés a lo largo de las últimas décadas, y, como se dijo anteriormente, esto ha suscitado el interés de diversos teóricos (Valle, González Cabanach, Cuevas González & Fernández Suárez, 1998); de hecho, autores como Entwistle y Marton (1991) sostienen que los estudios tanto sobre las EA, como de la teoría del procesamiento de la información, se convirtieron en los aportes más importantes de la Psicología Cognitiva respecto del estudio de aprendizaje, así como de los factores que inciden en el mismo. Sin embargo, hay autores (e.g. Aguilar Rivera, 2010; Esteban & Ruiz, 1996; González Clavero, 2011; Stover, 2012) que señalan que este interés, que ha generado una copiosa literatura acerca de esta temática, también ha provocado que los modelos explicativos también fuesen abundantes, así como también su consecuente operacionalización y solapamiento. González Clavero (2011) explica que las causas de este fenómeno radican, justamente, en la complejidad que tiene abordar el estudio de aprendizaje en sí mismo.

**Definiciones relevantes: aprendizaje, estilos y estrategias de aprendizaje.**

Ya entrada la segunda década del siglo

XXI y, tal como se ha mencionado antes, las investigaciones sobre el aprendizaje continúan en aumento. En simultáneo, los contextos cambian y esto también produce cambios en las formas de concebir dichos aprendizajes, así como en el abordaje de tales investigaciones. En ese sentido, aunque parezca obvio, resulta necesario, en primera instancia, conceptualizar al aprendizaje.

### **A). Concepción de aprendizaje**

En términos generales, puede entenderse como aprendizaje al cambio producido en la conducta como resultado de la experiencia (Chance, 2001; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010). No obstante, tal como se viene advirtiendo respecto de esta temática, hay resaltar que existen variadas definiciones acerca de este concepto, las cuales han sido orientadas según las perspectivas y entendimientos de los distintos investigadores y autores interesados, dando sus perspectivas acerca del mismo (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010).

Así, Hilgard (1979), de una manera algo compleja, lo explica como un proceso a partir del cual se origina o cambia alguna actividad como reacción a una determinada situación. Lo característico del cambio es que no debe ser explicado sobre la tendencia de las respuestas innatas o esperadas, estados transitorios del organismo (como cansancio, consumo de drogas, etc.) o la propia maduración. Para Gagné (1985) se trata de un cambio respecto de la

capacidad o disposición que las personas tienen y que, a la vez, puede sostenerse en el tiempo; enfatiza en que no es un proceso atribuible al crecimiento.

Por otra parte, Pérez (2001) lo entiende como aquellos procesos de características subjetivas que implican captar, incorporar y retener, para luego utilizar, la información que las personas obtienen de la interacción con el medio. Otra acepción del término lo señala como un proceso de cambios que se dan a la vez en la conducta, las capacidades cognitivas, en el organismo, en la motivación y en las emociones, todo como la resultante de las experiencias del sujeto respecto de la interacción con el medio, como maneja los estímulos y respuestas devenidos de esto, la forma en la que pueda apropiarse del contexto sociocultural, así como también de la forma en la que logre organizar todo lo anterior (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Sarmiento, Maldonado, Vargas & Ortega, 2001).

También, Knowles (2001), siguiendo a Gagné (1985), sintetiza que – esencialmente- se trata de un cambio que se produce a partir de la experiencia. En suma, realiza una diferenciación entre tres aspectos del aprendizaje:

- i. Aprendizaje como producto, a partir del cual se pone énfasis sobre el desenlace de la experiencia de resultado, es decir, que se toma en cuenta el resultado final.
- ii. Aprendizaje como proceso, que da especial atención a lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje,

y sobre eso se obtiene el producto de la experiencia final.

iii. Aprendizaje como función, que tiene en cuenta, y sigue de forma cercana, aspectos tales como la retención, la motivación, la forma de transferir a partir de la cual se espera que se produzcan los cambios, que se reflejan en la conducta.

Ya de una forma más orientada a los aspectos pedagógicos, así como a lo académico, pero contemplando todo lo mencionado hasta el momento Alonso, Gallego y Honey (1995) sostienen que se trata de un proceso para adquirir una cierta disposición, que será relativamente duradera, que debe dar cuenta de un cambio en la forma de percibir, o en las conductas, como el resultado de haber atravesado la experiencia. En esa línea, Zabalza (2000) complementa la idea, y lo define como el proceso en el cual deben interactuar tres dimensiones: la parte teórica, propiamente dicha, las actividades dispuestas por los docentes y las acciones realizadas por los estudiantes. En suma, Anderson (2001) resume que se trata de un mecanismo que permite a los organismos que se adaptan al ambiente mutable, y Gallego y Ongallo (2003) señalan, con elevado énfasis, que todas estas características hacen que se trate de un concepto que no queda reservado, respecto de su entendimiento y uso, a educadores, pedagogos o profesionales del área de la educación, ya que todos aprenden y enseñan de manera constante, aun cuando no se tenga la disposición de hacerlo.

## **El aprendizaje como proceso**

Ahora bien, una vez conceptualizado el aprendizaje, se puede destacar que se trata de un proceso. Entenderlo de esta manera ha dado lugar a los distintos investigadores para señalarlo como uno de los problemas centrales en la formación académica (entre las cuales se destaca la formación en el nivel superior), ya que más allá de todos los trabajos realizados en el área aún se observan grandes niveles de desconocimiento acerca de la construcción del conocimiento y de los procesos que conducen a esto (Castañeda, 2004; Díaz Barriga, Hernández, Rigo & Saad, 2006; Espinosa et al., 2008; González, Castañeda, Maytorena & González, 2008; Juárez Lugo, Rodríguez Hernández & Luna Montijo, 2012; López, 2007). En suma, uno de los grandes factores que aparecen en este entendimiento del aprendizaje como proceso es, ciertamente, darle carácter de significativo, lo cual implica, al mismo tiempo, tener en cuenta los procesos subjetivos que se ponen en marcha al momento darse a la tarea de aprender. El resultado obvio de tener en cuenta la subjetividad es darle atención e importancia a las expectativas, ideas previas, necesidades y conocimientos de los sujetos; siguiendo esta idea, se considera que todos a lo largo de su vida, y este hecho se repite en la vida académica, aprenden de alguna determinada manera, y esto se convierte en una característica personal (Coll, 2001a, 2001b; Juárez Lugo et al., 2012; Quezada, 1988).

En este punto, se considera que estas

formas están asociadas a los estilos y estrategias de aprendizaje, y son tales conductas las que explican en gran medida tanto los fracasos como los éxitos académicos, ya que son parte de dicho proceso. Siguiendo esta idea, se puede decir que todos los estudiantes tienen incorporada alguna técnica que utiliza para estudiar, y que les permite afrontar las diferentes experiencias relacionadas a lo que debe aprender, que además le permiten, por lo menos en lo inmediato, poder aprobar la asignatura o materia (Alonso, 2008). Pero, si además de la aprobación todas las acciones llevadas a cabo le permiten al sujeto conformar una conducta estratégica, lo que implica que use estrategias de aprendizaje congruentes con su estilo de aprendizaje (Juárez Lugo et al., 2012), se encontrará alcanzando el aprendizaje significativo (Gargallo, 2007; Monereo, 2007).

## **B) Estilos de aprendizaje**

Antes de dar específicamente una definición acerca del concepto, conviene describir algo de la génesis del mismo, ya que esto genera el contexto para entender de forma más completa de qué se trata.

Así, puede decirse que la palabra *estilo* tiene su procedencia del latín *stylu*, que quiere significar forma, modo o manera de realizar las cosas; además puede ser asociado a carácter y peculiaridad (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009). En ese sentido, es esperable que en lo cotidiano se la use para hacer referencia a alguna característica distintiva y/o

propia de alguna persona, e incluso de algún grupo. En complemento, Hederich y Camargo (2000) señalan que este concepto muestra alguna necesidad de identificación por parte de los individuos, de encontrar distinción, con el sentido de que esta diferenciación refleje el sentido de la identidad propia.

Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2009) explican que se trata de una necesidad que los humanos manifiestan desde sus inicios, y que por eso desde antaño diferentes civilizaciones (como los griegos y los romanos) se han dado a la tarea de tipificar a los individuos en diversas categorías; esto es, a su vez, uno de los motivos por los cuales algunos autores luego van a establecer una relación entre los estilos de aprendizaje y los de personalidad.

Con esta idea, y desde el punto de vista de la Psicología, aparece por primera vez de la mano de Lewin (1935, citado por Hederich, 2004), que lo describió como una tendencia al momento de usar determinadas habilidades cognitivas, y de esta forma lo asoció a la personalidad; más tarde, Allport (1937, citado en Hederich, 2004) realiza una asociación con personalidad y estilos intelectuales, en el sentido de estilos de vida, que permiten identificar y distinguir ciertos tipos de comportamiento. Witkin (1954), uno de los primeros que se interesó en la temática, va a retomar lo desarrollado hasta el momento y va a derivar la problemática a los estilos cognitivos, entendiendo que se trata de expresiones particulares que los sujetos tienen al percibir y procesar la información;

siguiendo esta línea, otros autores (e.g. Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009; Hederich y Camargo, 2000; Martínez, 2007) lo asocian a los modos en los que se realiza una determinada tarea, y es así como se comienza a dar entidad a la noción de estilos cognitivos (Ruiz Ruiz, Trillos Gamboa & Morales Arrieta, 2006); luego, con el interés de la pedagogía y los investigadores en educación por comprender de qué manera aprenden los alumnos, estos estilos pasaron adquirir mayor especificidad y se transformaron en estilos de aprendizaje. Siguiendo esta idea, Martínez (2007) explica que debido a que la noción de estilo cognitivo era muy amplia, no estaba contextualizada y se estudiaba en contextos de laboratorio, la aparición del nuevo término delimitó mejor la idea en el ámbito educativo, estableciendo mejores condiciones para su estudio y posterior entendimiento. No obstante, Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2009) aclaran que si bien fue necesaria la diferenciación entre ambas nociones, los dos conceptos parten de la Psicología y que no tienen sentido el uno sin el otro.

En esta tarea de diferenciar estilos cognitivos de estilos de aprendizaje, se suele entender a los primeros como una variación individual sobre la manera de percibir, pensar y recordar, así como las distintas maneras de aprender, retener, transformar y luego usar la información (Esteban, Ruiz y Cerezo, 1996; Knowles, 2001; Kogan, 1981; Ruiz Ruiz et al., 2006); respecto a los segundos, los estilos de aprendizaje, son entendidos como las predisposiciones

que un individuo tiene al momento de elegir una estrategia en particular al momento de aprender, haciéndolo de forma independiente a las demandas específicas de la tarea. Cuentan con una tendencia estable cuando se trata de la forma en la que percibe, piensa y atiende la tarea a realizar (Esteban et al., 1996; Ruiz Ruiz et al., 2006). En resumen, los estilos de aprendizaje son un grupo de estrategias que se usan de manera habitual al momento de resolver situaciones de aprendizaje; hay que aclarar que no se trata, en este caso, de estrategias solo cognitivas, ya que hay otras consideradas de apoyo, tales como la autoestima y la motivación.

En función de todo esto, puede observarse –una vez más– que el interés suscitado por esta temática ha desencadenado una gran cantidad de producción respecto de la literatura acerca del tema; no obstante, en términos generales, se encuentran dos grandes áreas al momento de categorizar tales desarrollos: 1) aquellos que ponen énfasis en la proximidad de estos estilos a los cognitivos, y son fundamentados desde los aspectos psicológicos; 2) y otros que acercan los estilos de aprendizaje a los procesos de aprendizaje, y son fundamentados desde aspectos pedagógicos (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009).

En base a esto, pueden destacarse algunas definiciones como la de Claxton y Ralston (1978), quienes describen a estos estilos como modos que poseen las personas de responder y aplicar los estímulos en el entorno donde se

ocasiona el aprendizaje; Dunn, Dunn y Price (1979) explican que se trata de la forma en la cual determinados estímulos inciden en la capacidad de un sujeto en cuanto a la absorción y retención de la información. En cambio, para Hunt (1979) son las condiciones óptimas en las que se debe encontrar un individuo para poder aprender, así como también la estructura necesaria para que el aprendizaje sea mejor. Por su parte Riechmann (1979) los entiende como a un conjunto específico de actitudes y conductas que están asociados al entorno donde se aprende.

Por otro lado, Gregorc (1979) refiere que son comportamientos que poseen una determinada especificidad, y que funcionan como indicadores que permiten dar cuenta cómo un sujeto aprende y también se adapte a su medio. Schmeck (1983) lo define como el estilo cognitivo que una persona pone de manifiesto al momento de resolver una tarea relacionada con el aprendizaje; en esta empresa muestra, también, las estrategias que prefiere, que le son naturales y habituales. Esta idea le permite ubicar a los estilos en un lugar entre las estrategias de aprendizaje y la personalidad, entendiéndolo que no son tan específicos como las primeras ni tan generales como la última.

Para Butler (1982) estos estilos muestran lo que sería el significado natural a partir del cual un individuo llega a comprenderse a sí mismo, haciéndolo de una manera efectiva y fácil. En ese sentido, incluye la forma de comprender el contexto y cómo se

relaciona este sujeto con dicho contexto. Amplía su concepción explicando que también se trata de la forma única que tiene este sujeto de acercarse a una situación de aprendizaje, ya sea este acercamiento hecho de forma consciente o no consciente.

Por su parte, Kolb (1984), que incluye este término en su modelo de aprendizaje experiencial, los entiende como algunas de las capacidades que las personas tienen y que se destacan entre otras en función de las exigencias del ambiente, de las experiencias y los factores heredados; todo esto hace que se resuelvan los problemas de manera propia. Por otro lado, Guild y Garger (1985) describen los estilos de aprendizaje como esos aspectos relativamente estables de las personas, que se manifiestan en la interacción que se da entre la conducta y la personalidad al momento de enfrentar una situación de aprendizaje. Mientras que para Smith (1988) se trata de “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (p. 24).

De una manera más integrada, contemplando lo desarrollado hasta el momento, Keefe (1988) propone que los estilos de aprendizaje hacen referencia a los rasgos tanto cognitivos como fisiológicos y afectivos, que permiten dar cuenta de los modos, en general estables, con los cuales las personas responden a los medios donde se da el aprendizaje, a partir de observar cómo perciben ese medio y de cómo interactúan en él.

En resumen, se puede decir que cuando se habla de estilos de aprendizaje se hace referencia a aquellos rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos que funcionan como indicadores acerca de cómo los alumnos perciben, realizan interacciones y, luego, responden a sus entornos de aprendizaje; una característica destacable es que se trata de indicadores relativamente estables (Alonso, Gallego y Honey, 1997; Juárez Lugo et al. 2012; Keefe, 1988). De esta manera, se entiende que los estilos de aprendizaje dan

cuenta de un conjunto de preferencias, u orientaciones, que los sujetos utilizan de forma frecuente al momento de enfrentarse a las demandas del medio donde aprende; en esta instancia son incluidos algunos componentes propios de la persona, tales como los cognitivos o los modos de procesar la información (Esteban et al., 1996; Juárez Lugo et al., 2012).

Se presenta a continuación una tabla (tabla 1) que describe las principales definiciones sobre estilos de aprendizaje aquí presentadas.

Tabla 1  
*Resumen de las principales definiciones de estilos de aprendizaje.*

<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Claxton y Ralston	1978	Modos que poseen las personas de responder y aplicar los estímulos en el entorno donde se ocasiona el aprendizaje.
Dunn, Dunn y Price	1979	Forma en la cual determinados estímulos inciden en la capacidad de un sujeto en cuanto a la absorción y retención de la información.
Hunt	1979	Son las condiciones óptimas en las que se debe encontrar un individuo para poder aprender, así como también la estructura necesaria para que el aprendizaje sea mejor.

Riechmann	1979	Conjunto específico de actitudes y conductas que están asociados al entorno donde se aprende.
Gregorc	1979	Comportamientos que tienen una determinada especificidad, y que funcionan como indicadores que permiten dar cuenta cómo un sujeto aprende y también se adapte a su medio.
Schmeck	1983	Estilo cognitivo que una persona pone de manifiesto al momento de resolver una tarea relacionada con el aprendizaje; en este punto se muestran las estrategias que prefiere, que le son naturales y habituales. Esta idea le permite ubicar a los estilos en un lugar entre las estrategias de aprendizaje y la personalidad.
Butler	1982	Muestran lo que sería el significado natural a partir del cual un individuo llega a comprenderse a sí mismo, haciéndolo de una manera efectiva y fácil; incluye la forma de comprender el contexto y cómo se relaciona este sujeto con dicho contexto.
Kolb	1984	Las capacidades que las personas tienen y que se destacan entre otras en función de las exigencias del ambiente, de las experiencias y los factores heredados; todo esto hace que se resuelvan los problemas de manera propia.
Guild y Garger	1985	Aspectos relativamente estables de las personas, que se manifiestan en la interacción que se da entre la conducta y la personalidad al momento de enfrentar una situación de aprendizaje.

Smith	1988	“Los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje” (p. 24).
-------	------	--

---

Keefe	1988	Hacen referencia a los rasgos tanto cognitivos como fisiológicos y afectivos, que permiten dar cuenta de los modos, en general estables, con los cuales las personas responden a los medios donde se da el aprendizaje, a partir de observar cómo perciben ese medio y de cómo interactúan en él.
-------	------	---

---

Teniendo en cuenta todas estas definiciones, que llegan de la mano de la Psicología Cognitiva y sus supuestos, se advierte que se origina un cambio de paradigma respecto de las investigaciones en el área de aprendizaje, que hasta el momento eran de corte neo-conductista. Una vez que estos trabajos dieron cuenta del alcance conceptual, entendiendo de forma cada vez más profunda la asociación entre los estilos personales y el aprendizaje, se establecieron dos formas generales de entender a los estilos cognitivos (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009):

- Dependiente del campo, categoría que incluye a quienes demuestran más interés por aprender en grupo, lo que contempla la interacción tanto con los compañeros como con los docentes, siguen las pautas que se presentan, y requieren de metas

definidas y estructuradas e instrucción externa para llevarlas a cabo. Se manejan y aprenden mejor cuando el material de trabajo se encuentra bien estructurado. En general, se considera que tienen mayor sensibilidad por la orientación externa.

- Independientes del campo, considera a las personas con este estilo como capaces de estructurar y organizar la información; también tienen la capacidad de sugerir organizaciones diferentes a las propuestas, y tienen orientación de seguir referencias internas. Además, aprenden de forma más fácil y rápida cuando la información no tiene estructura u organización.

Basados en esta manera general de entender tales conductas respecto de los modos de adquirir conocimiento, diferentes autores han propuesto distintas dimensiones en lo que refiere a los estilos de aprendizaje. Entre los primeros desarrollos se encuentra el de Pask (1976),

quien aduce que dichos estilos varían en función de la forma en la cual el sujeto elija para procesar la información; pueden ser holistas, si se procesa como un todo, o pueden ser serialistas, si este proceso se realiza de manera detallada.

Por otra parte, Kolb (1976, 1984) sostiene que puede ocurrir un aprendizaje óptimo si se trabaja la información a partir de cuatro fases: la actuación, la reflexión, la teorización y la experimentación; con esta base, entonces propone cuatro modalidades que se desprenden directamente de esta idea: la experiencia concreta, la conceptualización abstracta, la experimentación activa y la observación reflexiva. Es, justamente, la combinación de estas modalidades que se advierten cuatro estilos de aprendizaje:

a. **Convergente:** consiste en aplicar de forma práctica las ideas. Al momento de la resolución de problemas, los conocimientos son organizados por medio de razonamiento hipotético-deductivo.

b. **Divergente:** forman parte de este estilo quienes muestran mejor desempeño a la hora de producir ideas, y suelen destacarse, ya que pueden considerar situaciones específicas desde diferentes puntos de vista. La capacidad imaginativa resulta en su punto más fuerte.

c. **Asimilador:** pueden lograr una explicación integral a partir de desarrollar diferentes modelos teóricos y utilizar el razonamiento inductivo. Suele observarse este tipo en investigadores o científicos puros, ya que prefieren la

teoría a su aplicación práctica.

d. **Acomodador:** en términos generales, se los considera más arriesgado que a los anteriores, ya que su fortaleza reside en el involucramiento de nuevas experiencias; en ese sentido, puede adaptarse con facilidad y de manera inmediata a circunstancias nuevas.

Otro modelo explicativo de los estilos de aprendizaje es el desarrollado por Schmeck (1983, 1988), quien despliega tres dimensiones, y lo asocia la estrategia que use el sujeto así como al nivel de aprendizaje que se alcance una vez realizada la tarea propuesta. Estos son los tres estilos:

a. **Estilo de profundidad.** Se trata de una estrategia que se considera facilita el aprendizaje de alto nivel, ya que el sujeto debe utilizar diversas estrategias que lo conduzcan a conceptualizar (tales como organizar información de característica abstracta, analizarla, relacionarla, entre otras de características similares).

b. **Estilo de elaboración.** En este caso se trata de una estrategia que se orienta al aprendizaje de nivel medio, ya que el individuo asocia el contenido de lo que debe aprender a sus experiencias personales.

c. **Estilo superficial.** En este caso, solo posibilita un aprendizaje que se considera de nivel bajo, debido a que las estrategias utilizadas solo apuntan a recordar lo que ha repasado al momento de estudiar, se trata solo de memorización.

Para Silverman (1988) pueden considerarse cinco dimensiones, que se desprenden de los modos en los cuales se

procesa la información. En este caso, se entiende de la siguiente manera:

a. El primer modo contempla la manera en la cual el individuo ingresa la información, que explica puede ser verbal o visual.

b. En referencia a la preferencia que el sujeto elija como fuente, la cual puede ser sensitiva o intuitiva.

c. Una tercera forma hace referencia a la manera de organizar la información que se obtiene del medio, que puede ser deductiva o inductiva.

d. Según el progreso que se observe a la hora de procesar la información, el cual puede darse de forma global o secuencial.

e. Y otro modo se asocia a la forma de procesar la información, que pudiera ser reflexiva o activa.

Por otra parte, una nueva forma de clasificar los estilos de aprendizaje se hizo notar con los avances en el área de la neuropsicología, tomando como base la idea de que ambos hemisferios cerebrales captan la información del medio y permiten transformar la realidad, aunque hay que destacar que ambos tienen gran importancia en el funcionamiento general del cerebro (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009). De esta forma, las investigaciones sobre la asimetría funcional del cerebro también ha manifestado aportes en el área del aprendizaje y de cómo éste se adquiere. Así, basado en esto, Verlee (1988, citado en Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009) realiza la siguiente clasificación:

a. **P r e d o m i n a n t e m e n t e**

sinistrohemisféricos. Quienes forman parte de esta clasificación han mostrado habilidades para resolver problemas de manera secuencial, tienen una preferencia marcada sobre la escritura y la conversación (en ese sentido son claramente verbales), y al momento de procesar la información lo hacen paso a paso.

b. **P r e d o m i n a n t e m e n t e** destrohemisféricos. En este grupo clasifican aquellos quienes resuelven los problemas de forma más intuitiva, procesan los datos en forma simultánea y holística, nunca son lineales o causales, prefieren dibujos o imágenes, y son menos verbales.

Además de todo lo planteado, y teniendo en cuenta los diferentes desarrollos, Alonso et al. (1999) y Alonso y Gallego (2000), a partir de sugerir que los sujetos se enfocan más en unas etapas que en otras, sintetizan los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

a. **Estilo activo**, que está asociado a vivir la experiencia.

b. **Estilo reflexivo**, que involucra todos los aspectos reflexivos que el sujeto muestre en la situación de aprendizaje.

c. **Estilo teórico**, que da cuenta de la capacidad de elaborar hipótesis y de generalizar que los individuos presenten.

d. **Estilo pragmático**, que se observa en el campo de la aplicación de los conocimientos.

De todas las formas de concebir los estilos de aprendizaje, esta última se encuentra entre las más apropiadas por diferentes autores.

A continuación se resume en la tabla 2 los modelos y sus dimensiones hasta

aquí explicados.

Tabla 2  
*Descripción de los modelos dimensionales según los diferentes desarrollos presentados.*

<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Dimensiones</b>
Pask	1976	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Holistas</li> <li>2. Serialistas</li> </ol>
Kolb	1976 1984	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Convergente</li> <li>2. Divergente</li> <li>3. Asimilador</li> <li>4. Acomodador</li> </ol>
Schmeck	1982 1988	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estilo de profundidad</li> <li>2. Estilo de elaboración</li> <li>3. Estilo superficial</li> </ol>
Silverman	1988	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manera en la cual el individuo ingresa la información</li> <li>2. Preferencia que el sujeto elija como fuente.</li> <li>3. Manera de organizar la información que se obtiene del medio.</li> <li>4. Según el progreso que se observe a la hora de procesar la información.</li> <li>5. Forma de procesar la información.</li> </ol>
Verlee	1988	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Predominantemente sinistrohemisféricos</li> <li>2. Predominantemente destrohemisféricos</li> </ol>
Alonso y Gallego	2000	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estilo activo</li> <li>2. Estilo reflexivo</li> <li>3. Estilo teórico</li> <li>4. Estilo pragmático</li> </ol>

### **C) Estrategias de aprendizaje**

En una primera instancia, y entendiendo que provienen de un contexto militar, la etimología de la palabra estrategia se asocia al arte de conducir operaciones militares (Bernardo, 2000; Loret de Mola Garay, 2011). Sin embargo, en la actualidad puede entenderse que este significado va más allá de este ámbito, y, en términos generales se las puede percibir como la destreza o la habilidad para dirigir alguna situación.

En adición, Esteban Albert y Zapata Ros (2016) explican que la sola noción de estrategia lleva implícita una connotación intencional y finalista; de esa forma, para los autores, toda estrategia deviene en un plan de acción que se efectúa ante una tarea que necesita de una actividad cognitiva al momento del aprendizaje. En ese sentido, explican, no puede tratarse de una técnica específica (lo que sería un reduccionismo) sino, más bien, de un dispositivo de actuación, el cual tiene consigo, por una parte, diversas destrezas y habilidades, que sí son propias del sujeto, y, por otro lado, una serie de técnicas que se usan dependiendo de la tarea a desarrollar. Al mismo tiempo, resaltan que un factor importante, que debe intervenir, es la conciencia: primero acerca de la situación en cual se desea operar, y segundo sobre los propios recursos con los que el individuo cuenta. Es decir que, en el primer caso, se espera que haya entendimiento del problema que se quiere resolver, los conceptos

involucrados, la información disponible, entre otros; y en el segundo caso, que el individuo sepa acerca de sus habilidades, recursos, capacidades, etc. (Esteban Albert y Zapata Ros, 2016).

De esta manera, siguiendo a Aguilar Rivera (2010), puede sintetizarse que, en el caso de las estrategias de aprendizaje, se trata de una secuencia de procedimientos, ordenados e integrados, orientados a lograr un resultado de antemano esperado, en el ámbito educativo. En ese sentido, el término estrategias de aprendizaje, que aparece de manera reciente en el área de la Psicología, denota el carácter procedimental que el aprendizaje, como conducta, tiene (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016).

Esto confirmaría que los procedimientos utilizados al momento de adquirir el conocimiento tienen un carácter decisivo en relación a los resultados obtenidos. Respecto de esto último, cabe aclarar que no es que hasta ese entonces se hubiera ignorado la relevancia de los recursos y las técnicas utilizadas por quienes aprenden, sino que no había sido tratado de manera explícita, lo que mostraba la falta de formulación teórica y su consecuente conceptualización, que daba lugar a la terminología específica y apropiada.

Entendiendo esto, se puede decir que las estrategias de aprendizaje son un concepto moderno, que intenta articular, de forma armoniosa, los preceptos de la psicología cognitiva con los desarrollos constructivistas orientados al aprendizaje y al conocimiento. Esta amalgama de factores resguarda la importancia que cobran los procedimientos en el acto

de aprender, en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los aspectos individuales, que resultan diferenciales (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016; Zapata, 2005, 2006).

Loret de Mola Garay (2011) va a integrar esta idea definiéndolas como procedimientos mentales, de corte intencional y consciente, que los estudiantes van a poner en marcha a partir de determinadas técnicas, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje estratégico, efectivo, autónomo y protagónico.

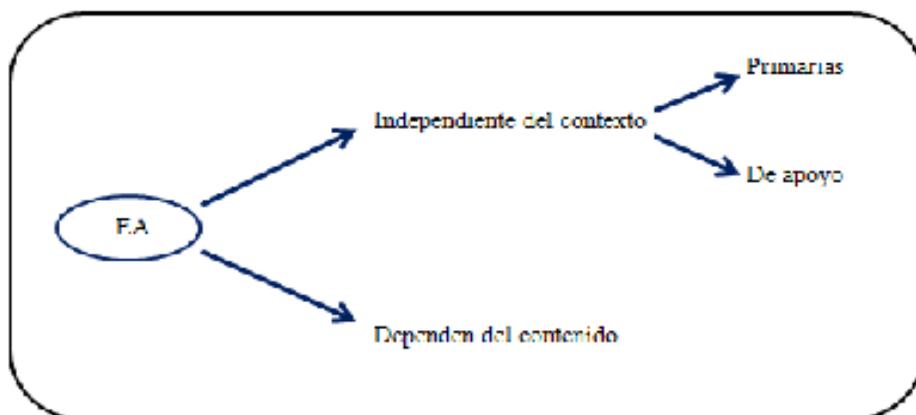
Al igual que todo lo explicado hasta el momento, las estrategias de aprendizaje también han sido centro de interés para los teóricos del área, y esto puede observarse en la cantidad de definiciones propuestas. Así, Dansereau (1985) las considera como aquellas acciones que van a facilitar la adquisición del conocimiento, entre las cuales se destacan tareas de selección, manipulación y almacenamiento de información para su posterior uso; este autor especificó dos tipos de estrategias: por una parte, las que tienen independencia del contexto, que al mismo tiempo se dividen en otras dos: las primarias (que se relacionan a la información) y las de apoyo (que refuerzan la disposición del sujeto al momento de estudiar); y, por otra parte, las que dependen del contenido (figura I). Weinstein y Mayer (1986) se refieren a las estrategias de aprendizaje como aquellos pensamientos y conductas que se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje, con la particularidad de que

requieren una intencionalidad definida que provoque un resultado efectivo en el proceso de adquisición del conocimiento. Para ellos, la investigación sobre este concepto dio lugar a cinco áreas para analizar:

- 1) Cómo se aprende;
- 2) Cómo se realiza la organización de la información;
- 3) Cómo esta nueva información es asociada con otros conocimientos previos;
- 4) Cómo es aplicado este nuevo conocimiento a diferentes contextos; y
- 5) El análisis de métodos que evalúen los procesos metacognitivos de los sujetos (Aguilar Rivera, 2016).

En la línea de lo descrito antes, Nisbet y Shucksmith (1987) las asocian a actividades de procesamiento integradas que se utilizan en el acto de adquisición del conocimiento, lo que incluye la retención y el uso del mismo. Para Monereo (1990) se trata determinados comportamientos que son planificados y se usan para elegir y organizar mecanismos cognitivos, motrices y afectivos, y para enfrentarse a situaciones-problema específicas del aprendizaje, ya sean éstas globales o específicas. Para el autor esto implica tomar decisiones, que son intencionadas y conscientes, a partir de las cuales el estudiante recupera y elige coordinadamente aquellos conocimientos (ya sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales) que le sean necesarios para lograr un objetivo. Esto debe darse en relación a las condiciones del contexto educativo en el cual se realiza la acción (Monereo 2002, 2007). Teniendo en

Figura I. Estructura de las estrategias según Dansereau (1985).



cuenta esto, podría decirse que la función central de las estrategias de aprendizaje, en los procesos de estas características, radica en potenciar el proceso de asimilación sobre la información que recibe el sujeto del exterior hasta su sistema cognitivo, lo que también requiere, en primera instancia, de la supervisión y la gestión sobre dicha información o datos que van a entrar, y luego de poner el marcha acciones de clasificación, almacenamiento, categorización, recuperación y salida de esto nuevo procesado (Monereo, 1990). Algunos autores (e.g. De La Fuente, 2003; Juárez Lugo & Rodríguez Hernández, 2012; Monereo, 2007) señalan que tener este tipo de conducta da cuenta de una actuación estratégica.

Beltrán (1993, 2003) las definió como a operaciones o actividades que un individuo lleva adelante con el

objetivo de hacer mejor o más fácil la tarea. Resalta dos características que considera primordiales: por una parte, que sean directa o indirectamente manipulables, y, por otra, que tengan un carácter propositivo o intencional. En lo que refiere cómo ha definido las dimensiones, su propuesta incluye cuatro grupos: estrategias de apoyo, de procesamiento, personalización y las metacognitivas (Beltrán 1995, 1996, 2003) (figura II). Así, las estrategias de apoyo son las orientadas a generar en el sujeto una disposición adecuada respecto de la tarea de aprendizaje; se tienen en cuenta cuestiones afectivas y motivacionales. En cuanto a las estrategias de procesamiento describe que se trata de aquellas que intervienen en los procesos dirigidos a comprender, codificar y reproducir lo aprendido. Acerca de las estrategias de personalización van a estar asociadas las tareas de análisis (en el sentido que sea necesario), lo que da lugar

a los pensamientos de tipo de crítico y creativo; también se destacan en este tipo de estrategias la capacidad para recuperar y reproducir información. Por último, las estrategias metacognitivas, tienen la función de articular y regular de manera efectiva lo que sucede con las estrategias anteriores mediante acciones de control, planificación y evaluación.

Stover (2012), a partir de un análisis más minucioso, señala que este autor (Beltrán, 1993) llega a establecer estos cuatro grupos de estrategias luego de articular análisis previos, en los cuales, en primera instancia, entendía que las estrategias de aprendizaje se caracterizaban porque tenían como propósito alguno de los procesos de aprendizaje (que son siete): atención, adquisición, sensibilización, personalización, recuperación, evaluación y transfer. Más adelante, explica, el autor divide esta clasificación a partir de dos criterios: uno denominado función, que implica a los siete procesos anteriores, y otra llamada naturaleza, que pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Es entonces que, a partir de la articulación de ambos tipos de características, conforma los grupos antes mencionados.

Por su parte, De Zubiría y De Zubiría (1996) sostienen que son ejercicios que exigen poner en funcionamiento la capacidad de análisis, abstracción, síntesis, deducción, es decir, que muestre la capacidad para pensar que el sujeto ha adquirido con la experiencia; al mismo tiempo, esto da lugar al

desarrollo del pensamiento categorial de los estudiantes, lo que implica elaborar y poner en marcha estrategias que permitan adquirir, recuperar y poner en contexto la información procesada.

Otra noción, esbozada por Bernardo (2000), resguarda la idea que las estrategias de aprendizaje son formas de aprender, que solo pueden utilizarse metacognitivamente, sino dejan de ser estrategias. Agrega que esta particularidad de lo metacognitivo (o de apoyo) son sumamente relevantes al momento del aprendizaje, ya que lo refuerzan por medio del autoconcepto, la autorregulación y la automotivación, o sea, que las entiende como una fuerza interna que impulsa el proceso del estudiante (Loret de Mola Garay, 2011). Román y Diez (2000) expresan que son el camino que permite desarrollar las destrezas necesarias, así como las actitudes, en función de los métodos y los contenidos.

Ontoria, Gómez y Molina (2002) explican que cuando se habla de estrategias de aprendizaje se hace referencia a los procesos mentales que los individuos diseñan e implementan sobre un tema específico para alcanzar el aprendizaje de éste. Para contextualizar mejor esta idea, realizan una diferenciación entre conocimiento e información; en cuanto a esta última, señalan que se trata de acontecimientos y datos, mientras que sobre el conocimiento lo asocian al significado que se le da a esa información y a la comprensión que esto provoca sobre la misma. De esa manera, entienden que el proceso de aprendizaje requiere de la comprensión, uso y contextualización de



un plan de acción elaborado, consciente, y de manera reflexiva, en un formato secuencial, con el propósito de optimizar la adquisición del conocimiento, es decir, el aprendizaje. Esto implica tomar decisiones adecuadas que permitan seleccionar diversas estrategias a utilizar, dependiendo de la tarea a llevar a cabo. Entre estas acciones se destacan: adquirir, procesar, codificar, clasificar, almacenar, recuperar y utilizar la información.

En términos generales, respecto a los distintos tipos, hay acuerdo en que la taxonomía más referida es la que establece tres grandes clases: las cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos (que también se las llama de apoyo) (Hernández Más, s.f). Las primeras, las cognitivas, hacen referencia a la integración del nuevo material con el ya existente en el sistema cognitivo del sujeto; en este grupo se observan las que se usan para comprender, codificar y recordar la información. En el segundo caso, las metacognitivas, son las que se asocian con el control, planificación y posterior evaluación por parte del individuo acerca de su propio proceso; esto implica tener conciencia acerca de la propia condición, es decir de las propias capacidades y actitudes. Por último, las estrategias de manejo de recursos (o de apoyo), son aquellas que dan lugar a que la tarea se resuelva en buenos términos, a partir de utilizar estrategias de diferentes tipos, que colaboren con tal fin; puede decirse que como propósito buscan que sujeto sea sensible respecto del conocimiento

que va a adquirir; entre éstas pueden destacarse el manejo adecuado del tiempo, así como el manejo y control sobre el esfuerzo, la organización y orden del ambiente (tabla 3).

Usar diferentes estrategias de aprendizaje incrementa las destrezas y habilidades tanto en el pensamiento como en la inteligencia del individuo de una forma consciente, intencional y voluntaria al momento del procesamiento de la información (Loret de Mola Garay, 2011). Para esto, también se requiere enseñar al estudiante que las estrategias existen y que las mismas pueden mejorar los resultados esperados; lograr esto daría cuenta de un aprendizaje declarativo. Una vez que reconoce la existencia debe aprender el cómo se usan, y esto se asocia al conocimiento de procedimientos; y por último aparece la noción del cuándo y dónde deben ser empleadas, lo que da cuenta del conocimiento condicional. El conjunto de todas estas partes potencian las estrategias y posibilitan adquirir conocimientos claros y de calidad (Valenzuela, 1998). Una vez adquiridas, las estrategias de aprendizaje se usan de forma independiente y autónoma para alcanzar la meta fijada.

Por su parte, Román y Gallego (1994) realizaron un análisis de todo lo planteado, con una mirada desde el procesamiento de la información, señalan que en el acto de aprendizaje se articulan operaciones mentales (coordinadas y organizadas) que pueden ser especuladas en función de las conductas que los estudiantes manifiesten en una tarea que implique la resolución de algún problema; la manera

Tabla 3

*Dimensiones más difundidas de las estrategias de aprendizaje.*

Dimensiones	Características	Acciones asociadas
<b>Cognitiva</b>	Hacen referencia a la integración del nuevo material con el ya existente en el sistema cognitivo del sujeto; en este grupo se observan las que se usan para	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprender</li> <li>▪ Codificar</li> <li>▪ Recordar la información</li> </ul>
<b>Metacognitivas</b>	Se asocian con el control, planificación y posterior evaluación por parte del individuo acerca de su propio proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciencia acerca de la propia condición, de las propias capacidades y actitudes.</li> </ul>
<b>Manejo de recursos (o apoyo)</b>	Dan lugar a que la tarea se resuelva en buenos términos, a partir de utilizar estrategias de diferentes tipos; buscan que sujeto sea sensible respecto del conocimiento que va a adquirir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manejo adecuado del tiempo.</li> <li>▪ Manejo y control sobre el esfuerzo.</li> <li>▪ Organización y orden del ambiente.</li> </ul>

de manifestar estos procesos de forma operativa es a través de las estrategias de aprendizaje usadas por el sujeto, y esto queda reflejado en cuatro fases que se observan al momento del procesamiento de la información:

1. En primera instancia se encuentra el momento de la fase de *adquisición*, que se relaciona a los procesos superiores de atención y repetición. En este momento las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo la selección, transformación y

traspaso de la información adquirida desde los registros sensoriales a la memoria de largo plazo.

2. Luego, en la fase de *codificación*, que consiste en codificar, justamente, la información ingresada, es decir, se la traduce con un código conocido que permite procesarla de un modo de alta dificultad a otro con grado menor; las estrategias que aparecen en esta fase son las encargadas de dar comprensión y significación a la información ingresada.

3. La tercera fase, la *recuperación*

*de la información*, hace referencia al empleo de estrategias que potencien la mejora de los procesos cognitivos de recuerdo en relación a los sistemas que permiten buscar, recuperar y ordenar la información, a partir de lo cual se realiza una respuesta que va a transformar la representación del concepto en una conducta, los pensamientos en lenguaje y acción; en este punto, hay que tener en cuenta que la calidad de la información que se recupera va a depender de cómo fue el proceso en la fase de codificación.

4. En cuanto a la fase de apoyo al procesamiento, la última, es la que tiene la tarea constante de mantener lo aprendido de manera funcional, acción que se realiza por medio de estrategias socioafectivas y metacognitivas.

Hasta aquí se ha realizado una caracterización general acerca de las estrategias de aprendizaje y el contexto en el cual se despliegan. Hacer referencia a cada uno de los apartados explicados permite enmarcar la dinámica de este constructo.

### **Conclusión y consideraciones finales**

En un primer momento, cabe aclarar que si bien se han mostrado variadas definiciones respecto de los conceptos destacados en este trabajo, estas puntualizaciones no son exhaustivas; en tales casos, se han seleccionado aquellas que siguiesen una misma idea, que presentarían un denominador común. No obstante, como se ha repetido a lo largo del trabajo: se trata de constructos que han derivado en abundante literatura.

Ahora bien, al igual que con la mayoría de las variables psicológicas, el límite ha quedado en cada forma de interpretar el constructo, ya que aún se siguen realizando una gran cantidad de trabajos, que responden a formas específicas de entender las EA y las diferentes perspectivas que hay para asimilarlas, lo que provoca que, más allá de la integración amplia que algunos autores han realizado todavía no se llegue un consenso acerca de cómo definirlo de forma única. Esto último, también de mano de comprender que, al considerarse a los procesos de aprendizaje de carácter subjetivo, también resulta complejo definir y delimitar de manera única de qué se trata. Como puede verse reflejado a lo largo de este trabajo, esto podría deberse también a que en estas diferentes posturas —desarrolladas a través de los años— las perspectivas elaboradas responden tanto a diferentes criterios, como definiciones y categorías, las cuales no llegan a quedar delimitadas dentro de una idea unificadora. Queda claro que describe lo necesario acerca de las características de cómo deben ser consideradas las EA, contemplando aspectos individuales y sociales, así como patológicos, pero hay que tener en cuenta que esto es aún muy general, y que quedan muchos aspectos para revisar. Es por eso que adoptar una medida que permita asociar las características de las EA y su devenir al accionar de las personas, así como la construcción de identidades resulta de gran relevancia.

Como se dijo al principio, si bien este trabajo no muestra todo lo realizado

acerca del tema, trata de mostrar una línea que se encamine hacia una idea unificada de entender este constructo, buscando un punto de cohesión entre diferentes desarrollos. Se espera poder

profundizar en estos aspectos, de manera de poder lograr una idea totalizadora acerca de cómo entenderlo, así como a sus diferentes componentes.

## Notas

(1) Profesora – Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Interamericana. paula.grasso@uai.edu.ar

## Bibliografía

- AGUILAR RIVERA, M.C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 208-226.
- AGUILERA PUPO, E. & ORTIZ TORRES, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 22-35
- AGUILERA PUPO, E. & ORTIZ TORRES, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41
- ALONSO, C., GALLEGO, D. & HONEY, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero
- ALONSO, C.M. (2008). Estilos de aprendizaje, presente y futuro. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 1(1).4-15
- ANDERSON, J. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: Mc Graw Hill.
- BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J.. (2003). El aprendizaje: nuevas aportaciones. *Revista de Educación*, 332, 5573.
- BERMÚDEZ MORRIS, R. & PÉREZ MARTÍ, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- BERNADO, J. (2000). *Como aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- BROADBENT, J. & POON, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: a systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- CASTAÑEDA, S. (2004). Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52
- CAZAN, A.M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092
- CHANCE, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.
- CLAXTON C. S. Y RALSTON Y. (1978). Learning styles. En Claxton C.S. y Ralston Y. (eds.): *Learning styles: their impact on teaching and administration*. Washington: American Association for Higher Education.
- COLL, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación, en

- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación escolar 2*. Madrid: Alianza Editorial
- COLL, C. (2001b). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós
- CORRAL RUSO, R. (2003). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- DANSEREAU, D. (1985). Learning strategy research, en Segal, J., Chipman, S. & Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. New Jersey: Erlbaum
- DE LA FUENTE, J. & JUSTICIA, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171
- DE VINCENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87 101
- DE VINCENZI, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111-122
- DE VINCENZI, A. & DE ÁNGELIS, P. (2008). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Curricular pedagógica, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, UAI.
- DE ZUBIRÍA, M & DE ZUBIRÍA, J. (1996). *Biografía del pensamiento, estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DEL MASTRO, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- DÍAZ BARRIGA, F. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108).
- DÍAZ BARRIGA, F., HERNÁNDEZ, G., RIGO, M.A., SAAD, E. & DELGADO, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35(137), 11-24
- DOMÉNECH BETORET, F., GÓMEZ ARTÍGA, A. & LLORET SEGURA, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 35, 122-129. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.007
- DOMÍNGUEZ PINO, M. & MARTÍNEZ MENDOZA, F. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación
- DUNN, R., DUNN, K. Y PRICE, G. E. (1979). Identifying Individual Learning Styles. En National Association of Secondary School Principals (US). *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, Virginia: Natl Assn of Secondary School
- ENTWISTLE, N. J. Y MARTON, F. (1991). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.
- ESGUERRA PÉREZ, G. & GUERRERO OSPINA, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-101.
- ESPINOSA, L., GÓMEZ, D.P., ARRIAGA, D.L., MERCADO, M., SEPÚLVEDA, J., CAUDILLO, C., MANRÍQUEZ, P. & MÁRQUEZ, S. (2008). Habilidades intelectuales de los estudiantes de Psicología al ingreso y término de la licenciatura. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(13), 5-13
- ESTEBAN, M. & RUIZ, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*,

12(2), 121-122

ESTEBAN, M., RUIZ, C. & CERESO, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151

ESTEBAN ALBERT, M. & ZAPATA ROS, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50). Doi: 10.6018/red/50/15

FREIBERG HOFFMAN, A., LEDESMA, R. & FERNÁNDEZ LIPORACE M. M.. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) en estudiantes universitarios.

GAGNÉ, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.

GALLEGO, D. & Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson.

GARCÍA, R., CLEMENTE, A. Y PÉREZ, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.

GARCÍA, F. & JUSTICIA, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 46(1), 89-99

GARGALLO, B. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 47, 121-138

GARGALLO LÓPEZ, B., SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. & FERRERAS REMESAL, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.

GARGALLO LÓPEZ, B., MORERA BERTOMEU, I., IBORRA CHORNET, S., CLIMENT OLMEDO, M.J., NAVALÓN OLTRA, S. & GARCÍA FÉLIX, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435.

GONZÁLEZ, D., CASTAÑEDA, S., MAYTORENA, A. & GONZÁLEZ, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, 2(37), 41-51

GONZÁLEZ CLAVERO, M.V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7).

GREGORC, A. F. (1979). Learning/teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4).

HEDERICH, C. Y CAMARGO, A. (2000). Estilo cognitivo en la Educación. *Itinerario Educativo*, (36), 43 -74.

HERNÁNDEZ MÁ, M., BUENO VELAZCO, C., GONZÁLEZ VIERA, T. & LÓPEZ LLERENA, M. (s.f). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual. *Instituto Superior de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay*, 1(1).

HILGARD, E. (1979). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.

HUNT, D. E. (1979). *Student learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.

JUÁREZ LUGO, C.S., RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, G & LUNA MONTIJO, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 148-171

KEEFE, J.W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston Virginia: EE.UU. NASSP

- KESICI, S., SAHIN, I. & AKTURK, A. O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529-534.
- KNOWLES, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- KOLB, D. (1976). *Learning style inventory. Technical manual*. Boston: McBer
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- LÓPEZ, A.D. (2007). Establecimiento de una metaestrategia de aprendizaje en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(12), 51-63
- LORET DE MOLA GARAY, J.E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes" de Huancayo – Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 149-185
- MARTÍNEZ, J.R. & GALÁN, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 2(19), 35-50.
- MARTÍNEZ, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 1, 7-16
- MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25
- MONEREO, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. España: Antonio Machado Libros
- MONEREO, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Grao
- MUÑOZ, J.A. (2003). *Nuevos rumbos de la pedagogía. El constructivismo, módulo III, estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Lima: Editorial San Marcos
- NADAL VIVAS, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136
- NISBET, J. & SCHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Ontoria, A., Gómez, R. & Molina, A. (2002). Potenciar la capacidad de aprender a pensar. Madrid: Narcea S.A.
- PASK, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148
- PEÑALOZA CASTRO, E., LANDA DURÁN, P. & VEGA VALERo, C.Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2).
- PÉREZ, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(5), 203-216.
- POZO, J. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- POZO, J. & MONEREO, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana
- ROMÁN, M. & DÍEZ, E. (2000). El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2.
- ROMÁN, J.M. & GALLEGOS, S. (1994). Escalas de estrategias de aprendizaje. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- RUIZ RUIZ, B.L., TRILLOS GAMBOA, J. & MORALES ARRIETA, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13(11-12), 441-457
- QUEZADA, R. (1988). ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? *Perfiles*

*Educativos*, 39, 28-38

RIECHMANN, S. W. (1979). *Learning Styles. Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*. Michigan: ERIC

SARMIENTO, L.C., MALDONADO, L.F., VARGAS O.L. & ORTEGA, N. (2001). *Construyendo la autonomía en el aprendizaje*. Bogotá: UPN – IDEP.

SCHMECK, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En Dillon, R.F. & Schmeck, R.R. (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. I*. New York: Academic Press.

SCHMECK, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press

SERRA OLIVARES, J., MUÑOZ VALVERDE, C.L., CEJUDO ARMERO, C. & GIL MADRONA., P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos*, (32), 62-67.

SMITH, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University.

STOVER, J.B. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes medios y universitarios* (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires

STOVER, J. B., FREIBERG HOFFMAN, A., URIEL, F. & FERNÁNDEZ LIPORACE, M. M.. (2014). Estrategias de aprendizaje: una revisión teórica e instrumental. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60 (4), 286-299.

STOVER, J.B., URIEL, F., DE LA IGLESIA, G., FREIBERG HOFFMANN, A. & FERNÁNDEZ LIPORACE, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20.

STOVER, J.B., FREIBERG HOFFMANN, A., DE LA IGLESIA, G. & FERNÁNDEZ LIPORACE, M. (2014). Predicting academic achievement: the role of motivation and learning strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 8(1), 71-84.

TILLEMA, H., Y KREMER-HAYON, L. (2005). Enfrentando los dilemas: Formas de los maestros educadores para construir una pedagogía de la formación docente. *Enseñanza en la Educación Superior*, 10, 203-217. Doi: 10.1080/1356251042000337954

VALENZUELA, J.R. (1998). *Los tres "autos" del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia*. México

VALLE, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., CUEVAS GONZÁLEZ, L.M. & FERNÁNDEZ SUÁREZ, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68

VERGEL ORTEGA, M., MARTÍNEZ LOZANO, J.J. & ZAFRA TRISTANCHO, S.L. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revista Científica*, 25, 206-125. Doi: 10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a4

WEISTEIN, C.E. & MAYER, R.E. (1986). The teaching of learning strategies, en M.C. WITTRICK (Ed): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan

WEINSTEIN, C.E., & MEYER, D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26. doi: 10.1002/tl.37219914505

ZABALZA, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66

ZAPATA, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. RED: Revista de Educación a Distancia, (2). Consultado el 18 de febrero de 2019: <https://revistas.um.es/red/article/view/25221/24521>

ZAPATA, M. & LIZENBERG, N. (2006). Secuencias de contenidos y objetos de aprendizaje (III). RED. *Revista de Educación a Distancia*, (2).



# Enseñanza/aprendizaje del español/LE en la secundaria camerunesa desde una estrategia glotodidáctica endógena para el desarrollo de la competencia

## The study of spanish as foreign language in the secondary education of Cameroon from an endogenous glotodidactic strategy to develop the communicative competence

Essome Lele Gislain Arnaud(1), Hatlong Boho Zacharie(2)

### Resumen

El objetivo principal de estudiar una lengua extranjera como el español es el desarrollo de la competencia comunicativa. En un contexto educativo camerunés marcado por varias dificultades (falta de infraestructuras, materiales didácticos, etc.), desarrollar esta habilidad se vuelve difícil. El objetivo de este artículo es proponer, basándose en una orientación empírica, formas metodológicas locales para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria españoles en Camerún. Después de haber presentado el contexto socioeducativo relacionado con la enseñanza del español en Camerún, demostramos que para desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de zonas aisladas del país, los profesores pueden utilizar los diccionarios ilustrados y utilizar los materiales para Energía renovable para convocar insumos audiovisuales en actividades de enseñanza-aprendizaje.

### Summary

The study of a foreign language like Spanish has as principal aim the development of the communicative competence. In a context characterized by difficulties (the lack of infrastructures, of didactic material, etc.), developing that competence becomes difficult. The main objective of this article is to propose, from an empirical orientation, local methodological strategies that could permit to develop the communicative competence of Spanish-students of the secondary education of Cameroon. After presenting the socio-educational context related to the teaching of Spanish in Cameroon, we show that, in order to develop the language competence of students of rural zones, teachers could use illustrated dictionaries and materials with renewable energies in order to convoke in teaching-learning activities, audio-visuals inputs.

**Palabras Claves:** Competencia comunicativa; contexto; energías renovables; enfoque endógeno.

**Key Words:** Communicative competence; context; renewable energies; endogenous approach.

Fecha de Recepción: 26/02/2019  
Primera Evaluación: 17/03/2019  
Segunda Evaluación: 15/04/2019  
Fecha de Aceptación: 05/05/2019

## **Introducción**

La problemática de la Enseñanza/Aprendizaje de las lenguas a lo largo de la historia ha sido sometida a unas líneas metodológicas entre las cuales las metodologías tradicional, directa, audio-oral, audio-visual y, por fin, el enfoque comunicativo a través del cual Dell Hymes (1972) desarrolla la noción de competencia comunicativa. Si este último giro en los estudios glotodidácticos abarca las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y sociocultural, es de mencionar que predispone al aprendiz al uso funcional y contextual de la lengua. Esto es, un hablante no estudia una lengua para empollar sus patrones lingüístico-gramaticales sino para actuar, comunicar en una situación social precisa y usarla apropiadamente en diferentes contextos con miras a establecer redes comunicacionales intersubjetivas, interpersonales y/o intergrupales (Essome Lele y Teguedong Nguekeu, 2016; Bermúdez y González, 2011).

En un contexto como el de Camerún, desarrollar la competencia comunicativa se vuelve una faena ardua visto el peso de los límites infraestructurales de su entorno educativo y si, «la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Camerún carece aún de un marco teórico científico que permita a los docentes saber organizar, seleccionar y desarrollar los saberes idiomáticos que potencian la competencia comunicativa en el aula» (Belinga Bessala, 1996:132 citado en Kem-Mekah Kadzue, 2016:90), surgen, pues, unas preocupaciones: ¿cómo lograr desarrollar dicha competencia en parecido

contexto? ¿Qué material puede utilizar el docente de zonas rurales? ¿Qué impacto tiene el uso de herramientas audio y visuales en la adquisición de la competencia comunicativa? ¿Las energías renovables pueden crear energías suficientes para el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa? ¿Qué capital simbólico conlleva el uso de los folletos ilustrados en zonas rurales?

Desde los campos de la didáctica, la pedagogía, la psicopedagogía, la comunicación, la pragmática, la retórico-pragmática, varios autores se han interesado a la noción de competencia comunicativa y de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Empecemos con Wegner (2000), quien habla de la teoría social del aprendizaje y de la situación del aprendizaje de una lengua en interacciones sociales. Sobre la noción de competencia comunicativa y sus componentes, los trabajos de Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman y Palmer (1996), Lomas, Osoro y Tusón (2003), Pulido (2005), Fernández (2006), Bagarié y Mihaljević Djigunović (2007), Niño (2008), Gómez (2014) y Humberto Oyárzun Chávez (2015) son relevantes.

En las indagaciones de Mbarga, (1995), Tama Bena (1998), González Godínez, y al. (2006), Onomo-Abena (2014), Ruiz (2015), y Kem-Mekah Kadzue (2012; 2016), los autores hablan de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún presentando su evolución en la historia y en la metodología, tratando

de sus contenidos y de sus retos.

Del todo, echamos de menos un trabajo que hable concretamente de la fomentación de una competencia comunicativa desde una visión contextualizada. Así, nos asignamos como objetivos proponer un enfoque contextual para una adquisición adecuada de la competencia comunicativa y proponer unas posibles líneas para fomentar la competencia comunicativa en los alumnos del E/LE en Camerún tomando en cuenta las dificultades del sistema educativo camerunés.

Conforme con la formulación del tema de nuestra indagación, las hipótesis emitidas son dos y admiten que:

- se puede adquirir la competencia comunicativa en zonas no electrificadas;
- el uso de álbumes o textos ilustrados es un proceso didáctico que facilita la adquisición de la competencia comunicativa.

A partir de orientaciones empíricas, del método de la semiótica iconográfica y textual, la encuesta por cuestionario con muestra aleatoria, el artículo tiene como propósito brindar unas vías metodológicas contextualizadas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de la secundaria. Así, en primera instancia, presentamos las condiciones sistémicas en las cuales se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún y,

después hacemos una revisión teórica del concepto de competencia comunicativa. En una segunda articulación, proponemos unas técnicas contextualizadas que responden a las exigencias del contexto educativo camerunés para el desarrollo de la competencia comunicativa (los folletos ilustrados, el uso de las energías renovables para crear energías en zonas sin luz eléctrica para clases audio-visuales, etc.).

### **Del contexto educativo camerunés y del marco teórico-metodológico**

De buenas a primeras, empezamos nuestro estudio con la presentación del sistema en el que evoluciona el español: ¿Cuáles son las dificultades de dicho sistema? ¿Cuáles son las principales dificultades encontradas por la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún? Esto no es fortuito porque el contexto tanto físico como moral en que se desarrolla una lengua condiciona su implementación (Ruiz, 2015). A continuación, insistimos en los factores que dificultan la difusión del español en las escuelas.

El sistema educativo camerunés se enfrenta a un sinfín de dificultades, las cuales son un condicionante imprescindible para el desarrollo de la política educacional del país.

En efecto, cada año se crean escuelas secundarias por todas partes del territorio tanto para satisfacer el deseo de cada pueblo de tener un centro educativo para sus niños como para fomentar la política de la educación para todos. Crear colegios

e institutos no es suficiente; debe seguir o, mejor dicho pre-seguir un acompañamiento sistémico que favorezca una formación adecuada de los aprendientes.

En un primer momento, tanto en el sector privado como en el público, se observa la falta de profesores capacitados y formados en la docencia del español (Ruiz, 2015) y 70 por ciento de los que imparten clases no han recibido una formación profesional (Nzino y Vukeh, 2016). Incluso cuando existen, según Habissou Sadjó,

los profesores que enseñan la lengua española en Camerún no tienen la misma formación y tampoco realizan su docencia en las mismas condiciones. Hay dos maneras mediante las cuales los profesores cameruneses llegan a desempeñar sus funciones de profesores de español como LE en Camerún. Por un lado, están los profesores de primer y segundo ciclo que han sido formados por la Escuela Normal Superior entre tres y cinco años y, por otro lado, se encuentran los profesores que no «han tenido acceso a una formación análoga a la de los primeros y se transforman en profesores con una sola línea en su Currículum: haber estudiado español» (citado en Ruiz, 2015:33-34).

Además hay falta crucial de infraestructuras (bibliotecas, centros informáticos, aulas adaptadas a los nuevos desafíos y exigencias pedagógicas).

Las escuelas carecen de instalaciones eléctricas. Según Ruiz, «Camerún se encuentra dentro de las escuelas primarias de África Subsahariana en el que más del

90% no tiene acceso a la electricidad» (2015:35) y esto impacta también el acceso a la red internet. Continúa afirmando que

la falta de puntos de acceso a Internet en Camerún limita este derecho, la mejora de la promoción del español y de su estudio y viola el derecho humano de acceso a Internet [...] Entre el 2010 y el 2014, [por ejemplo], el porcentaje de escuelas primarias en Camerún sin acceso a electricidad y por lo tanto sin acceso a Internet ha pasado del 81% al 91% (Ruiz, 2015:32, 35).

El acceso a las nuevas tecnologías y a internet se vuelve, pues, «un privilegio, un lujo y un desafío» (Ruiz, 2015:31).

En tercer lugar, se nota la falta de material y sobre todo la inadecuación del material didáctico con el contexto. Ruiz atestigua también que los docentes carecen de «manuales y de material didáctico con el que impartir de una forma adecuada y correcta las clases» (2015:32) y, por parte de los aprendices, 90% de ellos no tienen libros (Nzino, Victorine y Elizabeth Vukeh, 2016).

A veces, los contenidos no vienen adaptados ni al entorno directo de los aprendices ni a sus creencias socioculturales y esto provoca una inadecuación entre el signo y su significante, lo que puede desgraciadamente dificultar la comprensión y por ende la competencia de comunicar. Tomemos como muestra la imagen que acompaña el texto

“Rebajas estupendas” (p. 43) de la situación didáctica 3 del tercer módulo “Vida económica” en el libro *Excelencia en Español II* (véase la fotografía 1). Culturalmente, se puede notar que la fotografía (una mujer casi desnuda frente a la gente en una tienda de vestidos) no cuadra con las tradiciones africanas (el pudor y la decencia) y constituye un choque cultural que puede causar un desajuste en la concepción del contenido que quiere vehicular su autor.

**Fotografía 1:** Imagen de una mujer casi desnuda en *Excelencia en Español II*.



Si existen cada vez más manuales adaptados al Enfoque por las competencias, lamentamos que las herramientas audio-visuales que

acompañan dichos manuales no vengan explotados ni por los alumnos ni por los docentes. La concepción de los manuales prevé canciones, o secuencias multimediales que resultan inexplorados.

Para averiguar lo dicho por anterioridad, hemos realizado una encuesta con un muestreo aleatorio de 50 profesores de español (véase el anexo) que ejercen tanto en las ciudades como en los pueblos<sup>(3)</sup>. Lo que se desprende de esta encuesta es que 48 profesores encuestados afirman no haber visto en ninguna ocasión ni siquiera los materiales audio-visuales que acompañan los libros en el programa para un porcentaje de 96%. No sería ilusorio afirmar que «existe una “falta de materiales y recursos” que supone una barrera para la difusión de la cultura española y para el “asentamiento de los estudios del español” en Camerún» (Godínez González, Martínez Hernando, y Rodríguez Dopico, 2009:7, citado en Ruiz, 2015:32).

De lo dicho, se puede afirmar con Sadjo (1999:152) que el sistema educativo camerunés demuestra una inopia de «material didáctico imperante» y el acceso a la documentación resulta ser un verdadero suplicio.

En última instancia, entre las dificultades y la situación defectuosa del sistema educativo secundario camerunés que hemos venido presentando en las líneas precedentes, se encuentra la superpoblación de las aulas que pueden alcanzar hasta 90 alumnos por nivel. Según la *Loi des Finances 2008 à 2011*, (citada en Institut National de la Statistique,

2011:97) el ratio de los alumnos por aula en la secundaria de Camerún es 60 pero, después de una encuesta empírica realizada en el foro whatsapp PEA<sup>2</sup> (Profesores de Español de Aquí y Allá)

<sup>(4)</sup>, la realidad es otra. Las reacciones de los docentes nos revelan las cifras cuyos detalles vienen resumidos en la siguiente tabla:

**Tabla 1:** Repartición de los efectivos por aula en algunos institutos de Camerún (Fuente: Encuesta personal whatsapp).

Instituto	Región	Nivel (es)	Efectivos
Instituto de Diang	Este	4 <sup>e</sup>	68
		3 <sup>e</sup>	90
Instituto Clásico y Moderno de Maroua	Extremo-Norte	4 <sup>e</sup>	78
Instituto Bilingüe de Bafoussam Ndiengdam	Oeste	4 <sup>e</sup>	85
		3 <sup>e</sup>	111
Instituto de Mengama	Centro	4 <sup>e</sup>	64
		3 <sup>e</sup>	111
Instituto moderno de Olamze	Sur	4 <sup>e</sup>	48
		3 <sup>e</sup>	119
Instituto de Akwa-Duala	Litoral	4 <sup>e</sup>	150
		3 <sup>e</sup>	200
Instituto Clásico de Foumban	Oeste	4 <sup>e</sup> M5	130
		3 <sup>e</sup>	132
Instituto de Gadjiwan	Este	4 <sup>e</sup>	29
		3 <sup>e</sup>	33
Instituto de Maroua-Meskine	Extremo-Norte	4 <sup>e</sup>	87
		3 <sup>e</sup>	92
Instituto de Ekangte	Litoral	4 <sup>e</sup>	97
		3 <sup>e</sup>	106
Instituto Bilingüe de Kouoptamo	Oeste	4 <sup>e</sup>	82
		3 <sup>e</sup>	87
Colegio Adventista de Maroua	Extremo-Norte	4 <sup>e</sup>	68
		3 <sup>e</sup>	122
Instituto Bilingüe de Malantouen	Oeste	4 <sup>e</sup>	123
		3 <sup>e</sup> M2	53
		3 <sup>e</sup> M3	66

Se puede notar a partir de los datos registrados en el cuadro que la población de las aulas gira en torno a 93,5 alumnos por aula.

### Del desarrollo de la competencia

### comunicativa

Es de notar que el contexto analizado con anterioridad es el condicionante principal de lo que tratamos en las líneas siguientes, esto es, elaborar las estrategias locales

con tintas contextualizadas, como educadores involucrados en dicho contexto, para el desarrollo de la competencia comunicativa en los aprendices. Si alrededor de 1950 la política educativa de la República de Camerún admite el español como lengua extranjera en su política educativa en la secundaria (Hatolong Boho, 2015), es un imperativo buscar vías para cumplir con los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua en un área donde ésta no es vehicular.

### ¿Qué es la competencia comunicativa?

La competencia comunicativa o competencia de comunicación es la destreza del habla<sup>(5)</sup> y se define como la habilidad que tiene un hablante de usar la lengua apropiadamente en diferentes contextos (Charaudeau y Maingueneau, 2002). Según Pardo Pardo (1987:325), es «el conjunto y estructura de capacidades de orden mental, motor y ‘sensorial’ indispensables a los participantes en el proceso comunicativo para la comprensión y producción de enunciados contextualmente apropiados». En el mismo orden de cosas, Kuitche Tale propone una definición que a nuestro parecer puede ser la más simple y que abarca las mencionadas antes. A este propósito, empieza relacionando la noción de competencia comunicativa o lenguajera a la noción de

competencia didáctica y la define como la capacidad a utilizar la lengua (2016).

El alumno como agente social debe, a partir de la lengua, integrarse en la sociedad, realizar una acción, «tareas significativas que sean motivadoras, reales y que generen estímulos para el uso de la lengua» (Fernández, 2003:20). Como ya mencionamos más arriba, la competencia comunicativa es el fluir de varias destrezas o subcompetencias que se interrelacionan como lo atestigua Melero Abadía (2000:155) en la cita siguiente:

“la competencia lingüística o gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “la sociolingüística” (uso apropiado de la lengua en un contexto social determinado), “la discursiva” (relación entre los elementos del lenguaje) y “la estratégica” (estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en estas [sic]), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas en situaciones sociales).

Se nota que un alumno puede ser lingüísticamente competente con conocimientos en vocabulario, morfología, sintaxis, semántica y ortografía (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007; traducción propia), dominar los patrones del uso normativo de la lengua, tener listas de reglas gramaticales de mente pero no tener la destreza comunicativa. Es preciso, pues, tomar en cuenta los condicionantes temporales, situacionales, cognoscitivos, pragmáticos y socioculturales para poder desarrollarse comunicativamente. Esto es, un alumno camerunés, para mejor comunicar

en español como lengua extranjera, debe dominar su sistema lingüístico pero también desarrollar destrezas en lo que toca a las culturas hispánicas (extra-interculturalidad) y camerunesa (intra-interculturalidad).

Terminando este punto, lo que podemos retener es que «la finalidad universal del aprendizaje de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes. No obstante, cabe admitir que la adquisición de esa competencia comunicativa no siempre se da al final del proceso de aprendizaje» (Kem-Mekah Kadzue, 2016:iv, 541). Entonces, ¿Cómo lograr esa tarea en nuestro contexto socio-educativo? La respuesta a esta interrogación nos lleva a proponer, a pesar de las dificultades mencionadas arriba, algunas estrategias contextualizadas que puedan permitir desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices.

### **De la estrategia endógena para el desarrollo de la competencia comunicativa**

Aquí tratamos de las estrategias contextualizadas conforme al contexto educativo arriba mencionado, que proponemos para el desarrollo de la competencia comunicativa. Ante todo, cabe notar que antes de que el docente procure desarrollar en su alumnado la competencia a comunicar bien, él mismo debe comunicar bien porque «el discurso de un profesor en el aula constituye siempre un modelo para los alumnos, no sólo de conocimiento y de uso de la lengua, sino también de habilidades

comunicativas en un sentido amplio» (Aróstegui, 2008:45). La competencia intrapersonal o sea la del docente no debe sufrir de cualquier mácula.

#### **▪ El “hispanoclub” como socio-comunidad de práctica**

Entonces, hay que crear actividades de interacción social y aprender practicando con actividades lúdicas para-escolares. Como actividad para-escolar, existen en los institutos asociaciones que agrupan los hispano-aprendientes llamadas comúnmente “hispanoclub” que son « un factor de dinamización de la lengua española » (Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico, 2009:65). Es lo que Wegner llama *Communities of Practice* en su teoría social del aprendizaje en las que los individuos aprenden colaborando activamente con los demás miembros de la comunidad (citada en Guadamillas Gómez, 2014). En este contexto, los alumnos se encuentran entre sus pareceres y Ley Vygotsky «defiende que los niños avanzan en su producción lingüística cuando se encuentran en contextos sociales en los que también participan otros niños o adultos» (citado en Guadamillas Gómez, 2014:43). En estos “hispanoclub”, los alumnos aprenden muchas cosas. Hacen cuerpo con el uso extra-aula de la lengua con actividades como los cantos, los poemas, las escenificaciones teatrales, etc. Si tomamos el mero caso de los teatros, notamos que es un buen activador de la destreza del habla ya que, la lengua de uso es el español y diferentes actores/personajes cumplen

roles que les obligan a expresarse en español.

Se puede también recomendar a que los alumnos utilicen como lengua de comunicación el español tanto en la sala de clase como en el patio de recreo (aprendizaje democrático). Si bien el ámbito de clase de lengua es un vector de transmisión de la interculturalidad, yendo más allá del aspecto comunicación de la lengua, el patio de recreo es una arena por excelencia donde se desarrolla la interculturalidad. Ahí es donde las prácticas de los alumnos son informales, naturales; es el lugar de los hallazgos, de los encuentros entre alumnos de diversas nacionalidades y de diversas culturas (Quetin y Sorez, 2012). En el patio, no hay normas, no hay restricciones ni el temor del gendarme (el profesor). El alumno se siente más libre y, entre los suyos, comunica fácilmente.

- **Los folletos ilustrados**

A partir de la metodología Audio-Visual (MAV), el sentido de la vista se vuelve una prioridad en el aprendizaje de las lenguas. Si Sönmez (2005:122 citada en Onursoy, 2015:3) afirma basándose en los principios de la semiótica visual que: «*Visuality is one of the easiest perception ways. We learn % 83 of what we learn through seeing* » justifica a suficiencia el postulado según el cual el sentido de la vista es imprescindible en el proceso de captación, de selectividad activa (Martín Corvillo, 2013) y de asimilación

de lo que se quiere aprender. El docente construye, un diccionario ilustrado, esto es, un conjunto de selecciones picturales sobre un tema preciso y su adecuación textual -comunicación bífida y argumentación icónica según Adam y Bonhomme (1997)-. En estos folletos, el docente debe cuidarse de la forma y de la representación visual de las imágenes que selecciona es decir, el color o el tamaño, porque «lo que se ve queda indeleble y puede tener efectos duraderos sobre el receptor [alumno]» (Essome Lele, 2017:100).

Tomemos como muestra el diccionario ilustrado sobre el vocabulario de las frutas . Es un mini-diccionario que cabe con los niveles 4<sup>e</sup> y 3<sup>e</sup> de la secundaria. Lo primero que hacer es que el profesor, con sus propios medios tome fotografías de las frutas o, las descargue en internet y, enseguida, construya su diccionario ilustrado a través de un ordenador. Otra alternativa para este tipo de tarea es que el docente pueda él mismo dibujar las frutas pero, resultará difícil porque no es un artista de profesión.

- **El uso de las energías renovables para crear energías en zonas sin luz eléctrica**

Si en las megápolis como París, Madrid, New York los alumnos tienen las posibilidades de estudiar en condiciones que favorecen el desarrollo rápido de la competencia comunicativa (uso de laboratorios de lengua, clases audio-visuales, etc.), Camerún es un país subdesarrollado y, excepto algunas ciudades, la mayoría de las zonas vienen atrasadas y viven en la extrema pobreza

sobre todo infraestructural.

La falta de luz eléctrica es patente, punto que nos interesa en este apartado. Si en el desarrollo de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras los glotodidácticos propusieron los métodos Audio-orales y Audio-visuales, es que midieron su relevancia en la construcción eficaz de saberes intermediales que pudiesen conjugarse para la adquisición efectiva de la competencia de comunicación, siendo ésta la última etapa del aprendizaje de una lengua. Entonces, ¿Cómo alcanzar tal objetivo en un contexto como el presentado en las líneas precedentes?

Esto nos lleva a convocar reflexiones que se arriman al contexto actual; la creación de nuevas fuentes de energías: las energías renovables. Son «aquellas que se producen de forma continua y son inagotables a escala humana» (Merino, 2003:2). Son múltiples entre las cuales la energía eólica (por el viento), la energía hidráulica (por el agua), la biomasa (por los vegetales) y las energías solares (por el sol). En nuestro trabajo, hacemos hincapié en las últimas porque son las más explotadas y comercializadas -sobre todo la fotovoltaica- en Camerún y son las que tienen el mejor alcance por la población media<sup>(6)</sup>.

Se puede aprovechar la energía del sol: utilizando el calor (conversión térmica) o la luz (conversión fotovoltaica). Lo más recurrente en

nuestro contexto es la segunda conversión. Así, se puede comprar una radio cargable con energía fotovoltaica y que posea un sistema de almacenamiento de la energía de 3 a 6 horas. El profesor puede cargar su radio en casa, programar las actividades que quiera desarrollar, transferirlas en un lápiz USB en casa antes de transportarlo al aula. Podemos notar que un televisor y una radio cargados por la energía solar pueden durar seis horas, lo que es relativamente suficiente para proyectar videos o contenidos auditivos tales como canciones, clases de recepción auditiva durante una jornada (véase en la fotografía 2, una radio cargable con energía fotovoltaica). Es de mencionar, para más detalles, que una jornada de clases dura ocho horas en Camerún (7h30-15h30).

**Fotografía 2:** radio cargable con energía fotovoltaica (Fuente: Captura personal).



Es menester mencionar que procurarse este material no es tan fácil tanto en las ciudades como en los pueblos. Los costes dependen del mercader y de la localidad donde vende sus productos. Es obvio que,

los precios son más elevados en zonas atrasadas -integrando los costes de transporte- que en los centros urbanos. Así, si nos referimos a la localidad donde recopilamos nuestros datos (Malantoeun en el Oeste de Camerún), el cuadro siguiente nos sitúa en los diferentes precios de los materiales a energía fotovoltaica.

Después de lo que precede, se puede claramente notar que, si el docente funcionario puede procurarse el material cargable con energía fotovoltaica, no está al alcance del alumno y del docente sustituto. Este hecho de cosas dificulta el rendimiento didáctico en la comunidad educativa ya que, algunas actividades que necesitan dichos materiales no pueden desarrollarse en casa ni en el aula.

**Tabla 2:** Precios de algunos materiales cargables con energía fotovoltaica (Fuente: Elaboración propia)

Materiales	Precios estimativos
Placa solar con batería	Entre 60 000 fcfa y 700 000 fcfa
Radio con entrada USB	Entre 3 500 fcfa y 10 000 fcfa
Altavoz con entrada USB	10 000 fcfa

Para cerrar este apartado, merece la pena recordar que el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado hispano-estudiante de la secundaria camerunesa responde a ciertas exigencias endógenas. Entonces, las actividades pos- y peri-escolares, el aprendizaje democrático, el uso de la comunicación icono-textual en los folletos ilustrados y el uso de las energías renovables son recursos que el docente-facilitador puede convocar durante sus secuencias de enseñanza para llevar su alumnado a comunicar fácilmente.

### Conclusión

Cabe recordar que este estudio ha consistido en proponer estrategias pedagógico-didácticas

contextuales para el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado de la secundaria camerunesa. Hemos empezado nuestra indagación haciendo una lacónica descripción del contexto socio-educativo en el que evoluciona la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún. Ha sido evidente observar que es un entorno caracterizado por los límites infraestructurales y sobre todo la voluntad limitada de los responsables de la política educativa de Camerún de buscar soluciones adecuadas. Esto impacta negativamente las acciones que se podría emprender para mejorar la calidad de las infraestructuras. De lo dicho, se nota que, para el desarrollo de la competencia de comunicación, el docente debe enseñar adaptándose al contexto desde un enfoque endógeno. Si los límites sistémicos constituyen un verdadero freno al cumplimiento de este reto, el docente los supera valiéndose del material disponible y

adaptándolo a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra indagación ha sido un estudio empírico que se ha nutrido de nuestra experiencia y la de los colegas como docentes en el terreno y hemos desarrollado nuestros análisis valiéndonos del método de la semiótica iconográfica y textual y de la encuesta por cuestionario con muestra aleatoria,

Con este artículo, queremos borrar

las fronteras que se suelen percibir entre los alumnos de un mismo nivel y de un mismo sistema educativo. El hispano-aprendiz del colegio Ndotto Kwakwack (Nkam, Litoral) debe, al finalizar sus estudios de español, desarrollar la misma competencia de comunicación como el del Instituto Bilingüe de Bafoussam (Oeste). El docente debe ser un experto en contextualización para cumplir con los objetivos del aprendizaje de una lengua; en el caso contrario, sería muy accesorio estudiarla.

### **Notas**

(1)Docente de la enseñanza secundaria de Camerún y doctorando en régimen de cotutela internacional entre la Universidad de Maroua (Camerún) y el laboratorio CELEC - EA 3069 (Centre d'Études sur les Langues et les Littératures Étrangères et Comparées) de la Escuela doctoral "3LA" (Lettres, Langues, Linguistique, Arts) de la Universidad de Jeant-Monnet Saint-Etienne (Francia). Es titular de una licenciatura, un DIPES II y un máster en estudios hispánicos. gislainlele@yahoo.com

(2)Docente titular en Lengua y Lingüística Españolas en Estudios Hispánicos en la Escuela Normal Superior de la Universidad de Maroua. Entre 200 y 2008, obtiene una licenciatura, un máster , un DEA ès letras hispánicas y un DIPES II. En 2014, defiende su tesis doctoral en la publicidad y el entorno escriptural de Camerún. Sus investigaciones versan sobre la lengua y la sociedad. hatbozach@gmail.com

(3)La encuesta ha sido realizada en seis regiones de Camerún (Oeste, Litoral, Extremo-Norte, Centro, Este y Norte) entre el 12 de noviembre de 2017 y el 17 de diciembre de 2017. Los cuestionarios han sido sometidos (presencialmente o por mail) a docentes que practican tanto en los centros urbanos como en zonas rurales.

(4)Es un foro creado el 30/01/2016 por ESSOME LELE Gislain y, con 177 miembros activos, agrupa los profesores de español que ejercen en Camerún y en otros países del mundo. Es un foro de índole pedagógico-didáctico y apolítico cuyos objetivos son entre otros el intercambio de métodos y estrategias pedagógico-didácticas, experiencias profesionales, etc. como indicado en su manifiesto.

(5)Hay que mencionar que el aprendizaje de una lengua convoca cuatro destrezas principales: escuchar/comprender, leer, escribir y hablar (Kuitche Tale, 2016).

(6)Hoy en día en todas las esquinas de los mercados y calles, se puede percibir artículos de múltiples naturalezas que funcionan con la energía fotovoltaica.

### **Bibliografía**

- ADAM, J.-M. y BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris: Nathan.
- ARÓSTEGUI, I. G. (2008). *Competencias comunicativas del maestro en formación*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada (Tesis doctoral en línea). Disponible en: <http://www.ugr.es>.
- BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- BAGARIĆ, V. y MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (2007). "Defining communicative competence", México: Metodika. 8(1): 94-103.
- BERMÚDEZ, L. y GONZÁLEZ, L. (2011). "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones". Zulia: Universidad del Zulia, *Quórum Académico*. 8(15): 95–110.
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". En: *Language and Communication*. Nueva York: Longma. 2-27.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En: *Applied Linguistics*. Oxford : University Press. nº1:1-47.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGAINEAU, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Editions du seuil.
- ESSOME LELE, G. A. (2017). *Estudio semiolingüístico de la propaganda en el ciberactivismo español: caso del movimiento 15-M entre 2011 y 2015*. Maroua: Universidad de Maroua (Tesina de máster inédita).
- ESSOME LELE, G. A. y TEGUEDONG NGUEKEU, C. (2016). *Filiación disciplinaria de las tesinas de Lengua y Lingüística españolas realizadas en la Escuela Normal Superior de Maroua entre 2010 y 2015: límites y retos*. Maroua: Universidad de Maroua (Tesina de DIPES II inédita).
- FERNÁNDEZ, G. (2006). "Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa". En: *Comunicación Educativa*, La Habana: Pueblo y Educación. Nº2: 4 5.
- FERNÁNDEZ HERRERO, B. (2010). "La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula". En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Costa Rica: INIE. 10(2): 1-24.
- FERNÁNDEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia*. Madrid: Edinumen.
- GODÍNEZ GONZÁLEZ, F., MARTÍNEZ HERNANDO, M. y RODRÍGUEZ DOPICO, C. (2009). "El español en Camerún". En: *El español por países*. África: 63 69.
- GUADAMILLAS GÓMEZ, V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad de Castilla-La-Mancha. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1057/6551> (04/05/2018).
- HATOLONG BOHO, Z. (2015). "La aventura del español en Camerún: Macrolingüística y linguistic landscape studies". En: *Razón y Palabra*. Nº88: 1-29. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx> (28/12/2017).

- HUMBERTO OYÁRZUN CHÁVEZ, C. (2015). *Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias*. (Tesis doctoral inédita). España: Universidad Complutense de Madrid.
- INSTITUT NATIONAL DE STATISTIQUE. (2011). « Education », in *Annuaire Statistique du Cameroun*, Cameroun: INE. 97-117.
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012). “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. España: Universidad de Lleida \_\_\_\_\_(2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. España: Universidad de Lleida. (Tesis doctoral inédita). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/399641> (21/12/2017).
- KUITCHE TALE, G. (2016). « L’approche par les compétences dans l’enseignement apprentissage des langues étrangères ». Echange scientifique sur l’Approche par compétences. Maroua: ENS de Maroua. Disponible en: <http://www.gilleskuitche.info> (27/12/2017).
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (2003). *Ciencias del Lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Oikos Tau.
- MARTÍN CORVILLO, J. M. (2013). *15M: Análisis de la entropía comunicativa*. España: Universidad de Valencia (Tesis doctoral inédita).
- MBARGA, J. C. (1995). “Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media”. En: *Lenguaje y Textos*. Nº 6/7: 243-247.
- MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MERINO, L. (2003). *Las energías renovables*. La Haya: Haya Comunicación. NZINO, M., VICTORINE, G., y ELIZABETH VUKEH, T. (2016). « Le système éducatif au Cameroun : de l’imposition d’une culture au développement des facultés de la personne humaine. » En : *Revue de vulgarisation du Rocare*. Yaoundé : Centre National d’Education, Ministère de la Recherche Scientifique et de l’Innovation (CNE/MIRESI). nº1: 56-60.
- NIÑO, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- ONOMO-ABENA, S. (2014). « La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria ». En: J. S. Avilés. *Enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: La Catarata. Cap7: 176 190
- ONURSOY, S. (2015). “A Semiotic Analysis of an Activist Image in Social Media”. En: *Online Journal of Art and Design*. Turkey: Communication sciences Faculty. 3(2): 1-13.
- PARDO PARDO, J. F. (1987). “Acerca de la competencia comunicativa”. En: *Thesaurus XLII*. Caro y Cuervo: Instituto Caro y Cuervo. nº2: 320-336.
- PULIDO, D. A. (2005). “Hacia un concepto de competencia comunicativa integral”. Brasil : Revista Forum. 35(4): 29-31.
- QUETIN, M. y SOREZ, P. (2012). *L’interculturalité à l’école*. France: Université Montpellier II, Education (Master « Métiers de l’Education et de la Formation»).

RUIZ, E. F. (2015). "La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Camerún". (Trabajo de fin de grado). España: Universidad Pontificia Comillas.

SADJO, H. (1999). *Bases para una nueva didáctica del español en el contexto multilingüe camerunés*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

TAMA BENA, V. (1998). "Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el Africa subsahariana". En: Casado-Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*. Melilla: Sociedad Quinto Centenario de Melilla: 249-261.

TIAKO YOUADJEU, C., MANGA, A. M. y BAMELA, D. (2015). *Excelencia en español II*. Yaoundé: NMI Education.

WEGNER, E. (2000). *Communities of Practice : Learnig Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

### Anexos

Encuesta sobre la utilización de los materiales audio-visuales que acompañan los libros programas en la enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún

**NB:** Esta encuesta tiene como objetivo averiguar si los profesores de español en Camerún utilizan los materiales audio-visuales que acompañen los manuales de español.

CUESTIONARIO ANÓNIMO N°.....		
1. ¿Usted utiliza un libro del programa durante sus clases de español?	SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>
2. ¿Usted ha utilizado alguna vez el material audio-visual que acompaña los libros del programa?	SÍ <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

### Lista de fotografías

**Fotografía 1:** Imagen de una mujer casi desnuda en *Excelencia en Español II*.

**Fotografía 2:** radio cargable con energía fotovoltaica (Fuente: Captura personal).

### Lista de tablas

**Tabla 1:** Repartición de los efectivos por aula en algunos institutos de Camerún (Fuente: Encuesta personal whatsapp).

**Tabla 2:** Precios de algunos materiales cargables con energía fotovoltaica (Fuente: Elaboración propia)

# **Educación Universitaria de una Fuerza de Seguridad: relevancia de un estudio Etnográfico sobre la Formación de los Oficiales de Gendarmería Nacional Argentina**

## **University Education of a Security Force: Relevance of an Ethnographic Study on the Training of Argentine National Gendarmerie Officers**

María Canela López(1)

### **Resumen**

La formación de los Oficiales de la Gendarmería Nacional Argentina transita un proceso de modificaciones que busca consolidar una educación universitaria en su trayecto formativo. Con anterioridad, investigaciones académicas sobre las fuerzas armadas, de seguridad y policiales, intercambiaron ideas y propuestas con el campo político, el cual actuó en concordancia con políticas que aportaron al nuevo modelo educativo, dentro de las diferentes fuerzas del país.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la educación universitaria de los Oficiales de Gendarmería, trazando la relevancia de la etnográfica para el estudio de tal problemática. Por ello, se realiza un recorrido por determinados estudios en ciencias sociales, sobre las fuerzas de seguridad/policiales, la Gendarmería y la educación universitaria en institutos castrenses, para exponer el marco teórico y la metodología. A continuación, se describe a la Gendarmería como fuerza de seguridad federal con característica intermedia, sus dependencias, funciones

### **Summary**

The training of the Officials of the Argentine National Gendarmerie goes through a process of modifications that seeks to consolidate a university education in its formative trajectory. Previously, academic research on the armed forces, security and police, exchanged ideas and proposals with the political field, which acted in accordance with policies that contributed to the new educational model, within the different forces of the country.

The objective of this paper is to analyze the university education of the Gendarmerie Officers, tracing the relevance of ethnography for the study of such problems. Therefore, a tour of certain studies in social sciences, on security forces / police, the Gendarmerie and university education in military institutes, to expose the theoretical framework and methodology. Next, the Gendarmerie is described as a federal security force with intermediate characteristics, its dependencies, functions and training.

y formación.

La Gendarmería, a través de la creación de su Instituto Universitario (IUGNA), ha incorporado un trayecto universitario en la formación de los Oficiales con un novedoso diseño, desafiando tradiciones de antaño. En tal marco, la etnografía contribuye al conocimiento de la cotidianidad de los centros educativos de la Institución, a través de la descripción de situaciones nunca antes registradas y analizadas.

**Palabras clave:** Educación universitaria; Gendarmería; Oficiales; Etnografía

The Gendarmerie, through the creation of its University Institute (IUGNA), has incorporated a university course in the training of officers with a novel design, challenging traditions of yesteryear. In such a framework, ethnography contributes to the knowledge of the daily life of the Institution's educational centers, through the description of situations never recorded before and analyzed.

**Key Words:** University education; Gendarmerie; Officials; Ethnography.

Fecha de Recepción: 27/02/2019  
Primera Evaluación: 21/03/2019  
Segunda Evaluación: 02/04/2019  
Fecha de Aceptación: 01/05/2019

## **Introducción**

A partir del nuevo milenio, la formación de los Oficiales de la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) ha transitado por un proceso de cambios hacia la educación universitaria, que se ve reflejado en la creación del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) y la consecuente apertura de carreras universitarias. Por su parte, las ciencias sociales desplegaron varias investigaciones sobre las fuerzas armadas, de seguridad y policiales, e intercambiaron ideas y propuestas con el campo político; situación que derivó en lineamientos gubernamentales innovadores en el campo educativo de las diferentes fuerzas.

El siguiente trabajo tiene por objetivo analizar la educación universitaria de los Oficiales de GNA, trazando la relevancia de la etnográfica como perspectiva, método y género académico para el estudio de tal problemática. Cabe destacar que, el artículo es parte de una investigación que llevo a cabo en el marco de mi tesis doctoral en Antropología social (IDAES/ UNSAM), desde el año 2016.

En un primer apartado, se realiza un recorrido por determinados estudios académicos, en ciencias sociales, sobre las fuerzas de seguridad y policiales, la GNA y la educación universitaria en institutos castrenses, a modo de estado de la cuestión para explicitar el marco teórico y la metodología del trabajo.

En el segundo apartado, se describe a la GNA como parte de las fuerzas de seguridad federales, y su particularidad de tener a la vez funciones de defensa

nacional, denominada como características intermedias. La GNA ha pasado por varias dependencias y tiene diversas funciones, destacando su intervención en operativos de seguridad en grandes ciudades. En dicho contexto político, la formación de los gendarmes tomó un rumbo hacia la profesionalización de sus integrantes, a través de la incorporación de un trayecto universitario dentro de la formación integral de los mismos.

La Gendarmería es una fuerza de seguridad, que a través del IUGNA, ha incorporado la educación universitaria en la formación básica de sus Oficiales, desafiando tradiciones de antaño. En dicho marco, la etnografía contribuye al conocimiento de la vida cotidiana de los establecimientos educativos de tal Institución, por medio de la descripción de situaciones particulares, nunca antes registradas y análisis.

## **Las ciencias sociales y su análisis sobre fuerzas de seguridad/policiales, GN y educación universidad en institutos castrenses**

A partir de los años ochenta, los intelectuales de las ciencias sociales de América Latina comienzan a realizar trabajos sobre las fuerzas armadas, de seguridad y policiales. Desde diferentes perspectivas, parte del mundo académico latinoamericano, volcó su foco hacia las normas, la formación, las prácticas, y las percepciones, de un espacio desconocido hasta ese momento: primero el de los militares y

los policías, para luego ampliar su mirada hacia los gendarmes, los prefectos y los penitenciarios.

En Argentina, los trabajos académicos, que toman por objeto de estudio a las fuerzas de seguridad, surgen “como correlato de la preocupación por repensar el accionar de estas fuerzas en el marco del estado de derecho y la vida democrática; y no es casual que los primeros en analizarlas fueran los organismos defensores de los derechos humanos.” (Galvani, Mouzo y Ríos, 2010:20). Específicamente, esta primera mirada circunscribe la seguridad como un problema jurídico, asumiendo un enfoque normativo, por eso las fuerzas de seguridad se estudiaron en un primer momento en relación a la trasgresión de los derechos. De esta manera, emergen dos posturas, la primera con una visión jurídico-normativa, encargada de instituir “las condiciones de un uso de la fuerza legítimo y legal en el marco del estado de derecho; por el otro, unas intervenciones articuladas fundamentalmente en la denuncia de abusos y la defensa de los derechos humanos” (Galvani, Mouzo y Ríos, 2010:21). Ambas compartían la matriz de la denuncia para la defensa de los derechos humanos de los ciudadanos.

La preocupación política alrededor de las fuerzas militares y de seguridad se concentraba en pensarlas dentro del esquema de gobierno democrático. Puesto que, los militares se apartaban de la esfera política, y se alejaban de tareas policiales, dedicándose exclusivamente a la defensa nacional; asimismo, los policías se encargaban de la seguridad pública y ciudadana (Frederic, 2008). En ese

contexto, diferentes investigaciones académicas se preguntaban sobre el perfil policial: qué policía era necesaria, cuál debía ser su función y cómo tenía que ser gobernada, en un Estado democrático (Galvani, Mouzo y Ríos, 2010). Así surgió un intercambio constante entre intelectuales y funcionarios de gobierno, investigación académica y gestión de políticas públicas en el área de la seguridad; que posteriormente, éstos comenzaron a proyectarse hacia la creación y diseño de políticas públicas que impactaron en la formación (Galvani, Mouzo y Ríos, 2010).

Los disímiles enfoques, tanto académico como político, expresados anteriormente, centraban su análisis en las diferentes etapas del proceso de reproducción de las fuerzas de seguridad: la norma, la formación y las prácticas. De esta manera, la problemática de la seguridad se reconfiguraba como seguridad ciudadana, y la inquietud sobre el orden queda en concordancia con los derechos humanos (Mouzo, 2010). Por consecuencia, las fuerzas de seguridad aparecen como una fuente significativa de “inseguridad ciudadana” en la medida en que vulneran los derechos de las personas. Aquí se destacan los trabajos antropológicos de Tiscornia (1998 y 2008), los cuales dieron lugar a otras investigaciones relacionadas con la violencia policial/institucional (Pita, 2010).

En la actualidad se encuentran numerosos estudios realizados desde

las ciencias sociales sobre fuerzas armadas, de seguridad y policiales. A continuación, el trabajo se centra en estudios etnográficos efectuados en la región que tienen un vínculo con la problemática planteada aquí: la educación universitaria dentro del trayecto formativo de Oficiales de la GNA (como fuerza de seguridad con característica intermedia). Se divide la presentación en tres ejes etnográficos relacionado al referente empírico de las investigaciones: 1) Fuerzas de seguridad y policiales en Latinoamérica, 2) GNA, y 3) Formación universitaria en las Fuerzas Armadas (FFAA).

Dando comienzo al primer eje etnográfico, relacionado a determinados estudios sobre Fuerzas de seguridad y policiales en Latinoamérica, cabe destacar como antecedente imprescindible el trabajo del antropólogo Kant de Lima (1995), quien realizó una investigación precursora en la región sobre la Policía Civil de Río de Janeiro, Brasil. Allí, el autor expresa que un orden constitucional igualitario es aplicado de manera jerárquica por el sistema judicial. La Policía Civil es frecuentemente acusada de distorsionar la aplicación de la ley, no obstante, si se realiza un análisis más amplio del sistema jurídico, se aprecia que las prácticas de la policía civil son su complemento, y no una violación o degradación (Kant de Lima, 1995).

En la misma línea, Sá (2002) investiga sobre la formación de los Oficiales de la Policía Militar del estado federal de Ceará, también de Brasil, donde principalmente destaca el cuerpo burocrático del Estado y describe a estos policías como un grupo profesional diferenciado. El autor

realiza una interpretación sobre la reproducción social del Oficial, partiendo del contexto específico de su formación básica. Este trabajo es uno de los primeros en la región que comienza a construir la problemática de la policía basada en la disyuntiva: civil y militar. Es destacable que para el autor el origen social de los futuros policías no es primordial, sino la conformación del grupo de policía. De esta manera, la Academia de formación (ámbito de profesionalización), además de ser un espacio de trasmisión de conocimientos técnicos y profesionales, se convierte en un espacio de construcción ética y disciplinar (Sá, 2002).

Por su parte, Suárez de Garay (2006) realiza una investigación sobre los policías preventivos de Guadalajara, México. La autora, para introducirse en el mundo policial, hace un trabajo etnográfico basado principalmente en entrevistas a diferentes policías; y destaca que la formación de los mismos es heterogénea y de corta duración, por ello la llama "inducción" (Suárez de Garay, 2006:159). Conjuntamente, la formación se explica a través de tres ejes centrales: técnica policial, educación física y conocimientos normativos, siendo otros ejes menos rigurosos, tales como el humanístico. Además, el trabajo remarca que la "academia de policía representa la puerta de entrada a la institución policial y una primera inducción a la cultura policial. La socialización más importante comienza cuando el cadete ingresa al cuerpo de policial"

(Suárez de Garay, 2006:175). Es decir, los aprendizajes que imparte la Academia de formación simbolizan sólo una iniciación general y rápida al mundo policial y sus complejidades; dejando en claro que el policía aprende sus funciones en su contexto de socialización, es decir en el accionar diario aprende su oficio. También, se observa que el género, la clase social y la edad desdibujan las consecuencias del molde que los institutos quieren establecer, para mostrarnos que en la interiorización de la configuración de un modo de ser policía es importante la singularidad de cada actor, siendo el resultado de las diversas tramas relacionales en las que está y/o estuvo inserto.

De similar manera en Argentina, Sirimarco (2009) realizó un trabajo etnográfico en escuelas de formación policial, concentrándose en el proceso de incorporación de los futuros policías; siendo la narrativa de los cadetes la principal fuente de información de primera mano (entrevistas) de la investigación. La autora describe cómo los aspirantes pasan de ser civiles a policías, en un proceso de iniciación que se concentra en el cuerpo y en cómo el grupo social se apropia de éstos. Y destaca que abandonar el mundo civil para pasar al mundo policial, implica renunciar a la “civilidad”, sin que haya retorno al estado anterior, es decir: una vez que se logra ser policía no se vuelve a ser civil. En síntesis, el trabajo descripto trata de interpretar la cotidianidad de los institutos de formación de policías y su importancia para los futuros policías, a través del análisis de los ritos de pasaje, haciendo foco en el cuerpo y en cómo

el grupo social se apropia de estos cuerpos.

Según lo expresado hasta aquí, se puede observar que para Sá (2002) y Sirimarco (2009) la formación es fundamental para lograr ser militar o policía respectivamente. Sin embargo, para Suárez de Garay (2006) lo primordial es el ejercicio del oficio para lograr pertenecer al mundo policial. Asimismo, los dos primeros autores mencionados anteriormente plantean la disyuntiva: civil/militar o civil/policía, a diferencia de la tercera autora que destaca la singularidad de cada actor. No obstante, en los últimos años, Galvani (2016), en su libro sobre la Policía Federal Argentina explora la manera que los propios policías construyen su quehacer diario y ejercen su profesión, desde una perspectiva que no polariza, ni opone al policía con el resto de los integrantes de la sociedad que forman parte.

Las investigaciones describen y reflexionan sobre las prácticas cotidianas que realizan los sujetos sociales en contextos determinados; pesquisas centradas, por ejemplo, en la formación, o en la labor policial propiamente dicho, indagando el cómo de tal oficio. Este tipo de escrito académico se acerca al desempeño diario de los policías, en sus lugares de trabajo. Aquí se destaca el trabajo de Calandrón (2010) que focaliza la cuestión de género en el ámbito laboral de mujeres policías de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La autora analiza trayectorias de policías mujeres,

observando sus valores, relaciones, y aprendizajes en la práctica diaria del oficio de policía, así enfatiza una diferenciación entre las tareas realizadas por los hombres y las realizadas por las mujeres. Por consiguiente, la problemática sobre el género se ha tornado relevante en los estudios sobre fuerzas policiales y de seguridad, debido a ser considerada una tarea masculina, que ejercen actualmente también mujeres.

En síntesis, los trabajos etnográficos expuestos hasta aquí sobre policías nos advierten las disímiles posibilidades de abordaje del objeto a investigar a nivel regional. Sin embargo, estas investigaciones visualizan (en diferente medida cada una) la normativa, la formación y las prácticas como cuestiones fundamentales a la hora de estudiar las fuerzas policiales; y a su vez remarcan problemáticas relacionadas al grupo social, el género, y las valoraciones morales, las cuales se tornan centrales en los nuevos contextos.

Adentrándose en el segundo eje, las etnografías sobre GNA son escasas. Uno de esos pocos trabajos fue elaborado por Renoldi (2007), quien analiza el accionar diario de los gendarmes. Concretamente, plantea aspectos del oficio actual de gendarme referidos a la vigilancia y represión del tráfico de drogas, realizando una etnografía en zonas de frontera, donde se llevan a cabo operativos de seguridad. Con la finalidad de etnografiar el “olfato” de los gendarmes en las tareas preventivas; la autora plantea una narrativa unificando las dimensiones analítica y metodológica para lograr un discurso

próximo a la experiencia, como base del conocimiento antropológico. De la misma forma, se remite a las escuelas de formación para pensar las tareas de los oficiales y los suboficiales. Así, se divide la formación de los gendarmes en dos: Escuela de Oficiales, con énfasis en la formación jurídica; y la Escuela de Suboficiales, orientada a realizar “trabajos ostensivos” (Renoldi, 2007:20). En el artículo se puede observar la dificultad que ocasiona explicitar el recorrido que permite llevar a cabo la investigación. También, se remarca la importancia del trabajo en terreno para comprender a qué referían los gendarmes cuando hablaban de “olfato”, desde una posición analítica que reflexiona constantemente sobre la presencia del autor y sus subjetividades.

En los últimos años, Frederic (2014, 2015) ha realizado trabajos etnográficos sobre la Gendarmería Argentina. Por un lado, la autora describe y analiza el quehacer que realizan los gendarmes en su accionar cotidiano en barrios segregados, teniendo en cuenta aspectos como las sensibilidades y emociones de los mismos (Frederic, 2014). Por otro lado, también ha estudiado un episodio inédito, una protesta salarial llevada a cabo por integrantes de dicha fuerza de seguridad; dejando al descubierto diferentes moralidades que existen entre los actores (condenando o justificando las medidas tomadas) subrayando la relación con el servicio prestado por la Gendarmería en nuevos territorios (Frederic, 2015).

Por lo expuesto hasta aquí, se observa que una de las principales razones académicas para realizar una etnografía sobre la formación de la GNA, recae en los escasos estudios sobre esta Institución puntual; además de las particularidades que presenta dicha fuerza de seguridad y su desempeño en el actual contexto sociopolítico.

Para finalizar, en el tercer eje de exposición referido a etnografías sobre formación universitaria en FFAA, se destacan dos trabajos que se han llevado a cabo en institutos de formación de los Oficiales de las FFAA, la cual incluye un tramo formativo con educación universitaria.

Por una parte, uno de ellos es el trabajo de Badaró (2010) donde se analizan los procesos de formación de Oficiales de una de las FFAA. Puntualmente, el autor realizó su trabajo de campo en el Colegio Militar de la Nación (CMN) con la finalidad de estudiar la formación actual de los oficiales del Ejército Argentino. En general, el libro plantea una paradójica dualidad entre militares/ciudadanos, que aún hoy persiste en el imaginario colectivo de muchos actores sociales. Asimismo, cabe destacar que en escenas cotidianas se describe la intimidad de los cadetes, en este mundo que se deja ver como hostil, a los fines de disciplinar y uniformar, en la cual la formación universitaria ocasiona controversias. De esta manera, el autor observa actores que se posicionan a favor del cambio y otros en contra, como si la formación profesional y la formación universitaria fueran rotundamente antagónicas. A pesar

de ello, se destaca el peso que tienen los Instructores a pesar de la educación universitaria.

La investigación descripta logra, a través de un trabajo de campo prolongado, analizar la vida cotidiana del CMN y dar a conocer el universo simbólico de su interior, tratando temas sobre identidad, género, historia reciente, moralidad hasta las tensiones que ocasionó el cambio en la formación a través de la educación universitaria.

Por otra parte, Frederic (2013) realizó un trabajo sobre las fuerzas armadas en el marco del Estado democrático, partiendo de su experiencia como funcionaria del Ministerio de Defensa de la Nación. La autora tiene en cuenta tres dimensiones de análisis sobre la profesionalización de los militares y su integración al Estado democrático argentino: los conflictos en el reclutamiento de personal y la retención de efectivos, las directrices que configuraron la educación militar y la integración de las mujeres a la Institución.

En discrepancia con varios autores (Sá, 2002; Sirimarco, 2009; y Badaró, 2010), y en concordancia con Galvani (2016), Frederic (2013) expresa que, si bien, los sujetos reconocen diferencias entre civiles y militares, otras veces se identifican bajo categorías sociales comunes; tales como “argentinos”, “mujeres”, “profesionales”. De esta manera, la autora realiza un vasto trabajo sobre dichas fuerzas, dedicando un apartado del libro a las vicisitudes

que acontecen en los centros de formación de Oficiales, debido a la integración de la educación universitaria a la vida castrense en las fuerzas armadas argentinas. Así, a través de la descripción y análisis de las prácticas cotidianas nos permite conocer los sentidos de la profesión militar situada en un contexto sociopolítico.

Los trabajos mencionados hasta aquí permiten valorar la realización de un trabajo etnográfico, para conocer la cotidianeidad de las prácticas y tornar visibles diferentes perspectivas. De esta manera, tal enfoque etnográfico posibilita analizar la relación entre la instancia de formación y el desempeño profesional de los Oficiales de la GNA, con un acercamiento a sus disímiles integrantes, y así ampliar el conocimiento sobre la sociedad en su conjunto.

La investigación etnográfica parte de la triada: enfoque, método y texto. En cuanto enfoque busca comprender los acontecimientos sociales desde la perspectiva de los sujetos a estudiar; como método comienza con la flexibilidad de su investigación (que incluye técnicas como la observación participante y las entrevistas no dirigidas; y una residencia prolongada con los sujetos que se estudian); y como escrito, presenta la particularidad descriptiva, siendo un género textual académico (Guber, 2011). Es decir, la etnografía es un enfoque de investigación, un conjunto de actividades que suele denominarse trabajo de campo antropológico, y una manera de escribir.

Con respecto al trabajo de campo antropológico y sus rasgos característicos,

Fassin (2016:18) remarca que la importancia de la permanencia del investigador en el lugar, en parte, está fundada en la familiaridad recíproca entre el observador y el observado, siendo una forma de confianza mutua que posibilita la cotidianidad, el *estar ahí*. De esta manera, el autor expresa que la relación etnográfica es el lazo que se construye en la misma situación de investigación entre el investigador y los investigados, donde se pone siempre en tensión la complicidad y la duplicidad. Además, las observaciones por parte del antropólogo y sus posteriores registros, posibilita documentar hechos que nunca antes han sido documentados (Achilli, 2005; Rockwell, 2011).

En el trabajo de campo, el etnógrafo mantiene generalmente una relación constante y profunda con los sujetos, que son objeto de su indagación, los cuales participan activamente en la investigación (Guber, 2013; Fassin, 2016). Realizar una etnografía es “introducirse en la experiencia de hombres y mujeres en un contexto determinado y comunicarlo” (Fassin, 2016:17). Por eso, se trata de no generalizar y buscar rasgos que comúnmente caracterizan, de forma homogénea a los gendarmes, derribando “visiones y prejuicios esencialistas, que impiden ver las condiciones sociales que atraviesan y conforman oficios cuya función es administrar el uso de la violencia pública, y constituyen personas que actúan ambiguamente conforme a ello” (Frederic, Graciano y Soprano, 2010:38). Por lo expuesto

hasta aquí se considera que “la práctica etnográfica -artesanal, microscópica y detallista- traduce como pocas otras el reconocimiento de la temporalidad de las explicaciones” (Peirano, 2004:350).

El siguiente apartado es producto del análisis realizado sobre el trabajo de campo antropológico desarrollado desde 2016 en la Institución, en el marco de la elaboración de mi tesis doctoral. Se pretende realizar un estudio intensivo, a escala particular; investigando en campo con seguimiento teórico paralelo, dejando de lado la dicotomía de pensar la teoría y la práctica, como dos cuestiones separadas, que se realizan en diferentes momentos; y arribar a un análisis que aporte elementos para comprender, de manera integral, el contexto de formación de una profesión determinada.

### **GNA: particularidades de una fuerza de seguridad y su formación**

Desde su creación, la GNA tuvo como propósito afianzar la soberanía nacional del territorio, custodiando el límite internacional, en el cual el personal requería de una instrucción militar y policial para llevar a cabo su misión (Ley N°12.367/1938). A dicha institución se la considera como una fuerza de seguridad federal con “naturaleza militar”, que desempeña su misión y sus funciones en el marco de la Seguridad Interior, Defensa Nacional y apoyo a la Política Exterior. Esta particularidad la diferencia del resto de las fuerzas de seguridad, denominándose fuerza de seguridad con características intermedia, ya que se rige a través de:

la Ley de Defensa Nacional N°23.554 (1988) y la Ley de Seguridad Interior N°24.059 (1991).

La GNA históricamente dependió de las Fuerzas Armadas (FFAA), hasta el advenimiento de la democracia, en la década de los años ochenta. En este momento, se desplaza a los militares de la órbita de la seguridad pública, y se aparta a la GNA (y Prefectura Naval) de las FFAA, ocasionando cambios significativos dentro y fuera de estas. Específicamente, los militares se alejaban del campo político y además se distanciaban de tareas policiales, abocándose a la defensa nacional; y a su vez, los policías se encargaban de la seguridad pública y ciudadana (Frederic, 2008). Dejando atrás la antigua concepción de orden público, respecto del cual la seguridad se definía a partir de las nociones de seguridad nacional. De esta forma, el poder civil tomó jurisdicción sobre las fuerzas de seguridad, y la Gendarmería que dependía del Ejército, pasa a estar en manos del Ministerio de Defensa, luego del Ministerio del Interior, con los cambios de estructura organizacional, pasa a la órbita del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, hasta la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación (MS), del cual depende actualmente.

En cuanto a sus funciones, en la última década la GNA ha pasado de actuar mayormente en zonas de frontera a patrullar determinados lugares de los grandes centros urbanos del país (GEPyFS, 2012;

Salles Kobilanski, 2012; Frederic, 2014, Battaglino, 2016). En efecto, la Institución pasó del control, casi exclusivo, de las fronteras internacionales al patrullaje en centros urbanos, desempeñando un rol fundamental en la seguridad pública y ciudadana a nivel nacional. Puntualmente, desde 2004, el Gobierno nacional reformuló el esquema federal de seguridad pública, desplazando en determinados casos a las policías provinciales y por ende a los gobiernos provinciales, privilegiando el trabajo de la GNA con las instancias municipales (Salles Kobilanski, 2012). Así, se agregaron a los principios fundantes de la GNA, la de custodiar las fronteras, el nuevo desempeño como agentes de seguridad ciudadana en urbes densamente pobladas.

En concordancia con las políticas y la legislación del contexto descrito en el párrafo anterior, se establece que las carreras de formación inicial de las Fuerzas Policiales y de Seguridad se integren al sistema educativo formal, para ser encuadradas dentro de las normas que regula el sistema educativo (Alonso, 2008, PRONACAP, 2008). De esta manera, en este primer momento, quedan establecidos dos circuitos de formación inicial que corresponden a dos escalafones diferentes: superior y subalterno (Alonso, 2008). Por un lado, los Oficiales, con formación universitaria; por otro lado, los agentes/gendarmes, con formación básica.

Se puede enunciar que las leyes educativas y el conjunto de normas que conforman el andamiaje social “expresan en su texto el momento social y político

en que nacen. Lejos de ser un discurso insensible a la dimensión de los hechos, en ellas pueden verse los reflejos del panorama en que fueron redactadas, debatidas y promulgadas” (López, 2007:11). En el caso empírico aquí estudiado, bajo la Ley N°26.286 (2007), se creó el IUGNA, junto con Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval Argentina (IUSM), para dar comienzo a una nueva formación universitaria dentro de los institutos de dichas fuerzas de seguridad federales.

El IUGNA, como los restantes institutos universitarios de las fuerzas de seguridad federales, presenta una doble incumbencia de los organismos de gobierno de Seguridad y Educación (Alonso, 2008). Por un lado, sus carreras son evaluadas por el actual Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (ME), para ser reconocidas a nivel nacional (Ley de Educación Superior N°24.521 -art.42 y 43-/1995). Por otro lado, el MS, es el órgano gubernamental del cual depende la GNA y por ende el IUGNA (Ley de Creación del IUGNA N°26.286/2017). Específicamente, a través de la Resolución del MS (RMS) N°178/2016 se solicita que toda oferta educativa tenga que ser presentada previamente ante el MS para su posterior presentación y aprobación en ME.

Relacionado a lo expresado en el párrafo anterior, se considera que las políticas y la norma dan sustento a prácticas contextualizadas dentro de

la Institución. Sin embargo, en cada espacio educativo se redefinen las conceptualizaciones de tales políticas y normas en función del modo en que son percibidas por los actores sociales. En el ámbito educativo, lo normativo es codificado y decodificado en forma compleja a través de significados e interpretaciones asignados por los actores en relación con sus propias historias, experiencias, capacidades, recursos y contextos (Ball, 2004). Por ello, surge el siguiente interrogante: ¿cómo se contrastan, en la cotidianeidad, la educación universitaria con el desempeño profesional del Oficial de GNA?

Por consiguiente, se alude a Rockwell (1997, 2011), quién expresa la importancia que posee el trabajo etnográfico para describir las diversas tradiciones socioculturales y pedagógicas que se desarrollan en los establecimientos educativos concretos, remarcando la relevancia que adquiere conocer la vida cotidiana de los mismos. Además, como ya se expresó en el punto uno (estado de la cuestión), en Argentina, estudios etnográficos sobre la formación básica de Oficiales de las FFAA observan en los establecimientos educativos castrenses ciertos conflictos cotidianos, a la hora de llevar a cabo un trayecto universitario en la formación integral de los uniformados, debido fundamentalmente a la diferenciación establecida entre la lógica universitaria y la operacional (Badaró, 2010 y Frederic, 2013).

Puntualmente, GNA, como fuerza de seguridad, organiza y supervisa su formación a través de la Dirección de

Educación e Institutos, la cual está compuesta por el IUGNA; y por otros Institutos de Capacitación y Formación. Específicamente, el IUGNA está conformado por un Rectorado ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres Unidades Académicas: Escuela Superior de Gendarmería Nacional “Gral. D. Brig. Manuel María Calderón” (CABA); Escuela de Oficiales de Gendarmería Nacional “Gral. D. Martín Miguel de Güemes” (Ciudad Evita, Provincia de Buenos Aires); y Escuela de Suboficiales “Raúl Remberito Cuello” (Jesús María, Provincia de Córdoba).

Luego de la creación del IUGNA, la educación universitaria estaba destinada, en un primer momento, principalmente a los Oficiales, aunque en una de sus escuelas se impartían carreras que aceptaban otros postulantes, que cumplieran con los requisitos de ingreso para cursar un ciclo de licenciaturas en distintas áreas. Dicha situación ha cambiado en 2018 con la aprobación de las tecnicaturas universitarias en la Unidad Académica Escuela de Suboficiales.

En la actualidad, por un lado, la Escuela Superior dicta ciclos de licenciatura (Seguridad Pública, Administración Pública, y Criminalística); y Profesorado Universitario, abiertos a la comunidad, pero orientados principalmente para aquellos Oficiales que han realizado su formación con el antiguo plan de estudio, el cual no era universitario. Por otro lado, la Escuela de Oficiales ofrece las carreras universitarias que incluyen un cursado de tres años iniciales en

dicho establecimiento, para obtener una tecnicatura (pregrado), y un año más para lograr alcanzar la licenciatura (grado), en los Centros Educativos de Perfeccionamiento Específico (CEPE), que se encuentran ubicados en diferentes puntos del país. Por último, y la más reciente incorporación al ámbito universitario, la Escuela de Suboficiales ofrece dentro de la formación de gendarme, tecnicaturas universitarias en Seguridad Pública y Ciudadana, bajo diferentes orientaciones relacionadas a las funciones y misiones de la Institución.

Con anterioridad a los cambios expresados, en el caso puntual de los Oficiales, la formación básica tenía una duración de tres años (RMS N°67/2002), y al año siguiente, los recién egresados de Oficiales de la Escuela, eran destinados a diferentes puntos del país a realizar el Curso de Adaptación para Subalféreces a Unidades de Frontera -CASUF- (Pibernus, 2009). Con la creación del IUGNA y sus políticas educativas, la formación contempla una carrera universitaria dentro de su trayecto básico educativo, junto con otras dos áreas: instrucción militar y educación física (adiestramiento físico) relacionada a las funciones del gendarme.

Bajo los nuevos planes de estudio, luego de transcurrido los tres años en la Escuela de Oficiales, los estudiantes/cadetes culminan este tramo con dos titulaciones (una con validez institucional y otra nacional): Por un lado, Subalférez del Escalafón General en sus especialidades Seguridad, Comunicaciones, Intendencia y Policía Científica; y, por otro lado, de Técnico o Analista Universitario, según la disciplina que corresponda. Al mismo

tiempo, se suma un año más de formación en los CEPE, para que los recién graduados de Oficiales, con la jerarquía de Subalféreces, puedan titularse como licenciados, y a su vez realizar el Curso de Adaptación para Subalféreces a Unidades (CASU, basado en el anterior CASUF).

Los CEPE son extensiones áulicas de la Unidad Académica Escuela de Oficiales, y están ubicados en diferentes puntos geográficos del país, incluyendo ocho provincias, en las cuales se dicta solamente la especialidad de Seguridad Pública. Asimismo, los tres Centros restantes se encuentran localizados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dictando las especialidades: Seguridad de las Tecnologías de la Información, Administración Pública, y Criminalística.

En otras palabras, los estudiantes/cadetes (futuros oficiales) cursan tres años el tramo básico, y posteriormente (ya oficiales) son destinados a cursar el cuarto año de formación técnico-profesional en los CEPE (4to. año de licenciatura y CASU), como ya se explicitó. Este último tramo formativo tiene una duración de un ciclo académico anual, donde se desarrollan asignaturas teóricas y prácticas profesionalizante. Igualmente, los estudiantes para obtener el título de licenciado, en las respectivas carreras, tienen que aprobar la totalidad de asignaturas y talleres del cuarto año, para luego realizar y aprobar un trabajo final de integración.

La Institución remarca la formación

integral de los Oficiales, basada en asignaturas teóricas (formación universitaria) que se encuentran interrelacionadas con las prácticas profesionalizantes (formación operacional), llevadas a cabo en los CEPE. Más allá de la propuesta educativa institucional, se observa que la formación y el desempeño del gendarme se ponen en juego en estos Centros, puesto que se encuentran ubicados geográficamente en diferentes ámbitos de ejercicio profesional de la GNA.

Partiendo de considerar a la GNA, como una institución jerárquica de mando, y la educación universitaria, como una preparación para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; se observa que la norma educativa oficial (trayecto universitario), no se implementa en los CEPE de acuerdo con su formulación original (currículum oficial), sino que es recibida y reinterpretada en un orden institucional preexistente (el otrora CASUF), dando significaciones particulares a planteos abstractos/ generales de la educación universitaria.

La formación impartida en los CEPE, con una estructura que nuclea el 4to. año de una licenciatura (con docentes universitarios) y un curso operativo (con oficiales instructores) puede ser considerada como una educación innovadora. La realización de prácticas profesionalizantes en ámbitos de actuación operativa de la GN posibilita el camino a una formación integral, tratando de saldar las distancias entre una formación teórica y otra práctica, con proyección a la anticipación del accionar profesional del Oficial en contextos posibles de

intervención.

Por lo expuesto hasta aquí, se expresa que describir en términos etnográficos la cotidianeidad de los Centros Educativos de la GNA implica considerar el proceso educativo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas a lo largo de la historia, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo. En consecuencia, los actores se apropian en forma más o menos activa de las políticas enunciadas, dentro de los límites de su contexto local, regional, nacional y/o global. De esta manera, el proceso educativo, que incluye la norma, las prácticas y las visiones de los actores sociales, es central para comprender cómo se forman en la actualidad los Oficiales de la Gendarmería.

### **A modo de cierre**

GNA es una fuerza de seguridad con características intermedias (por poseer funciones de policía y naturaliza militar), no obstante, implementó un trayecto universitario dentro de la formación integral de sus integrantes. Dicha situación dio como resultado nuevas prácticas educativas que deben ser analizadas en contexto.

Las ciencias sociales han realizado cuantiosos estudios sobre las FFAA, de seguridad y policiales en la región y en Argentina, pero se ha podido observar las escasas investigaciones efectuadas específicamente sobre la GNA. Por consiguiente, desde

diferentes ángulos de análisis, las etnografías descritas iluminan el camino para seguir con la realización de una pesquisa antropológica en y sobre la GNA, debido a las características del objeto de estudio, y las preguntas de investigación que surgen del mismo. De esta manera, se destaca la relevancia que adquiere la Etnografía como forma singular de investigar, que incluye la perspectiva de los actores sociales, un método (trabajo de campo antropológico), y una manera singular de escritura académica.

Debido a las particularidades de la GNA y a la incorporación de un trayecto universitario en la formación básica, la investigación se centra en el último año de formación universitaria de los Oficiales en los CEPE, básicamente por dos razones: por un lado, recortar el objeto de estudio y centrarla en la formación de la conducción de la fuerza de seguridad; por otro lado, las peculiaridades que presentan los CEPE (antiguos CASUF), como espacios formativos en lugares concretos de actuación de la GNA. De esta forma, surge un primordial interrogante: ¿cómo se puede formar un profesional universitario

reflexivo y crítico (licenciado), que a su vez pueda actuar en consonancia a una institución jerárquica de mando, con estado militar (Oficial gendarme)?

Los desafíos futuros del trabajo antropológico esbozado aquí son los siguientes: en primer lugar, describir las actividades educativas universitarias y las actividades operativas, desarrolladas en el último tramo de formación en cada CEPE. En segundo lugar, establecer las actividades que se sostienen y aquellas que se han modificado luego del cambio normativo de CASUF a CEPE. En tercer lugar, narrar las perspectivas de los diferentes actores sociales sobre la continuidad y la discontinuidad de dichas actividades, además de sus definiciones sobre lo universitario, lo militar, policial, o propio de la gendarmería. De esta manera, poder bosquejar las problemáticas acontecidas a partir de la implementación de la educación universitaria, en la cotidianeidad de los centros educativos (con propias tradiciones socioculturales y pedagógicas), ubicados en espacios de actuación operativa de la GNA.

## Notas

(1)Mg. en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), Lic. en Antropología (UNR), y Prof. (UMSA). Doctoranda en Antropología Social (UNSaM). Directora de la Especialización en Docencia Universitaria, y Docente de Posgrado (IUPFA). Profesional/ Antropóloga (IUGNA). Docente y tutora de Trabajos Finales en la Lic. en Tratamiento Penitenciario (Escuela Penitencia Federal/UNLZ). canelalopez@hotmail.com o clopez@iugna.edu.ar

## Bibliografía

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un*

oficio. Laborde Editor; Rosario, Argentina.

ALONSO, J. (Coord.) (2008). *Gobierno, instituciones y tendencias de la formación policial en la República Argentina*, Buenos Aires, Secretaría de Seguridad Interior: PNUD.

BADARÓ, M. (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires, Prometeo.

BALL, S. (2004) *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

BATTAGLINO, J. (2016). "Fuerzas intermedias y lucha contra el tráfico de drogas: el caso de la gendarmería en Argentina (Misceláneo)". Urvio. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 18:76-89.

CALANDRON, S. (2010). "Putas, monstruos y monjas. Feminidades en la configuración de la profesión policial: un acercamiento etnográfico". En: Frederic, S., Graciano, O. y Soprano, G. *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario, Prehistoria Ediciones.

FASSIN, D. (2016). *La Fuerza del Orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREDERIC, S. (2015). "¿Militares, asalariados o trabajadores? Moral y emoción en un conflicto gremial de la Gendarmería Argentina". *Dilemas: Revista de Estudios de Conflicto Controle Social*- Vol. 8- N°3. (julio-septiembre) pp. 529-557.

----- (2014). "Modos de dar seguridad, *adaptación* y obediencia en el escenario de re-despliegue territorial de la Gendarmería Nacional Argentina", *Estudios* N° 32 ISSN 0328-185X (Julio-diciembre) pp. 219-241.

----- (2013). *Las trampas del pasado: Las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

----- (2008). *Los usos de la fuerza pública. Debates sobre militares y policías en las ciencias sociales*. Colección 25 libros por 25 años. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/UNGSM.

FREDERIC, S; GRACIANO, O Y SOPRANO, G. (eds.) (2010). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria.

GALVANI, M.; MOUZO, K. Y RÍOS, A. (2010). "Qué estudiamos cuando estudiamos las fuerzas de seguridad. Una revisión crítica sobre la construcción del objeto". En: Galvani, M; Mouzo, K. y Maldonado, S. et al. *A la seguridad la hacemos entre todos. Prácticas policiales, mediáticas y académicas*. Buenos Aires: Hekht Libros.

GALVANI, M (2016). *Cómo se construye un policía. La federal desde adentro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GUBER, R. (2013). *La articulación etnografía. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.

----- (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones.

GRUPO DE ESTUDIO SOBRE POLICÍAS Y FUERZAS DE SEGURIDAD (GEPyFS) CAS-IDES. (2012). "Seguridad para todos: territorios y policiamientos", en *Revista Voces en el Fénix*, Plan

Fénix año 3 número 15 junio 2012. Editorial La seguridad y el control social, Abraham Leonardo Gak. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/seguridad-para-todos-territorios-y-policiamientos>

KANT DE LIMA, R. (1995). *A polícia da cidade do Rio de Janeiro. Seus dilemas e paradoxos*. Rio de Janeiro: Forense.

MOUZO, K. (2010). "Servicio Penitenciario Federal. Un estudio sobre los modos de objetivación y de subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual". Tesis para optar por el título de Doctora en Investigación en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

LÓPEZ, N. (2007) *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires, IIFE-UNESCO.

PEIRANO, M. (2004) *A favor de la etnografía*. Buenos Aires: Prometeo libros.

PIBERNUS, J. (2009). "Articulación de la formación básica con la socialización profesional. Experiencia del CASU de la GNA, En Masquelet, H. (direc.) Cuadernos de Seguridad/Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos N° 11 -12/2009, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. Buenos Aires: Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. ISSN 1850-3675. pp. 237-244.

PITA, M. (2010). *Formas de morir y formas de vivir el activismo contra la violencia policial*. CELS.

PRONACAP (2008). "La formación policial en Argentina. Propuesta para la Formación de Formadores". En Masquelet, H. (direc.) Cuadernos de Seguridad/Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos N° 7 -08/2008, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. Buenos Aires: Secretaría Ejecutiva del Consejo de Seguridad Interior. ISSN 1850-3675. pp. 185-189.

RENOLDI, B. (2007). "El Olfato: Destrezas, experiencias y situaciones en un ambiente de controles de fronteras". En: *Anuario de Estudios en Antropología Social 2006*. Buenos Aires: IDES-Antropofagia.

ROCKWELL, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

----- (1997). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell, E. (coord.): *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 13-57.

SÁ, L. D. de (2002). *Os filhos do estado. Auto-imagem e disciplina na formação dos oficiais da Polícia Militar do Ceará*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

SALLES KOBILANSKI, F. (2012). "¿Militarización sin militares? Los gendarmes en las calles argentinas durante los gobiernos kirchneristas (2003-2012)", en Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana. Ecuador: Departamento de Asuntos Públicos – FLACSO.

SIRIMARCO, M. (2009). *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Buenos Aires, Teseo.

SUAREZ DE GARAY, M. E. (2006). *Los policías: una averiguación antropológica*. Jalisco: Iteeso-Universidad de Guadalajara.

TISCORNIA, S. (1998). "Violencia policial. De las prácticas rutinarias a los hechos

extraordinarios". En: Inés Izaguirre (comp.). *Violencia social y derechos humanos*. Buenos Aires, Eudeba.

----- (2008). "Introducción". En: Tiscornia, Sofía (comp.). *Burocracias y violencia: Estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires, Antropofagia.

# Creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física sobre los deportes de combate

## Beliefs and prejudices of Physical Education teachers about sports of combat

Laura Ruiz-Sanchis(1)

### Resumen

Los deportes de combate olímpicos manifiestan poca presencia entre los contenidos que seleccionan los profesores de Educación Física (EF) para sus clases. Con este estudio, se pretende conocer cuáles son las creencias y los prejuicios del profesorado en función del sexo, años de experiencia y los conocimientos previos de los deportes, en relación a las modalidades de lucha olímpica, judo, taekwondo, boxeo y esgrima.

Para ello, se realizó una encuesta al profesorado en activo de EF en la Comunidad Valenciana. De los resultados obtenidos se concluye que son pocos los docentes que incluyen en su programación actividades de lucha, siendo el judo el contenido más elegido. El profesorado que no ha participado en cursos de formación en deportes de combate, refleja su dificultad en seleccionarlos entre las prácticas escolares, pues los considera peligrosos para el alumnado, especialmente, el taekwondo y el boxeo. Además, considera que éste último fomenta la violencia a sus practicantes, y refleja en

### Summary

Olympic combat sports shows a lack of presence in selected sports teachers of Physical Education (PE) for their classes. With this study, we want to know what are the beliefs and prejudices of teachers by gender, years of experience and prior knowledge of sports, in relation to the modalities as wrestling, judo, taekwondo, boxing and fencing.

For this, a survey was conducted to PE teachers in the Valencian Community. As result of this research, is concluded that there are not many teachers who include in their school programming fight activities; judo has been the chosen sport. Teachers who have not participated in academic training combat sports courses, describe the difficulty to selecting this modalities in school, as considered dangerous for students, especially, taekwondo and boxing. Also, the latter is considered as a promoter of violence in practicing, and reflected in the conclusion, the belief that the practice of wrestling

los resultados, la creencia de que la practica de las modalidades de luchas olímpicas y boxeo provocan la masculinización. Por otra parte, los docentes con formación inicial o continua en deportes de combate, piensan que las modalidades de judo y esgrima, son las que más les motivan y las más adecuadas para el trabajo de valores en las clases de EF.

La formación, y los materiales adaptados a los conocimientos del docente y al entorno escolar son esenciales para la introducción de los deportes de combate en la escuela.

**Palabras claves:** deportes de combate; creencias; prejuicios; educación física.

and boxing is cause to become more masculine. Moreover, teachers with initial or continuing academic training in combat sports, think that the procedure for judo and fencing are the ones that motivate them and the most suitable for the work values in PE classes.

Academic training and curriculum materials adapted to the knowledge of the teacher and the school environment, are essential for combat sports introduction in school.

**Key Words:** Combat sports; beliefs; prejudices; physical education.

Fecha de Recepción: 07/11/2018  
Primera Evaluación: 17/01/2019  
Segunda Evaluación: 02/03/2019  
Fecha de Aceptación: 11/04/2019

## Introducción

La discriminación que sufren los deportes de combate reside, entre otras razones en las creencias y prejuicios del profesorado de Educación Física (Robles, 2008; Ruiz-Sanchis, Bastida, & Ros, 2011; Ruiz-Sanchis & Ros, 2013) respecto a diferentes cuestiones como son: la violencia que genera la práctica de estos deportes, la “desfeminización” que afecta a la mujer que practica actividades de lucha, las demandas e intereses del alumnado hacia los deportes en general y si el contenido tiene utilidad educativa.

Las desventajas a nivel educativo que presentan este grupo de deportes son diversas, pero las más comunes son, la falta de colaboración entre los adversarios, una continua oposición que ofrece pocas características educativas y escasas aportaciones en la escuela por su orientación competitiva, pudiendo ser peligrosos para los practicantes y generar situaciones violentas en las aulas (Annicchiarico, 2006), en parte, debido a sus orígenes marciales, pues fueron concebidos para estos deportes fueron concebidos infligir el mayor daño al enemigo (Moreno, 2011).

Para conocer las creencias y prejuicios de los docentes de EF hacia estas actividades deportivas, nos apoyamos en el cuestionario de Creencia Docente respecto a los Deportes de Combate en las aulas de EF (CCDCEF) de Ruiz-Sanchis (2009) que clasifica las causas de la no selección del deporte de la Esgrima a partir de la validación de un cuestionario, en función de tres subescalas: ¿qué sabe el

profesor de la modalidad?, ¿qué opina el profesor de la modalidad? y ¿qué necesita el profesor para la modalidad en las aulas?, que fue adaptado (Ruiz-Sanchis, 2012) para el resto de deporte de combate olímpicos (Judo, Boxeo, Lucha y Taekwondo)

Con el fin de dar respuesta a la cuestión de: ¿Qué opina el docente de los deportes de combate? se señalan tres aspectos elementales del pensamiento docente, como son la violencia que genera, la desfeminización que provoca en la mujer y las demandas e intereses del alumnado. Que pasamos a describir a continuación:

## La violencia que genera la práctica del deporte de combate

Para Vergara (2001) la práctica de actividades luctatorias ayuda a consolidar una personalidad recta, serena y pacífica. Diversos autores (Castarlenas, 1990; Carratalá, 2002; Villamón, García, Casado, & Alventosa, 2005; Akilian, 2007; Ruiz-Sanchis, Bastida, & Ros, 2010; Camerino, Gutiérrez, & Prieto, 2011) consideran que estas modalidades no son generadoras de violencia, y que a través de ellas se pueden presentar propuestas educativas diferentes, adquiriendo, en el caso del judo, apoyo en el ámbito escolar (Thabot, 1999; Tamayo, 2003).

Con la reglamentación deportiva, la violencia se reduce en pro de la seguridad de los practicantes, y las complejas normas establecen

múltiples situaciones en las que el respeto es una pieza clave para su práctica (Kordi, Maffulli, Wroble, & Wallace, 2006). Existen estudios que relacionan los deportes de combate y la reducción de la violencia (Edelman, 1994; Borqvist, & Barhama, 2001; Tejero-González, Balsalobre-Fernández, & Ibáñez-Cano, 2011), mostrando diferencias positivas a favor de los practicantes de deportes de combate frente a los de deportes colectivos, o reducciones significativas del nivel de violencia a partir de intervenciones en el ámbito escolar. Por ello, se considera que los problemas que estas actividades van a tener como transmisoras de valores positivos en la escuela son los problemas que tienen todos los deportes en general.

La denominación de deportes de combate, se relaciona con un contenido violento. Debido a que la palabra “lucha” o “combate” suscita agresividad o daño, pero en el contexto deportivo es todo lo contrario (Dos Santos, Oliveira, Ruiz; de Oliveira, & Langa, 2011). En los deportes de combate olímpicos el objetivo se transforma, desde su concepción deportiva, en el s. XVIII, para Correia y Franchini (2010) o Turelli (2008) el término deportes de combate, representa el conjunto de métodos de combate sistematizados en manifestaciones deportivas modernas, orientadas por las instituciones deportivas. Rufino y Darido (2009) afirman no haber encontrado consenso en el área de EF sobre la nomenclatura: luchas, artes marciales o actividades deportivas de combate. Aunque lo verdaderamente relevante es como esta nomenclatura se transforma en objeto de prejuicio.

Las actividades luctatorias, como juego deportivo, se deben aprender jugando, es necesario que la persona participe activamente en el aprendizaje, sintiendo sus movimientos, haciendo consciente la exploración del propio cuerpo en interrelación con el del adversario, para hacer esencial el aprendizaje (Vergara, 2001).

### **“Desfeminización” que provoca en la mujer**

Socialmente las actividades de lucha se han visto como una practica para hombres (Camerino *et al.*, 2011), debido a que su función histórica era específica del hombre (Gatica, 2004), pues como explica Moreno (2011) se consideran deportes solo para hombres que quieren demostrar su valía. Este punto de vista masculinizado de las actividades de combate ha influido negativamente en el deporte ya que a las mujeres practicantes se les atribuye una “desfeminización” o masculinización (Tamburrini, 2011).

Para Reinoso (2011) las instituciones escolares reproducen una visión sexista de la sociedad, así como estereotipos de género, que afectan sobre las escuelas deportivas y, en mayor medida, cuando nos referimos a los deportes de combate.

Sobre las diferencias en la práctica según el sexo, un estudio realizado en escolares (Mendoza, Segrera, & Batista, 1994, p. 105) expone que “las chicas prefieren actividades poco agresivas y escasamente competitivas,

o en las que la competición es un reto contra sí mismas, como el baile, los juegos (...), el atletismo o la gimnasia y la natación. Los varones prefieren actividades más agresivas o de riesgo, más competitivas y, (...) que se practican al aire libre, como el fútbol, el balonmano o el baloncesto, la bicicleta, el tenis, el karate y el montañismo” según los estudios ECERS (Estudio Español sobre las Conductas de los Escolares Relacionadas con la Salud).

En contraposición, Santana (2002) defiende que hay que romper esta masculinización que existe con los deportes de lucha y dejar de diferenciarlos según el sexo del practicante. Mientras que Velázquez y Hernández (2003) afirman que los alumnos han cambiado su visión respecto hacia estos estereotipos sobre los deportes de lucha y no los ven como deportes masculinos.

Por ello, el profesorado de EF no debe renunciar a este tipo de deportes por la concepción de masculinidad.

### **Demandas e intereses del alumnado**

Para Viciano (2002), el profesorado de EF adapta su planificación a las preferencias y características de su alumnado, entre otros factores. Pero en realidad, selecciona los contenidos en los que posee un mayor dominio (Castejón, et al., 2001), ya que durante su formación, en las diferentes etapas del sistema educativo, han tenido experiencias y adquirido conocimientos sobre ellos (Matanin & Collier, 2003). Esto se convierte en un fuerte filtro para la práctica de deportes de combate en la escuela e influyen en sus

preferencias de elección que según un estudio de Zabala, Viciano y Lozano (2002) sobre escolares de secundaria, son los siguientes: Voleibol, fútbol, baloncesto, bádminton, tenis mesa, hockey y atletismo. Así encontramos que los deportes más demandados son casi exactamente los que más se practican, y en esto tiene gran influencia la valoración social de los deportes que existe en la sociedad, y que llega a los alumnos a través de los medios de comunicación, organizaciones deportivas (Robles, 2008), las familias (Carratalá, & Carratalá, 2000) y la baja elección de los deportes de combate en el área de EF (Espartero & Gutiérrez, 2004).

La introducción de contenidos no habituales en la programación suscita interés en los alumnos por la novedad y consiguiente motivación hacia la actividad. Las actividades de lucha suelen resultar muy motivantes para el alumnado, por una parte, porque no son un contenido tradicional dentro de la EF y, por otra, la lucha acostumbra a considerarse como algo tabú, “no recomendable”, lo cual también resulta un incentivo (Annicchiarico, 2006). Además, para Weitlauf, Cervone, Smith y Wright (2001) este contenido favorece la mejora de la autoestima y la empatía de quienes lo practican.

Por ello, el objetivo principal del presente estudio es conocer las creencias y prejuicios del docente, sobre los deportes de combate, para no incluirlos en sus programaciones; en función de diferentes variables

como el sexo, años de experiencia, los conocimientos previos de los deportes y su práctica.

### Metodología

El estudio se apoya en la metodología cuantitativa, de carácter exploratoria-descriptiva, el instrumento para la obtención de la información es una encuesta rellenado online por profesorado de la Comunidad Valenciana. Con el objeto de conocer que opina (Violencia, desfeminización de practicantes, y demandas de alumnos) el profesorado de ESO sobre, los cinco deportes de combate olímpicos (Taekwondo, Boxeo, Esgrima, Lucha y Judo), para poder incluirlos como contenido en las aulas de Educación Física.

#### Muestra.

La selección muestral se determinó con sesgo de auto-selección debido al sistema online, la población participante es el profesorado especialista en EF, que está en activo en el curso 2016/2017 en centros educativos de enseñanza obligatoria de la Comunidad Valenciana. De las 81 personas encuestadas, 30 son mujeres (37%) y 51 son hombres (63%). La media de edad es de 41.38 años ( $DT=9.49$ ). Los rangos de años de experiencia son: de 0 a 5 años un 19.8% de la muestra, de 6 a 10 años un 17.3% de la muestra, de 11 a 15 años con un 21% de la muestra. El 42% profesorado afirma haber asistido a algún curso de formación continua en deportes de combate. Los deportes más practicados por el profesorado son el fútbol (37%), el atletismo (25.9%) y el baloncesto (25.9%),

siendo el único deporte de combate que practican, el judo (16%). El 81.5% afirma haber estado federado en algún deporte, y el deporte con mayor número de licencias es el fútbol con un 26.50%.

### Instrumento

La encuesta es una adaptación de la diseñada para un estudio que lleva por título “La esgrima, como contenido de la materia de EF en ESO y Bachillerato” (Ruiz-Sanchis, 2009). Para la recopilación de las respuestas de los cuestionarios, se diseñó una aplicación informática de características gratuitas, Open Source, denominada, Limesurvey, cuya página de descarga se corresponde con la de su autor en la dirección web <http://www.limeask.com>.

El análisis de la encuesta de los resultados se realizará de una subescala (qué opina) sobre la esgrima, el judo, el taekwondo, el boxeo y las luchas olímpicas, con el sexo y rango de edad de los participantes, y posteriormente con el profesorado que recibió formación continua en deportes de combate. El coeficiente alfa de Cronbach muestra una consistencia interna aceptable ( $\alpha = 0,89$ ) para la escala completa (Pérez-Juste, 1983). A su vez, la escala evalúa tres subescalas; a) ¿Qué sabe el docente sobre los deportes de combate? (ítems 1, 2, 3, 13,15 y 19), b) ¿Qué opina el docente sobre los deportes de combate? (ítems 4, 7, 8, 10, 14, 16 y 17) y c) ¿Qué necesita el docente para incluir los deportes de combate? (Items

5, 6, 9, 12 y 18). La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de las tres subescalas, ha sido 0,78, 0,81 y 0,67, respectivamente. El nivel de acuerdo se valora con una escala Likert de 5) totalmente de acuerdo, 4) de acuerdo, 3) indiferente, 2) en desacuerdo y, 1) totalmente en desacuerdo. En el actual artículo, se presentan los resultados de la subescala b) que pretende conocer: ¿Qué opina el docente sobre los cinco deportes de combate olímpicos?

### Análisis estadístico

El análisis estadístico preliminar (Kolmogorov –Smirnov) presentó una distribución normal de las variables. Así, se realizó un análisis comparativo utilizando como estadístico de contraste la prueba *t*-Student para comparación entre los grupos según el sexo y rango de edad.

Para reducir el error acumulado (error tipo I) en los dos *t* test realizados en cada uno de los análisis diferenciales, se aplicó el factor de corrección de Bonferroni. De esta manera, el nivel de significación se estableció en un 97%. Posteriormente, se realizó una ANOVA de un factor, y se aplicó el estadístico de Levene para conocer que las varianzas son  $p < 0.05$  El análisis estadístico se realizó utilizando el programa SPSS 23.0 con licencia de la Universidad Católica de Valencia.

### Resultados

En la tabla 1, se presentan los análisis estadísticos descriptivos de las variables del estudio (media y desviación típica) para los 5 deportes de combate olímpicos, que son:

Tabla1. Análisis estadísticos descriptivos de las variables del estudio.

(n=81)	Item 4	Item 7 A		Item 8 Es		Item 10		Item 14 Es		Item 16		Item 17 Util		
	Peligroso para alumnos	DT	mis alumnos les gustaria practicar	DT	motivador para mi	DT	Fomenta agrsividad alumnado	DT	arriesgado para mis alumnos	DT	Resalta la mas ulinidad	DT	para valores	DT
Taekwondo	2,91*	1,46	3,78	1,3	2,88	1,31	2,81	1,5	2,74	1,43	1,6	1,08	3,38	1,4
Boxeo	3,35*	1,45	3,59	1,35	2,6	1,32	3,25*	1,44	3,46*	1,45	3,10*	1,5	2,88	1,49
Esgrima	2,68	1,48	3,77	1,21	3,60*	1,37	1,93	1,16	2,15	1,23	1,42	0,86	3,74	1,24
Lucha	2,26	1,22	3,42	1,35	2,72	1,34	2,19	1,16	2,15	1,1	1,6	0,98	3,52	1,29
Judo	1,88	1,16	3,96*	1,16	3,67*	1,32	1,78	0,97	1,78	1,02	1,42	0,83	4,11*	1,04

**Nota:** Presentamos la media (*M*) y desviación típica (*DT*) del valor de la respuesta del profesorado donde el valor mínimo es 1 y el máximo valor es 5. \* marca los valores significativos de  $p < .05$ .

Asimismo, se puede observar el análisis de *t*-Student realizado en las variables según el sexo (hombres y mujeres). El análisis diferencial muestra

que las mujeres puntúan más alto en las modalidades de boxeo ( $t = -2,23$ ;  $p < .02$ ), taekwondo ( $t = -2,35$ ;  $p < .02$ ) y las luchas olímpicas ( $t = -2,67$ ;  $p < .01$ ),

mientras que los hombres no muestran diferencias significativas.

Únicamente en el ítem número 17, la *t*-Student para muestras independientes, mostró diferencias significativas entre los rangos de experiencia en el profesorado de EF, sobre la opinión que estos tienen sobre los cinco deportes de combate son útiles para el desarrollo en valores, encontramos diferencias significativas en el judo ( $t = 12.3$ ;  $p = .00$ ), en el rango de edad de 11 a 15 años de experiencia docente.

Finalmente para conocer las casusas más influyentes en la selección de los deportes de combate, por el profesorado con formación previa. Se realizó el estadístico de ANOVA, donde el factor seleccionado fue el deporte (taekwondo; boxeo; esgrima; lucha y judo), para los sujetos que han recibido alguna formación en deportes de combate. Aplicando la corrección estadística de Bonferroni. Los resultados extraídos se presentan a continuación (tabla 2):

Tabla 2. Análisis estadísticos de la ANOVA de un factor.

(n=81)	DEPORTES DE COMBATE OLIMPICOS										sig.*	FORMACIÓN DEPORTE				sig.*
	Taekwondo		Boxeo		Esgrima		Lucha		Judo			Formación		No Formación		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		M	DT	M	DT	
I.4 Peligroso para mis alumnos	3,67	1,11	4,11	0,62	2,87	1,24	3,01	1,17	2,43	0,95	.017*	2,45	1,35	4,1	1,14	.023*
I.7 Mis alumnos les gustaría practicar	2,81	0,86	1,09	0,49	3,21	1,15	1,23	1,14	3,83	0,52	.386	3,67	1,23	3,12	0,81	.031*
I.8 Es motivador para mí	1,57	1,2	1,12	0,74	3,22	1,37	2,34	1,38	4,22	0,56	.012*	3,81	1,34	3,23	1,3	.872
I.10 Fomenta la agresividad en el alumnado	4,05	0,89	4,72	0,56	3,12	1,35	3,45	1,15	2,01	0,67	.027*	2,34	1,34	4,01	0,86	.002*
I.14 Es arriesgado para mis alumnos	3,78	1,46	4,78	1,45	3,25	1,5	3,02	1,36	2,52	1,62	.010*	2,31	1,54	3,45	1,46	.001*
I.16 Resalta la masculinidad practicantes	3,34	0,12	4,14	1,2	1,12	1,8	4,01	1,67	1,91	1,87	.192	1,21	1,12	3,76	0,47	.011*
I.17 Útil para trabajo en valores	2,38	0,12	1,01	1,2	3,11	1,8	2,57	1,67	3,91	1,87	.040*	3,23	1,45	1,87	0,67	.198

**Nota:** Presentamos la media (*M*) y desviación típica (*DT*) del valor de la respuesta del profesorado donde el valor mínimo es 1 y el máximo valor es 5. \* marca los valores significativos de  $p < .05$ .

La ANOVA de un factor arrojó diferencias significativas, en el ítem 4, para la valoración de la afirmación de si es un deporte peligroso para mis alumnos, siendo los que más alto puntúan, la modalidad de taekwondo ( $p = .01$ ) y boxeo ( $p = .00$ ), en el profesorado sin cursos de formación. En el ítem 7, en relación a sí los alumnos desearía practicar, son los profesores con formación los que están a favor, siendo el deporte más seleccionado el judo ( $p = .00$ ). En el ítem

8, consideran que las modalidades más motivantes para sus alumnos son el judo ( $p = .01$ ) y la esgrima ( $p = .00$ ). Además, en el ítem 10, en relación a si la modalidad fomenta la agresividad entre mis alumnos, los deportes más señalados son, el taekwondo ( $p = .00$ ) y el boxeo ( $p = .02$ ) en profesorado con y sin cursos de formación. El ítem 14, mostró diferencias significativas en la percepción de que se trata de un deporte arriesgado para mis alumnos,

para los deportes de boxeo ( $p = .03$ ) y taekwondo ( $p = .01$ ) en profesorado sin formación. Y en el ítem 16, en relación a si resalta la masculinidad entre sus practicantes, para los deportes de boxeo ( $p = .02$ ) y las luchas olímpicas ( $p = .01$ ) entre el profesorado sin formación.

### **Discusión**

En general, el profesorado, piensa que las modalidades deportivas que presentan un mayor peligro (Castarlenas, 1990; Carratalá, 2002; Villamón et al., 2005; Akilian, 2007; Ruiz-Sanchis, et al., 2010; Camerino et al., 2011) para sus alumnos son el boxeo y el taekwondo, especialmente entre las mujeres las mujeres. Considerando diferencias en el nivel de peligrosidad entre los deportes cuyo objetivo es coger y derribar al adversario y los deportes cuyo objetivo es conseguir alcanzar al adversario con un golpe, observamos que los docentes del estudio con formación en deportes de combate, reducen la valoración en esta creencia respecto a ambas modalidades al considerarlas menos peligrosas, pues ambas modalidades son en las que la muestra tiene o ha tenido mayor número de experiencias semejantes a los deportes de taekwondo y boxeo, como son cardiobox, bodycombat, karate... Además, el Consejo Superior de Deportes (2015) confirma que los practicantes de artes marciales son del grupo de deportes más regulares (entre 3 y 5 veces a la semana).

El profesorado considera que el boxeo es el más arriesgado, seguido

del taekwondo. Entendemos que la visión de riesgo está sesgada por la influencia negativa que los medios de comunicación y la presión social (Sánchez 2009; Robles, 2008) han transmitido sobre la modalidad del boxeo ya taekwondo, asimismo la falta de conocimiento de las mismas, pues su formación en estos deportes es escasa y no conocen lo suficiente dichas modalidades. Para Brown y Johnson (2000) no puede enseñarse adecuadamente si se corre el riesgo de generar agresividad. Aunque, estas modalidades presentan una faceta utilitaria si se enseñan convenientemente pues permiten evitar enfrentamientos (Valdés, Soto y Herrera, 2015; Borqvist, & Barhama, 2001).

El profesorado opina, que el boxeo y la lucha masculinizan a sus practicantes. Este punto de vista de las actividades de lucha atribuye una “desfeminización” o masculinización a las mujeres practicantes (Tamburrini, 2011; Moreno, 2011), hecho que sin duda perjudica la elección de este deporte. Pero que la formación continua puede romper este pensamiento de masculinización que existe con los deportes de lucha (Santana, 2002).

Por otro lado, piensan que la modalidad del judo y la de la esgrima, son las dos que más les motivan (Ruiz-Sanchis, et al., 2013). Introducir contenidos no habituales en la programación suscita un alto interés por la novedad y la consiguiente motivación (Annichiarico, 2006; Iglesias, Anguera, & González, 2007; Ruiz-Sanchis, et

al., 2011). Para Espartero, Gutiérrez y Villamón (2003) la modalidad del judo, presenta muchos materiales curriculares adaptados, facilitando a los docentes su aplicación en la escuela. En este sentido, Torre (1997) afirma que las actitudes del alumnado hacia la práctica deportiva son más positivas conforme aumenta la frecuencia de práctica, tanto escolar como extraescolar.

El profesorado piensa que el judo es un contenido adecuado para el trabajo de valores en las clases de EF (Jurado, 2005; Annicchiarico, 2006), especialmente para los profesores con un rango de experiencia entre 11 y 15 años. En nuestro país Villamón et al. (2001) presentan un estudio acerca de la presencia de los deportes de lucha en los currículos de las Facultades españolas e INEFs que imparten la Licenciatura o el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (FCAFD). En él se puso de manifiesto que el judo forma parte integrante como materia troncal, obligatoria y optativa en el currículo de casi la totalidad de los centros.

Los profesores de EF ofrecen las experiencias deportivas, en las que poseen un mayor dominio (Castejón, 2001), estas prácticas coinciden con aquellas que han experimentado y sobre las que han adquirido conocimientos durante toda su formación en las diferentes etapas del sistema educativo (Matanin et al., 2003). Por ello, Castejón (2004), afirman que la mayoría de alumnado se encuentran con un filtro, de censura previa, que les impide acceder a ciertos conocimientos. Del mismo modo, Brousse, Villamón y Molina (1999), afirman que, en la EF escolar la

práctica de un reducido número de deportes, produce una estandarización de la formación del alumnado, y disminuye sus experiencias creativas y espontáneas.

### Conclusiones

El profesorado, respecto a la modalidad de taekwondo en la escuela piensa que la práctica de esta modalidad es peligrosa y arriesgada para sus alumnos, siendo las mujeres las que manifiestan esta afirmación en mayor medida. Pero esta creencia disminuye entre el profesorado que ha recibido formación académica en deportes de combate.

El profesorado, respecto a la modalidad de boxeo considera que es peligroso y arriesgado para sus alumnos. Que fomenta la agresividad y que “desfeminiza” a sus practicantes. Pero estas afirmaciones se reducen para los docentes con formación específica en deportes de combate.

El profesorado, respecto a la modalidad de Esgrima en la escuela piensa que el contenido es motivador y adecuado.

El profesorado, respecto a la modalidad de Luchas Olímpicas en la escuela piensa que resalta la “masculinidad” de sus practicantes, prejuicio especialmente valorado entre las profesoras de EF.

El profesorado, respecto a la modalidad de Judo en la escuela piensa que a sus alumnos les gustaría

practicarlo en EF y que le resulta un contenido motivante para. Cree que es útil para el desarrollo en valores (11-15), especialmente entre los que poseen formación académica.

El colectivo del profesorado sobre los cinco deportes de combate olímpicos nos

ofrece información en relación a sus creencias y prejuicios, considerando la formación inicial y continua en deportes de combate, como una poderosa arma a la hora de seleccionar un contenido en la EF escolar.

## **Notas**

(1)Coordinadora Itinerario Educación. Departamento de motricidad Humana y didáctica de la Educación Física. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". laura.ruiz@ucv.es

## **Bibliografía**

AKILIAN, F. (2007). "Taekwondo escolar: una herramienta pedagógica para la formación integral de las personas o la exclusión de la actividad por un mito de película" en: *Lecturas: Educación física y deportes*, (107), 44. Recuperado de: [www.efdeportes.com/taekwondo-escolar-una-herramienta-pedagogica-para-la-formacion-integral-de-las-personas.htm](http://www.efdeportes.com/taekwondo-escolar-una-herramienta-pedagogica-para-la-formacion-integral-de-las-personas.htm).

ANNICCHIARICO, R.J. (2006). "Las actividades de lucha en la educación primaria: Beneficios y posibilidades en el área de educación física" en: *Lecturas: Educación física y deportes*, (10), 94. Recuperado de: [www.efdeportes.com/efd94/lucha.htm](http://www.efdeportes.com/efd94/lucha.htm).

BJORKQVIST, K. & VARHAMA, L. (2001). "Attitudes toward violent conflict resolution among male and female karateka in comparison with practitioners of other sports." In: *Perceptual & Motor Skills*, 92(2), 586-588.

BROUSSE, M., VILLAMÓN, M., & MOLINA, J.P. (1999): "El Judo en el contexto escolar". En *Introducción al Judo* (pp.183-199). M. VILLAMÓN. Barcelona: Hispano Europea.

BROWN, D. & JOHNSON, A. (2000). "The Social Practice of Self-Defense Martial Arts: Applications for Physical Education" In: *Quest Journal*, 52, 246-259.

CAMERINO, O., GUTIÉRREZ, A. & PRIETO, I. (2011). "La inclusión de las actividades de lucha en la programación de la educación física formal" en: *Revista Tándem. Didáctica de la educación física*, 37, 92-99.

CARRATALÁ, E. & CARRATALÁ, H. (2000). Análisis de los motivos de práctica del judo en las distintas federaciones autonómicas. Ponencia del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres:

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

CARRATALÁ, E. (2002). “Los juegos y deportes de lucha con agarre/judo. Una propuesta de enseñanza” en: Revista Valencia. Valencia: Universidad de Valencia.

CASTARLENAS, J. L. (1990). “Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica” en: Revista Apunts: Educación Física y Deportes, (19), 21-28.

CASTEJÓN, F. J. (2001). Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza. Madrid: Pila Teleña, 123-133.

CASTEJÓN, F. J. (2004). “Una aproximación a la utilización del deporte en la educación” en: Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital, (7), 77. Recuperado de: [www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm](http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm).

CASTEJÓN, F. J., CARO, D., GAMARRA, A., HERNANDO, A., LÓPEZ, I., NIETO, V., ROL, M. RUIZ, A., SÁNCHEZ DE LA ROSA A.M. & DE LA TORRE, A.B. (2001). “La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma” en: Revista de Educación Física: renovación de teoría y práctica, 81, 5-12.

CORREIA, W. R. & FRANCHINI, E. (2010). “Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate” en: Motriz. Rio Claro, (16), 1, 1-9.

DOS SANTOS, S.L.C., OLIVEIRA, R., RUIZ, L., DE OLIVEIRA, S.R., & LANGA, M. (2011). “Juegos de oposición: nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate” en: E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, (7), 45-62. Recuperado de: [www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index](http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index)

EDELMAN, A. J. (1994). “The Implementation of a Video-Enhanced Aikido-based School Violence Prevention Training Program to Reduce Disruptive and Assaultive Behaviors

Among Severely Emotionally Disturbed Adolescents” in: Child and Youth Studies. 57.

ESPARTERO, J., & GUTIÉRREZ, C. (2004). El judo y las actividades de lucha en el marco de la Educación Física. Ponencia en III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea. Valencia.

ESPARTERO, J., GUTIÉRREZ, C. & VILLAMÓN, M. (2003). “Las Actividades de Lucha.” En Educación Física: Propuestas para el cambio. B., TABERNERO & S., MÁRQUEZ. Barcelona: Paidotribo, 283-324.

GATICA, A. (2004). Manual técnico metodológico para escuelas formativas estratégicas lucha. Sevilla: Servisport.

IGLESIAS X., ANGUERA, B. & GONZÁLEZ, C. (2007).” Valores en guardia.” En: Apunts, Medicina de l'Esport, (87), 35-53.

- JURADO, M.D. (2005). "El judo y las actividades de lucha dentro del área de educación física." En: *Lecturas: Educación física y deportes*, (10), 85, Recuperado de: [www.efdeportes.com/efd85/judo.htm](http://www.efdeportes.com/efd85/judo.htm).
- KORDI, R., MAFFULLI, M., WROBLE, M. & WALLACE, A.W. (2009). *Combat sports medicine*. Columbus, OH: Springer, 45-47.
- MATANIN, M. & COLLIER, C. (2003). "Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education." In: *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- MENDOZA, R., SAGRERA, M. R. & BATISTA, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MORENO, H. (2011). "El boxeo como tecnología de la masculinidad." En: *La ventana. Revista de estudios de género*, (4), 33, 152-196.
- PÉREZ JUSTE, R. (1983). *Pedagogía experimental*. Madrid: UNED.
- REINOSO, T. (2011). "La perspectiva de género en la educación." En: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (3), 28.
- ROBLES, J. (2008). "Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO: propuesta de aplicación." En: *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (14), 43-47.
- RUFINO, L. G. B. & DARIDO, S. C. (2009). O jiu jitsu brasileiro nas três dimensões dos conteúdos nas aulas de educação física escolar. In: *IV Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: as lutas no contexto da motricidade. Ponencia de III Simpósio sobre o Ensino de Graduação em Educação Física*, 4. São Carlos: UFSCar.
- RUIZ-SANCHIS L., BASTIDAA. & ROS C. (2010). Conocimiento de la esgrima a través de la introducción del contenido en la escuela. En Ponencia de: *I International Congress of Combat Sports*. Murcia: Facultad de Ciencias del deporte de la Universidad de Murcia.
- RUIZ-SANCHIS, L. (2009). La esgrima como contenido de la materia de Educación Física en Secundaria y Bachillerato. En: *Trabajo fin de máster: Las transformaciones científicas y la calidad de la investigación universitaria en los comienzos del tercer milenio*. Valencia: UCV, 108-110.
- RUIZ-SANCHIS, L., BASTIDA, A., & ROS, C. (2011). Causas de la no selección de la esgrima en las clases de EF, en los centros educativos de la Comunidad Valenciana. Ponencia en: *VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*.

Pontevedra: Universidad da Coruña.

RUIZ-SANCHIS, L., BASTIDA, A., & ROS, C. (2013). Valoración docente sobre la adquisición de conocimientos de esgrima para su introducción en la escuela. Materiales curriculares en la investigación-acción. Ponencia de: VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Pontevedra: Universidad da Coruña.

SANCHEZ, R. (2009). "Boxeo y proceso de civilización en la sociedad española". En Revista Apuntes, Educación física y deportes, (2), 5-13.

SANTANA, L.E. (2002). "Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral." En: Revista de Educación, 327, 169-187.

TAMAYO, J. A. (2003). Iniciación al judo. Sevilla: Wanceulen.

TAMBURRINI, C. (2000). "El retorno de las amazonas: el deporte de élite y la igualdad genérica." En: Lecturas: Educación Física y Deportes, (4), 17. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd17/amaz.htm>.

TEJERO-GONZÁLEZ, C. M<sup>a</sup>, BALSALOBRE-FERNÁNDEZ, C. & IBÁÑEZ-CANO, A. (2011). "La defensa personal como intervención educativa en la modificación de actitudes violentas." En: Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el deporte. 11, (43), 513-530. Recuperado en: [www.cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artdefensa231.htm](http://www.cdeporte.rediris.es/revista/revista43/artdefensa231.htm).

THABOT, D. (1999). Judo óptimo. Análisis y metodología. Barcelona: INDE.

TURELLI, F. C. (2008). Corpo, domínio de si, educação: sobre a pedagogia das lutas corporais. Trabajo fin de Máster: Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 126.

VALDES, P., SOTO, F. y HERRERA T. (2015). Manual de taekwondo. Fundamentos biológicos y pedagógicos. Antioquía: Kinesis.

VELÁZQUEZ, R. & HERNÁNDEZ, J.L. (2003). "Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid". En: Revista de Educación, 331, 369-398.

VERGARA, E. (2001). "Las actividades luctatorias y la formación en valores." En: Revista Educación Física y Deporte, 21 (2), 99-104.

VICIANA, J. (2002). Planificar en Educación Física. Barcelona: Inde.

VILLAMÓN, M., ESPARTERO, J. & GUTIÉRREZ, C. (2001). "Judo in the new spanish Higher Education Degrees." En Ponencia: 2nd IJF World Judo Conference, Munich. Recuperado de: [http://www.ijf.org/htmls\\_main.html](http://www.ijf.org/htmls_main.html)

VILLAMÓN, M., GARCÍA, C. G., CASADO, J. E., & ALVENTOSA, J. P. M. (2005). "La práctica de los deportes de lucha: un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Deporte." En: *Apunts: Educación física y deportes*, (79), 13-19.

WEITLAUF, J. C., CERVONE, D., SMITH, R. E. & WRIGHT, P. M. (2001). "Assessing generalization in perceived self-efficacy: Multidomain and global assessments of the effects of self-defense training for women." In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (12), 1683-1691.

ZABALA, M., VICIANA, J., & LOZANO, L. (2002). "La planificación de los deportes en la educación física de ESO." En: *Lecturas: educación física y deportes*, 48, 12.



# Revista Educa**E**ducación



## ***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**(Re)semantizar la memoria como pedagogía decolonial: a propósito de un diálogo con Jamile Borges(1)**  
**To (Re)semantize memory as decolonial pedagogy: for the purpose of a dialogue with Jamile Borges**

Francisco Ramallo (2) y Sonia Bazán (3)

### **Resumen**

Este texto recoge una entrevista biográfica con Jamile Borges en la que se reflexiona sobre las posibilidades de (re)semantizar la memoria, como práctica de una pedagogía decolonial. Especialmente se destacan la continuidad de las instituciones de la memoria con el proyecto colonial y la importancia de un debate público, en el que los museos, los archivos, las bibliotecas y las universidades se responsabilicen de los procesos que dolorosamente aún promueven; presentándole una especial atención a las imágenes del pasado de la diáspora africana. Asimismo a partir de desandar algunas marcas de la experiencia de esta antropóloga brasileña como educadora e investigadora y también de su biografía, conversamos sobre nuestro lugar en la academia y en la emergencia de discursos más amables

### **Summary**

This text includes a biographical interview with Jamile Borges in which he reflects on the possibilities of (re) semantizing memory, as a practice of a decolonial pedagogy. Especially noteworthy are the continuity of memory institutions with the colonial project and the importance of a public debate, in which museums, archives, libraries and universities are responsible for the processes that painfully still promote; presenting special attention to the images of the past of the African diaspora. Likewise, from the perspective of retracing some of the experiences of this Brazilian anthropologist as an educator and researcher as well as her biography, we talked about our place in the academy and the emergence of more kind discourses with human life.

con la vida humana.

**Palabras claves:** Afrodescendencia; Estudios descoloniales; Memoria; Pedagogía.

**Key Words:** Afro-descendence; Decolonial studies; Memory; Pedagogy.

Fecha de Recepción: 23/03/2019  
Primera Evaluación: 08/04/2019  
Segunda Evaluación: 11/04/2019  
Fecha de Aceptación: 22/04/2019

**P1: ¿Cómo relatarías tu biografía académica? ¿Qué hitos podrías reconocer o mencionar en tu acercamiento al campo de la pedagogía descolonial? <sup>(4)</sup>**

Podría comenzar diciendo que mi acercamiento al campo, no comenzó con mi llegada a la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía –en adelante UFBA-. Ya que desde mi graduación en Ciencias Sociales empecé a pensar al currículum como un instrumento político. La discusión de ese momento –en los años noventa- priorizaba su utilización instrumental, asentada aún en un abordaje eurocéntrico que privilegiaba las cuestiones relativas a los contenidos. Aún en la perspectiva crítica de lo que en la academia brasileña se llamó Nueva Sociología de la Educación (NSE), a partir de contribuciones como las de Michael Young y Michael Apple, Bernard Charlot y Jacques Ardoino, además del español Cesar Coll.

Para mí fue fundamental participar en esos años de un proyecto de investigación, que se titulaba “Currículo, trabajo y construcción del conocimiento: ¿realidad vivida en la escuela o utopía del discurso académico?”, coordinado por Teresinha Fróes Burnham en la Facultad de Educación de la UFBA. En aquella época la discusión sobre la modernidad y la postmodernidad era la tónica –con autores como David Harvey, Anthony Giddens o Robert Kurz que estaban en las vidrieras de muchas librerías brasileñas- que buscaba entender a la escuela mirándola para

dentro de sí y entendiendo al currículo como una espina dorsal, como un eje estructurante para el pensar y el hacer docente y como sustentación para construcción de proyectos civilizatorios.

En la década siguiente – precisamente en 2002- Antonio Flavio Moreira, un destacado investigador del campo del currículo en Brasil, procedió a realizar un extenso mapeamiento sobre los currículos escolares durante los dolorosos años noventa. La llamada “década perdida” fue tremenda para el campo educativo brasileño, considerando el denso ejercicio de reflexión histórica sobre la producción intelectual brasileña en el campo curricular Antonio Flavio recordó que fueron relevados diferentes modalidades de textos sobre la escuela y el currículo- textos políticos, raciales, con perspectiva de género, fenomenológicos, postmodernistas e posestructuralistas, (auto)biográficos, estéticos, teológicos, centrados en las instituciones escolares, histórico e internacionales-. Pero pese a estas notables contribuciones, la preocupación por el desarrollo curricular prácticamente desapareció del escenario y pasó a predominar el propósito de comprender el proceso curricular más que indagar su funcionalidad política.

Podríamos decir que estábamos más preocupados con las condiciones en las que se practicaba el currículo en las instituciones educativas –la praxis curricular- que de interrogar sobre los límites propios de la experiencia curricular en sus temporalidades e

historicidades. Pese al volumen de textos educativos publicados, fueron raros los que intentaron emprender una especie de genealogía o mismo una arqueología de saberes sobre las prácticas curriculares producidas dentro de Brasil. Tal vez hubiese sido más prolífero producir una arqueología -al modo de Foucault – que nos permitiese “oír” los silencios y ruidos, entre los caminos de los discursos tejidos “para” y “sobre” el curriculum, en lugar de gritar las vicisitudes y las necesidades de producir “una” identidad para el curriculum en Brasil. Estas discusiones hicieron que me acercase, más tarde, desde antropología de la educación para pensar en una dimensión cultural o más bien el campo de la cultura de la educación.

**P2: ¿Cómo describirías tu relación con la universidad? ¿Qué lugar ocupa en ella estar construida identitariamente como una mujer negra?**

Primero creo que es necesario reconocer la nítida influencia en el pensamiento eurocentrado de las producciones intelectuales brasileñas, con poca –o ninguna- articulación con las llamadas epistemologías del sur -a pensar de su enorme difusión y que el por ejemplo el sociólogo portugués Boaventura De Souza Santos esté al menos una vez por año en algún evento de las universidades brasileñas. Desde los años 2000, por lo tanto hace casi dos décadas, diversos autores apostaron a

una perspectiva otra para las ciencias humanas y para la educación en todos sus niveles. Desde la educación básica hasta la enseñanza superior apareció todo un nuevo léxico que condice con la verborragia postmoderna y que a partir de curriculum semánticos, polifónicos, en redes, hipertextuales, interactivos, dinámicos, en estructuras disipativas o cuánticos, nos hablan de un nuevo tiempo. Estas categorías, a pesar de las viejas prácticas pedagógicas, comenzaron a prometer proyectos educativos emancipadores, que por mucho tiempo nos asombraron.

La realidad, entretanto, tiene aquél viejo y conocido modo de espantarnos. Y ese fue nuestro espanto, percibir que en la práctica –en el cotidiano de nuestras universidades- pocas cosas mudaban. Y fue por entender la importancia de cuestionar los modelos vigentes que muchos de nosotros, buscamos romper la senda de la intolerancia histórica en el campo intelectual y formativo, intentando producir otros modos de ser y hacer que incorporase una otra lógica en la producción de conocimiento. Narrativas más compartidas con aquellos que vivencian en las aulas y las experiencias de convivencialidad, en lugar de posiciones y hablas autorizadas para los pares, fue lo que de pronto, admito, me avergüenzó en una especie de “verdad inconveniente”.

En mi experiencia personal, tanto en Europa –principalmente en Portugal, donde estuve realizando una estancia de postdoctorado- como en América Latina –donde también visité varios países-,

podría decir que hay pocos intelectuales interesados verdaderamente en una crítica decolonial —o descolonial, como llaman aquí— a los modos impuestos en nuestras universidades, que aún son profundamente endogámicas. Del mismo modo los intelectuales más progresistas parecen sordos frente a propuestas y proyectos políticos decoloniales, como tanto ha señalado Ramón Grosfoguel en sus innumerables denuncias al pensamiento colonial-neoliberal en las academias y en nuestro países del sur. A saber las universidades en Brasil, Argentina, Venezuela, Colombia, entre otros, están marcadas por la presencia imperialista de las lógicas de las grandes corporaciones educativas y financieras, rechazando los desafíos de abordajes críticos y epistemológicos que se proponen en estos discursos académicos a partir del sur global.

Mi relación con la universidad hoy se afirma apoyándome en la idea de una imposibilidad para pensar la producción de investigación y la materialidad de la vida sin considerar una perspectiva interseccional, y más aún sin considerar que nuestras universidades están también atravesadas por la misma política de estado que Achille Mbembe llamó necropolítica. O sea, hay un proyecto en curso de biopoder que pretende separar, eliminar no sólo personas —hombres y mujeres negras— sino también matar proyectos, historias y horizontes otros. Y desde aquí, como mujer negra, es que entiendo fundamental recuperar el concepto

de justicia epistémica y cognitiva. En mi presencia en la universidad, no dejo de preguntarme ¿Cómo las universidades en América del Sur, Central y del Caribe pueden hacer frente al modelo “Plantation” apuntado por Angela Davis o al necropolítico del propio Achille Mbembe, como expresión de racionalidad colonial?<sup>(6)</sup> Lo que significa interrogar ¿Cómo nosotros —intelectuales— podemos fabricar narrativas, prácticas y poéticas que nos sustenten y nos mantengan fuera de las estructuras carcelarias de la universidad como plantación contemporánea?

### **P3: En tu vida universitaria y trayectoria académica ¿qué continuidades y rupturas has podido advertir?**

La continuidad de la universidad es sistémica. La universidad es elitista, sexista, racista y patriarcal. Creo que sobre todo hay una continuidad respecto al modo en cómo está organizada la producción del conocimiento, y por más que existan algunos cambios —por ejemplo en la división de las áreas del saber y la construcción de nuevos proyectos de investigación— existe una continuidad con el proyecto colonial de representar a los “otros”. Diría también que tenemos una universidad umbilical, una universidad centrada en proyectos de personas y no de proyectos institucionales colectivos y muchos menos pensados para toda la sociedad.

Sin embargo también creo que en la universidad existen algunas rupturas.

A pesar del racismo, el sexismo y la homofobia institucional, hoy existen otras condiciones. Quizás y más que nada estas, se deban a la presencia de colectivos sociales más fuertes, que presionan a la universidad tradicional. Por ejemplo la aprobación de la ley de enseñanza de las cuestiones étnicas y afro-brasileñas, las leyes de acciones afirmativas o la emergencia de colectivos negros, hacen que se repiensen los modelos de producción del conocimiento y también de difusión de esos saberes. La creación de convocatorias que promueven estudiantes “cuotistas” – es decir aquellos que ingresan por cuotas como indígenas, quilombolas o trans- , y las políticas de permanencia de estos estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social, provocan un empoderamiento de poblaciones que históricamente han sido marginalizadas en la universidad.

**P4: Podríamos decir que te especializaste en los estudios sobre la memoria de la diáspora africana ¿Cómo crees que eso se relaciona con tu (auto)biografía?**

A pesar de que hoy la memoria es una espina dorsal de mis investigaciones y mis proyectos de investigación, originalmente no pensaba estudiar sobre memoria. Vengo de una graduación en Antropología Cultural, luego realicé una maestría en la que trabajé temas de educación, comunicación y curriculum y finalmente realicé un doctorado estudiando museos y memoria. En mi

tesis doctoral analicé como algunos museos, en Estados Unidos y en Brasil, trataban la memoria de la diáspora africana. Estaba preocupada por indagar cómo las poblaciones afrodescendientes lidian con ese doloroso pasado esclavizado, comparando tres museos: uno en Chicago –que está considerado el primer museo en trabajar sobre la memoria de la esclavitud-, el Museo Afro-brasileño de San Pablo y el Museo Afro-brasileño de la Universidad Federal de Bahía. En este momento me doy cuenta que la memoria como tema atraviesa toda mi formación, a pesar de que no trabajé siempre con ella como categoría de análisis. La memoria ya estaba ahí, a partir de la memoria es que me encontré una forma posible de articular educación y antropología.

Creo que fue el campo de la Educación el que me llevó a los estudios de la memoria. La educación me hace pensar en cómo comprendemos ese pasado. Me llevó a preguntarnos cómo nosotros construimos una trayectoria de formación o cómo construimos un proyecto curricular, a partir de una noción de memoria. En mis últimos años mi aproximación a los estudios descoloniales –o la perspectiva de una educación antirracista-, los estudios de género, las teorías queer o la literatura de Ángela Davis, me hizo entender que la memoria es central para la construcción de los proyectos de sociedad que podemos enunciar desde el sur. Diría que no sólo para entender los orígenes de mi ancestralidad y no apenas para recuperar una idea

originaria de dónde vengo, sino que más bien es fundamental para intervenir en un campo de afectación atravesada por nuestras (auto)biografías.

Como una mujer negra, como una mujer pobre, como una mujer nacida en la periferia, como una mujer lesbiana que llega una Universidad como docente y que es Doctora, hoy puedo decir que la memoria es un instrumento para pensar cómo puedo intervenir en condiciones de injusticia social. La memoria es para mí un elemento que me constituye, es un espacio de atravesamiento que me permite una porosidad intelectual para afectar teorías científicas y discursos académicos. Y también, por supuesto, es una forma de afectar resonancias sobre mis estudiantes, mi trayectoria intelectual y sobre las personas que están a mi alrededor.

**P5: En los últimos años estas trabajando con la idea de una (re) semantización de la memoria de la diáspora africana ¿Cuál sería la propuesta de este concepto?**

La propuesta de (re)semantización de la memoria podría ser pensada como una especie de cirugía. Una cirugía metodológica, epistemológica y ontológica que propone (re)marcar la proximidad entre el profundo sentimiento de dolor asociado a la diáspora africana y las instituciones canónicas de la memoria. En el sentido que los museos, los archivos, las bibliotecas y las universidades han lidiado con los pasados de los pueblos subalternizados

en una especie de tiempo atávico, con un régimen de ausencias descontextualizado de su campo de producción. En el que aparecen situadas de una manera cruel, como si esas mismas instituciones no fuesen responsables de esos mismos procesos de dolor. Entonces (re)semantizar la memoria es tratar con esa memoria, tratarla como el dolor que producimos allí pero también reconociendo que son más que eso.

En el último tiempo estuve pensando la memoria desde la categoría del fantasma. Lo fantasmático -como instrumental teórico, metodológico y también ontológico- es útil para pensar que sujetos podemos ser, que sujetos queremos ser, tanto en el pasado como en el presente y en el futuro. Y sobre todo cómo esos fantasmas del dolor, de la esclavitud, del patriarcado o de la opresión, pueden ayudar a producir otras ontologías. No sólo y apenas otras metodologías, sino también otras ontologías. Los museos, los archivos, las bibliotecas y las universidades aún tienen un organización tremendamente colonial, aunque hoy y sobre todo a partir de las tecnologías digitales, existen otras (re)semantizaciones de estas memorias.

**P6: En esta (re)semantización de la memoria ¿cómo caracterizarías tu trabajo en el museo Afrodigital que dirigís?**

El trabajo del Museo Afrodigital busca producir otra ingeniería discursiva y otras

prácticas no coloniales que permitan emprender un nuevo movimiento ético, estético, político y cultural entre los márgenes del Atlántico y especialmente referente a las poblaciones de la diáspora. Yo comprendo los museos, archivos, bibliotecas y universidades –aquellos espacios que Pierre Nora llamó “lugares de la memoria”– como territorios de luchas anticoloniales, capaces de responder a siglos de espoliación y dominación colonial. La fase política y la estética de este Museu Afrodigital rechaza la África y el Brasil de las revistas *National Geographic* y recrea un territorio conceptual en que los mitos del “encuentro cordial” y las figuras coloniales son representados a través del arte, de performance, de fotografías, de literatura, con personajes que representan nuevas formas de combate en la era del capitalismo global.

El Atlántico, para nosotros, se representa como *topus* para construir una narrativa alternativa sobre las experiencias de las poblaciones negras y amerindias en el pasado, el presente y el futuro. Compone un movimiento que parte de realidades históricas y sociales que proponen una crítica, una relectura y una reinención. Tanto como con el objetivo de reinterpretar el pasado, cuanto con el de imaginar el futuro. A partir de una apropiación de tecnologías, de artes, de academias y del imaginario por parte de las comunidades diaspóricas. Esta apropiación equivale a utilizar las tecnologías materiales y inmateriales, tanto como las digitales, transformándolas en armas

de resistencia de masas. Tal vez la propuesta es demasiado ambiciosa, pero nuestro desafío es proponer algo que se encuentra en la frontera entre la idea, el evento y la práctica. Inicialmente el intento es el de abrir un espacio semántico, entre las aguas del océano que habitamos y los flujos que habitan en nosotros. Caminar aún, golpeando piedras, para desafiar las nociones de raza, racismo, patrimonio o pasado, desde nuevas claves de análisis que nombran y apuntan horizontes posibles, para comprender nuestro tiempo y nuestras temporalidades.

Arjun Appadurai –el antropólogo indio reconocido por sus trabajos sobre la modernidad y la globalización– ya nos dijo hace bastante tiempo que el mundo en que vivimos parece esquizofrénico, por un lado como alienación y distancia psicológica entre individuos y grupos, y por otro fantasías (o pesadillas) de la ubicuidad electrónica. Esto es, una de las paradojas de nuestra condición histórica y la ocurrencia simultánea de tendencias contradictorias. O sea por un lado la globalización de los procesos económicos y culturales engendra un creciente conformismo en el consumo, los estilos de vida y las telecomunicaciones. Y por otro lado, vemos también la fragmentación de esos mismos procesos; el resurgimiento de lo regional, lo local, lo étnico, lo cultural y las diferencias –no sólo entre los bloques geopolíticos, sino también dentro de ellos. Patrimonializamos la desigualdad y normalizamos modos desiguales de vida a través de

tecnologías y necropolíticas -políticas de vida y muerte para diferentes grupos étnicos-. Al final y al cabo, lo que deseamos con el Museo Afrodigital es ayudar a producir otra nueva geopolítica, cruzando las divisas entre espacios y deshaciendo también las fronteras entre temporalidades avanzadas y atrasadas, entre capacidades tecnológicas y fantasmáticas y, crucialmente, entre quienes pueden y quién no pueden narrar su futuro.

**P7: En tus investigaciones sobre la memoria ocupa un lugar importante el diálogo con diferentes instituciones africanas ¿podrías comentarnos algunas experiencias en ese continente?**

Podría decir que estas experiencias comienzan en los inicios de los años 2000 con la posibilidad de doctorarme, cuando la Facultad de Educación de la UFBA pasa por un proceso de fuerte de aglutinamiento de sus fuerzas de producción de investigación y pasa a tener núcleos temáticos. Desde ese momento a mí no me interesaba hacer investigación en ese cuadro tradicional, no quería sólo hacer nota y puntuación en ese ámbito de productivismo. Y además como no había un espacio en esa facultad para pensar las relaciones étnico-raciales, el género o el campo de la teoría crítica, me aproxime a otros colegas del área de antropología. En el año 2009 me invitaron a participar en un proyecto para construir un archivo digital de la memoria afro-brasilera. En ese

momento y a partir del contacto con Livio Sansone, comencé a articular dos áreas de trabajo: por una lado la tecnología –en pleno auge de la popularización del internet en las escuelas y en las universidades- y por otro la antropología, para pensar la recuperación de una lectura crítica sobre la memoria de las poblaciones africanas y afrobrasileñas. Ese proyecto de un archivo digital de la memoria africana, me llevó al campo de los estudios étnicos y africanos en Brasil. Me acercó a la museología y decidí hacer mi doctorado sobre la iconografía de la diáspora africana. Allí comenzamos a organizar una repatriación de algunos acervos coloniales y a pensar en la necesidad de pensar los archivos como un retorno para la sociedad.

Especialmente durante los gobiernos de Lula se desarrolló un fortalecimiento de las relaciones con el continente africano, sobre todo con los llamados países lusófonos. Tal vez Brasil sea uno de los primeros países con un proyecto de reparación y de perdón, por el doloroso tráfico de la importación de poblaciones africanas esclavizadas. En esos años de forma persistente y significativa. se desarrollaron varios proyectos de transferencia de tecnologías en el continente africano. Y en ese contexto armamos una propuesta de transferencia en la que debíamos ofrecer un producto para llevar a una institución africana y luego vendría un grupo intercambio a Brasil. Particularmente hicimos un acuerdo con el Archivo Histórico de Mozambique, porque identificamos que ese archivo

estaba pasando grandes dificultades – sobre todo desde el punto de vista de su infraestructura- y no disponían de un personal capacitado para trabajar con la conservación y la digitalización de los acervos que disponían. En el año 2010, viajé por primera vez, haciendo un trabajo de capacitación de técnicos en ese archivo histórico. Después una delegación de técnicos viajó para Brasil y trabajamos juntos en el Archivo Nacional y en la Biblioteca Nacional de Rio de Janeiro. Sobre todo nos concentramos en ofrecer herramientas de conservación, digitalización y longevidad de los documentos de sus archivos históricos. La experiencia fue tan potente que ese proyecto se reeditó en el 2011 y en el 2012, durante esos tres años hicimos seis misiones diplomáticas que además de Mozambique se extendieron a Cabo Verde y Guinea Bissau. Esta iniciativa fue pionera en el ámbito de las humanidades, porque sólo existía transferencias tecnológica en otras áreas como agricultura o ciencias de la salud.

Además desde Posafro y el Centro de Estudios Afro-Orientales de la UFBA desarrollamos varios proyectos de cooperación e intercambios con diferentes universidades africanas, que involucraron tránsitos de estudiantes, profesores y proyectos de investigación colectivos. Entre 2009 y 2016 –hasta la interrupción democrática en Brasil- estuvimos realizando diferentes investigaciones en el continente africano, aunque hoy se interrumpieron por la falta de recursos y el abandono

de programas de cooperación, mantenemos las redes y las relaciones con diferentes instituciones.

**P8: ¿Es por esta cercanía a África que los estudios descoloniales a los que vos te adscribís no sólo se refieren a las referencias latinoamericanas impulsadas por el programa modernidad/colonialidad? ¿cómo podrías caracterizar esas literaturas aún poco conocidas en la región?**

Mi biografía intelectual o digamos la genealogía de mi proceso formativo, se dio en el contexto universitario brasileño, que es profunda y casi diría absolutamente eurocéntrico. Toda la literatura de mi graduación -tanto en sociología como en antropología- fue marcadamente inspirada por la academia francesa -Marcel Mauss, Claude Lévi-Strauss, Pierre Bourdieu y Michel Foucault-. Más aún, exagerando, diría que en Brasil las Ciencias Sociales parecerían ubicarse en los años cincuenta del siglo XX hasta la Escuela de Frankfurt, como si no hay nada antes o después de eso. En el campo de la Antropología aún hoy la mayoría de los autores y referenciales teóricos que se trabajan, provienen de las Escuela de Chicago, la antropología interpretativa posestructuralista, o en el mejor de los casos Deleuze y Guattari. No hay un lectura de las Ciencias Sociales en y desde América Latina, y muchos menos la hay del continente africano. Prácticamente esa literatura está ausente, sólo algunos programas

específicos comenzaron a incluir otros autores del sur. El programa de posgrado en donde trabajo, el de Estudios Étnicos y Africanos de la UFBA, es bastante singular en ese sentido. Fue el primer programa de nuestra facultad en ofrecer una formación multidisciplinar -hoy diríamos interdisciplinar- y al mismo tiempo siempre estuvo vinculado con la producción científica sur-sur. Es un programa pequeño y joven, pero existe un continuada movilidad de docentes y estudiantes con el continente africano y con otros países latinoamericanos. Eso abre el debate y nos hace estar cerca de África.

También es cierto que la producción del programa modernidad/colonialidad pasó a tener creciente difusión en Brasil, intelectuales como Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, o el propio brasileño Eduardo Viveiros de Castro están presentes en nuestro programa de posgrado. La Fábrica de Ideas, que es un proyecto que impulsamos con el profesor Livio Sansone como una escuela doctoral en estudios étnicos-raciales, es un lugar diseminador de estas literaturas. Este espacio pasó a tener un papel fundamental en la difusión de esa producción intelectual, en la circularidad, la movilidad de las personas, las categorías y el fortalecimiento de redes.

En el campo de la Educación las discusiones sobre las perspectivas descoloniales o los estudios étnico-raciales aún son refractarias, su mayor énfasis poco se disloca de las áreas de comunicación o de las tecnologías. A

pesar de ello en UFBA hay un red de personas escribiendo y discutiendo sobre educación y colonialidad, yo por ejemplo trabajo con la idea de que la relación entre tecnología, educación y sociedad no es una relación aséptica. La tecnología necesita ser pensada a partir de la interseccionalidad, del sexo, el género, la clase o la raza.

**P9: ¿Cuál crees que es el aporte de los estudios descoloniales a la educación? ¿Es posible una pedagogía descolonial?**

Creo que una pedagogía descolonial, de este lado del Atlántico, no puede ser pensada desvinculada de la multiplicidad de identidades desarrolladas durante la colonialidad, la globalización, el postcolonialismo, las migraciones y las diásporas. Ya que se trata de una pedagogía que colabora en producir otras narrativas críticas a la continuidad de un pasado colonial (atávico), performatizando futuros marcos teóricos y metodológicos para romper fronteras más allá de los guiones (afrobrasileños, afro-colombianos o afro-argentinos, por ejemplo).

Sabemos por la experiencia de innumerables trabajos de historiadores, etnógrafos, antropólogos y pedagogos, que desde el surgimiento del llamado pensamiento descolonial, se expandieron discursos articulados sobre los dos lados del Atlántico, sobre los márgenes del continente más allá de las fronteras y dentro de la experiencia múltiple de comunidades marcadas por

la diáspora, al mismo tiempo que se comenzó a interrogar nuestras propias experiencias éticas y estéticas de convivencia. El pensamiento descolonial introdujo en nuestro vocabulario conceptos como hibridismo, criolización, subalternidades, flujos, fronteras, porosidades e indeterminación, visando la crítica a las herencias eurocéntricas y a la ontología y epistemología occidental.

Pienso que una pedagogía descolonial necesita estar anclada en el reconocimiento de esos desafíos, puestos por los intelectuales negros y negros, por los teóricos del pensamiento *queer*, por los saberes de las poblaciones periféricas y subalternizadas y por la necesidad común de un pensamiento-otro. Otriedades epistémicas, en lugar de las alteridades coloniales, devienen en pedagogías descoloniales. Tal vez sea necesario lo que escritor antillano Edouard Glissant llamó el “pensamiento archipiélago”, como un pensamiento del temblor, de la no presunción, de apertura y de compartir. Un paso, travesía entre el lugar y el mundo, un trayecto de errancia que produce nuevas ecologías de pertenencia. Una poética del territorio y de sí, un pensamiento de viaje y del retorno –en el que África por ejemplo, compone un retorno de lo reprimido-. Y, además, una (bio)política de la equivocación, es decir, otros viajes y ontologías para el encuentro con la vieja Europa, llevando nuestros cuerpos e historias para reescribir la memoria del opresor y nuestras propias memorias.

**P10: En los nuevos tiempos políticos de América Latina y el doloroso giro neoliberal en los gobiernos actuales ¿qué significado cobran para vos las perspectivas descoloniales en la Universidad? ¿cómo se actualiza este significado en la coyuntura actual?**

Pienso que es importante trazar en este panorama que Brasil vive desde el 2016 un golpe de estado, la consolidación de un proyecto neoliberal que ahora actúa de un modo oficializado. El proyecto de privatización de las universidades públicas, que no es nuevo, ahora se materializa en el golpe. La privatización de las investigaciones y la reducción de los fondos de las políticas científicas, hoy van ganando legitimidad. Y siempre las ciencias humanas son potencialmente las más afectadas, son las primeras en sentir el impacto. Creo que hoy debemos pensar estrategias defensivas, reactivas y de resistencia frente a ello. Las humanidades están siendo afectadas, hoy hay profesoras y colegas que están siendo perseguidos. El caso de rector de Universidad Federal de Santa Carina, que fue llevado al suicidio por un campaña que buscó desmovilizar su trabajo político de las universidades. En síntesis, Brasil vive hoy en un estado de excepción, es un momento muy serio que precisa ser denunciado.

Formal, institucional e intelectualmente se reacciona muy poco en las universidades. Por ejemplo todavía no hubo un entendimiento que articule esa discusión de la colonialidad respecto del golpe en Brasil. Los análisis

que circulan hoy aún son marxistas, están pensados desde la clase más que pensar en una perspectiva racial o de género. Y es claro que la retirada de Dilma del poder está sustentada por una perspectiva misógina, que agrade a las mujeres y a los grupos desfavorecidos. Y más aún a Dilma la primera presidenta de Brasil, una sociedad fuertemente heteropatriarcal y heteronormativa. Los colegas que lideran estas discusiones aún hoy olvidan como las cuestiones raciales o las cuestiones de género nos involucran. Yo creo que sería fundamental pensar el golpe en la coyuntura académica de los estudios decoloniales, para repensar este escenario brasileño desde la colonialidad de poder, la cuestiones de género y raza, el avance del proyecto neoliberal, el genocidio de la población negra, la matanza de las poblaciones LGTB y todas las políticas homicidas del estado.

### **P11: ¿Qué deseos formularías para las universidades latinoamericanas**

#### **Notas**

(1)Docente e investigadora de Pos-Afro-Centro de Estudios Afro-Orientales y de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Bahía (Brasil). Directora del Museo Afro Digital y coordinadora del proyecto de la Fábrica Ideas. Correo electrónico: [jamile.ufba@gmail.com](mailto:jamile.ufba@gmail.com)

(2)Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y Becario postdoctoral de CONICET. Correo electrónico: [franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

(3)Docente e investigadora del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencia Sociales (GIEDHiCS). Correo electrónico: [bazansa@gmail.com](mailto:bazansa@gmail.com)

### **de los próximos años? ¿cuáles crees nos comprometen como profesores universitarios?**

Deseo una universidad más horizontal, sobre todo en el campo de la producción del conocimiento. Una universidad menos opresora y con más justicia epistémica. Una universidad que pueda hacer una autocrítica de sus funciones y de su lugar social, ya que produce conocimiento para afuera pero poco se piensa para adentro. Fabricamos una producción intelectual, pero poco reflexionamos sobre nuestra producción. Deseo que las universidades, seculares, eurocéntricas, elitistas y opresoras, sean menos hipócritas. Deseo una universidad para todos y todas- la universidad no fue creada para todos y todas- y a nosotros/nosotras, más aún como profesores, nos corresponde derribar sus puertas. Nos cabe incluir, abrir, interseccionalizarla, ennegrecerla y enviadescerla, para que poco a poco pueda ser para todos, todas y todes.

(4) Este texto forma parte de las conversaciones mantenidas con la Dra. Jamile Borges, a partir de su estancia post-doctoral en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) entre marzo y abril de 2018 y especialmente recoge algunas contribuciones del seminario de posgrado “Pedagogías descoloniales y memoria: Patrimonios transatlánticos y tecnologías de la diáspora”.

(5) El modelo de las plantaciones apuntado por la feminista negra norteamericana Angela Davis en su “Mujeres, raza y clase” y el concepto de Necropolítica desarrollado por filósofo camerunés Achille Mbembe refieren a una profunda crítica al humanismo y la ciencia occidental en su continuidad y complicidad con las políticas coloniales de vida y la muerte.

# Revista de Educación



## **RESEÑAS** **Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Tesista: Benjamín Rodríguez<sup>(1)</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Directora: Dra. Sonia Bazán

Jurado Evaluador: Dr. Luis Porta (UNMdP); Dr. Miguel Jara (UNCo) y Dr. Francisco Ramallo.

Fecha defensa: Año 2019.

El trabajo final titulado “Pensar Históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, bajo la tutoría de la Dra. Sonia Bazán, corresponde a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El trabajo final fue aprobado por un jurado compuesto por los Dres. Luis Porta (UNMdP), Miguel Jara (UNCo) y Francisco Ramallo (UNMdP)

El sentido de búsqueda de este texto estuvo puesto en interpretar las prácticas de preguntar desarrolladas por los/las futuros/as profesores en Historia de la UNMdP durante en el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza. El trabajo profesional de la Especialización

fue pensado, entonces, como una etapa de aproximación inicial a la problemática sobre la que ahondaremos en nuestra investigación doctoral en torno a las prácticas de preguntar como constructoras del pensamiento histórico de los/las estudiantes<sup>(2)</sup> Por ese motivo el objetivo general propuso:

- Interpretar las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia de la UNMdP durante sus prácticas iniciales de enseñanza como constructoras del pensamiento histórico.

Y a partir de allí los objetivos particulares se centraron en:

- Explorar la bibliografía teórica y metodológica en pos de la construcción de un marco de investigación que posibilite el estudio de las preguntas formuladas por los futuros profesores

en Historia.

- Identificar los tipos de preguntas presentes en las secuencias de clase elaboradas por los futuros profesores en Historia durante el transcurso de sus prácticas iniciales de enseñanza.

- Relacionar tipo de pregunta y secuenciación en la elaboración de secuencias virtuosas o no virtuosas por parte de los futuros profesores en Historia.

Respecto a la organización del texto, el recorrido se inicia con una introducción donde se narra la historia del problema de investigación, en un desafío por historizar el derrotero realizado para llegar a la presentación del trabajo final. Se acompaña esta sección con el establecimiento del marco de la investigación junto a la estructura del trabajo final y su división en capítulos.

En un primer capítulo, titulado “Un encuadre teórico y metodológico” nos abocamos con detenimiento al abordaje y construcción de un marco conceptual interpretativo para las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia de la UNMdP. Para ello recurrimos a la estrategia de segmentar nuestro objeto de estudio en distintos componentes de modo de analizar por separado la bibliografía teórica de referencia e ir conformando el estado del arte de nuestra investigación. En primer término, nos ocupamos de definir a los sujetos de la investigación y al momento de su formación profesional. El subtítulo que llevó este apartado fue: “¿Quiénes? ¿Cuándo? Los futuros profesores en Historia en sus prácticas iniciales de

enseñanza”. La definición de lo que entendemos por futuros profesores en Historia fue acompañada por una lectura teórica sobre la formación docente y sus distintas conceptualizaciones. Seguidamente, delineamos un segundo apartado respecto a lo que comprendemos como *prácticas de preguntar*. El subtítulo que elegimos fue: “¿Cómo? Prácticas de preguntar en la clase de Historia”. Allí los textos de referencia estuvieron centrados en las distintas conceptualizaciones sobre las preguntas como base necesaria para insertar nuestra propuesta. Un tercer apartado se centra en el análisis del pensamiento histórico como una categoría central de la enseñanza de la Historia. Bajo el subtítulo “¿Qué? Enseñar a pensar históricamente”, analizamos sucintamente las propuestas más relevantes sobre la enseñanza del pensamiento histórico y sobre las distintas competencias que éste conlleva. El capítulo finaliza con un marco metodológico que sirve para encuadrar la metodología del trabajo final de la especialización. Insertándonos en el campo de la investigación cualitativa, proponemos un enfoque interpretativo, aunque como señalamos es inicial y exploratorio respecto al objeto de estudio puesto que se piensa en seguir avanzando en la problematización y análisis de las prácticas de preguntar de los futuros profesores en Historia. Damos cuenta de la población que analizamos (cinco estudiantes durante sus prácticas iniciales de enseñanza) y del trabajo que realizamos a partir de

los planes didácticos elaborados durante el transcurso de sus prácticas.

El capítulo 2 lleva por título “Tipos de preguntas para la clase de Historia”. Allí nos ocupamos de analizar las preguntas elaboradas por los cinco futuros profesores que compusieron la población de nuestro trabajo, todos pertenecientes al Profesorado en Historia de la UNMdP, durante sus prácticas iniciales de enseñanza realizadas en el año 2016. Primero contabilizamos el número total de preguntas a partir de la revisión de los planes didácticos. Registramos notoriamente la presencia de las preguntas en las clases planificadas. A esta revisión le siguió un abordaje teórico respecto al análisis de los diferentes tipos de preguntas. Retomamos la propuesta de Anijovich y Mora (3) quienes proponen una tipología a partir del nivel cognitivo que implica la pregunta. Comprenden entonces cuatro tipos de preguntas: sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas. La elección de esta categorización implicó la clasificación de las preguntas realizadas por los futuros profesores. Las conclusiones demostraron la gravitación de las preguntas sencillas y de comprensión en las clases propuestas, una presencia menor de los interrogantes de orden cognitivo superior y una total ausencia de preguntas metacognitivas que rastreen el proceso de aprendizaje realizado por los estudiantes.

El capítulo 3 “Secuencias para preguntar”, presenta una problemática adicional. Nos preguntamos también por el lugar de la pregunta dentro de la

secuencia de la clase. Consideramos, a priori, que el *conocimiento didáctico del contenido* que los futuros profesores exhiben es central para la formulación de secuencias que conducen el aprendizaje de los estudiantes en una progresión lógica (4). Es por ello que en este capítulo precisamos aquello que entendemos como *secuencia virtuosa*, pudiendo existir otros tipos de secuencias para el aula. Ésta consiste en una progresión de buenas preguntas ordenadas según su tipo, de menor a mayor complejidad cognitiva. Desde luego, en las *prácticas iniciales de enseñanza* este tipo de construcciones didácticas son más recomendables puesto que se cimientan sobre competencias que van desde lo más sencillo hacia lo más complejo. Una vez precisado el término, analizamos algunas secuencias de preguntas formuladas por los futuros profesores en sus prácticas iniciales de enseñanza bajo el prisma que nos ofrece la *secuencia virtuosa*.

Las conclusiones del trabajo recogen los aprendizajes producidos durante la realización del trabajo final de la Especialización. En primer término, consideramos que la investigación realizada permite potenciar el trabajo realizado en la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Departamento de Historia de la UNMdP, para acompañar a los *futuros profesores* en el reconocimiento de tipos de preguntas y en la formulación de *secuencias virtuosas*, como parte privilegiada de la configuración de sus *prácticas de preguntar*. El trabajo

profesional se enmarca en los esfuerzos colectivos emprendidos entre la Cátedra y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) en torno a la formación de profesores en Historia. Las conclusiones invitan a trabajar a futuro con los practicantes en el reconocimiento de sus secuencias para que las propuestas *no virtuosas* (o casi virtuosas) puedan convertirse, mediante el análisis y reflexión guiado por el proceso de acompañamiento, en *secuencias virtuosas* que potencien el aprendizaje del *pensamiento histórico* de los estudiantes. Esta es una propuesta nacida particularmente de este trabajo profesional en sintonía con considerar que no basta la reflexión sobre los desempeños didácticos de los *futuros profesores* sin señalar caminos de acción a futuro para la mejora de las *prácticas iniciales de enseñanza*.

En segundo término, el trabajo final de la Especialización allana el camino para investigaciones futuras respecto a la imbricación entre las *prácticas de*

*preguntar* y el desarrollo del *pensamiento histórico*. Para nosotros, es fundamental interpretar las múltiples relaciones entre las preguntas y el pensar históricamente. Si hoy la enseñanza de la Historia debe tomar las competencias propias de la disciplina, para pensar acerca de la Historia en la Escuela, es necesario que recuperemos el rol de las preguntas dentro de las prácticas de enseñanza. Así como los historiadores parten de preguntas como guías en sus procesos investigativos, esperamos que los futuros profesores puedan explicitar y reconocer con qué preguntas y problemas proponen enseñar a pensar históricamente a los estudiantes del nivel secundario. En las aulas, estas preguntas orientadoras, “intrigantes o bellas” están ausentes, u ocultas tras numerosos recursos didácticos que ocupan la mayor parte de los tiempos de clase. Seguramente con el proseguir de la investigación podremos dar respuestas más acabadas que las que provisoriamente planteamos aquí, pero que constituyen un basamento primordial para posteriores indagaciones.

## Notas

(1) Profesor, Licenciado y Magíster en Historia (UNMdP), Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación de la UNR. Ayudante Graduado en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesor del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (UNMdP) y del Instituto Superior de Formación Docente N°19 (DGCyE, Prov. Buenos Aires). Miembro del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS).

(2) De aquí en adelante se usará el masculino genérico a los efectos de facilitar la lectura del texto para hacer referencia a diversos sujetos (las/los/les).

(3) Anijovich, R. y S. Mora (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

(4) Shulman, L. S. y S. Gudmundsdóttir (2005) “Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales”. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9.

# Revista Educa**E**ducación



## **RESEÑAS** *libros*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





***Pasados indigeribles y epistemologías anárquicas:  
Un breve comentario al libro de Silvia Rivera Cusicanqui (2018) Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires:Tinta Limón.***

Francisco Ramallo<sup>(1)</sup>

“Es más bien el esfuerzo por superar el historicismo y los binarismos de la ciencia social hegemónica, echando mano de conceptos-metáforas que a la vez describen e interpretan las complejas mediaciones y la heterogénea constitución de nuestras sociedades (p.17)”.

Este es uno de los modos en los que Silvia Rivera Cusicanqui nombra las elaboraciones colectivas de una epistemología ch'ixi. Las palabras habladas en este libro encubren una instancia de traducción, en los nuevos lenguajes de los movimientos e intelectuales indígenas, ecologistas y feministas en la esfera pública. O más bien conversan sobre los “derechos a la diferencia” o los “derechos a la naturaleza”, como manera de componer gestos e ideas para trascender y profundizar la pura teorización de la palabra. En una escritura que sitúa la discusión epistemológica en el con-vivir, desde temas comunes a todxs: el alimento, la salud, la sexualidad, el agua, la tierra, las plantas, los animales.

Su autora se propone entrecruzar lo “abigarrado” -un concepto elaborado por el pensador boliviano René Zavaleta, al mismo tiempo espacial y temporal - con lo ch'ixi, como intención de problematizar la realidad del aquí-ahora, más que de establecer genealogías u orígenes epistemológicos. Por tanto, en contraste con la noción de abigarramiento la epistemología ch'ixi incorpora y supera su horizonte antecesor, tanto desde



las voces de René Zavaleta, Fausto Reinaga, Bolívar Echeverría, Walter Benjamín, entre otros, como de las voces, paisajes y memorias indígenas de la más diversa raigambre.

El colonialismo, quizás una de las “mágicas” palabras –en el sentido de la tranquilidad y engañoso modo para acallar nuestras inquietudes y pasar por alto preguntas-, deviene una vez más en la escritura de Rivera Cusicanqui, en la oportunidad para trascender los sucesivos intentos de transformación radical que pregonan las élites político/intelectuales –sea en su versión liberal, populista o indigenista marxista- de la estructura, ethos y cultura que reproducimos día tras día con nuestras opresiones y silenciamientos (p.25).

El primer capítulo, “Un mundo ch’ixi es posible: Memoria, mercado y colonialismo”, apuesta a transitar una radiografía de pensadores “alter-nativos” desde un reconocimiento de “las formas y gestos del mestizaje colonial andino que hemos heredado y que nos ha constituido” (p.28). El idioma ch’ixi como inspiración de la tarea de pensar la descolonización, recupera un horizonte cognitivo o mezcla ontológica para reflexionar sobre ¿qué hacer con el mercado? en la distribución de vida y en la posibilidad de desmercantilizar la modernidad.

El segundo capítulo, “Palabras mágicas: reflexiones sobre la naturaleza de la crisis presente”, reflexiona sobre la crisis epistémica –a lo que otros pensadores han llamado crisis civilizatoria- que viven nuestras sociedades desde el Aby Yala, como geografía física y mental. Para ello Rivera Cusicanqui caracteriza el aquí y ahora, como un tiempo que está marcado tanto como experiencias inéditas de agresión y violencia, como de movilización e interpretación desde abajo a los poderes e intereses del estado y del capital (p.93). En el que el presente dialéctico –Qhipnayra- se compone como una subversión del pasado. Las oportunidades perdidas y los poderes instituyentes de los movimientos sociales, abren camino a una crítica



metafórica del progresismo desde imágenes del aquí-ahora.

En el tercer capítulo, “Oralidad, mirada y memorias del cuerpo en los Andes”, las oportunidades encontradas en el contexto de la señalada crisis, corporizan contextos epistemológicos reveladores que parten de comprender las vivencias y emociones que acompañan el acto del pensar. La narrativa en primera persona arraiga las diferentes oralidades y reactualizaciones de las historias sumergidas de la resistencia aymara. Los momentos liminares abren la posibilidad de que salgan a la luz canales cerrados de la memoria inconsciente, a partir de la creatividad artística y la acción política.

El cuarto capítulo, “Micropolítica andina: Formas elementales de insurgencia cotidiana”, recoge el descubrimiento de la autora de la noción de micropolítica como una práctica multiforme, tentativa y con altibajos. La memoria colectiva y la disputa del pasado desde la experiencia del Taller de Historia Oral Andina (THOA) componen una acción micropolítica de doble andar: investigar y devolver el conocimiento a las comunidades. La recreación y la reinención de las huellas del pasado, plasman gestos y actos performativos para vislumbrar una emancipación futura, sobre la base de acciones corporales y recursos simbólicos adquiridos en la lucha por la representación del existir.

La última parte del texto, conformada por “Jiwasa, lo individual-colectivo: Entrevista con Francisco Pazzarelli”, recoge un diálogo en que la epistemología ch'ixi circula como un tejido de intercambios desordenados, penetrando la imperceptible transición entre un color y otro de la reverberación. Con una lengua, doblemente manchada de la oralidad, que proyecta su influjo particular en su manera de pensar.

En este recorrido este nuevo libro de Silvia Rivera Cusicanqui, vuelve a reflejarse en el cuerpo -para nosotros brillante- de la pedagogía. Como una luz que



descompone los reflejos de una voz, que en nuestra comunidad académica continua siendo un abrigo para cobijar dislocaciones no sólo dentro de la normatividad del programa modernidad/colonialidad o de los estudios de la colonialidad sino también dentro de la disputa de la pedagogía. Respetuosos e irreverentes, en este libro oral, reconocemos la abertura de otra perspectiva para la palabra. Compuesto por observaciones habladas que luego pasaron a una estabilidad mayor en su escritura, su lectura nos invita a continuar corriendo, cada día un poco más, a la pedagogía de su institucionalidad y sistematicidad. Algo en lo que su autora, desde las narrativas del pasado de la historia aymara como “ejercicio colectivo de desalineación” y el trabajo con las imágenes como pedagogía descolonizadora se ha vuelto una ineludible autoridad.

Más aún en este presente de visible crisis, en el que su arte de hablar, escribir, filmar o encontrar formatos al estilo de un collage, encarnan al escuchar como una manera de mirar. O más bien como una micropolítica y una teorización desde el chuyma -“que incluye corazón e hígado, conocer como respirar y latir en un metabolismo con el cosmos”. También nos queda un poco más claro que la epistemología (ch'ixi) deviene así en una ética, y que sin bien el conocimiento no es acumulación, este libro conserva una vigencia en las bibliotecas que respiran para recomponer un tejido vital, no sólo para lxs humanxs sino también para el futuro del planeta tierra.

### Notas

(1)Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del *Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación. Doctor en Humanidades y Artes y Becario postdoctoral del Centro Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas. Correo electrónico: franarg@hotmail.com.



Fecha de recepción: 11/04/2019  
Primera Evaluación: 17/04/2019  
Segunda Evaluación: 28/04/2019  
Fecha de aceptación: 01/05/2019





## La posición por defecto de los oprimidos: La felicidad Reseña del libro Ahmed, Sara (2019). La promesa de la felicidad. Buenos Aires:Caja Negra

Laura Proasi<sup>(1)</sup>

Sara se define como escritora feminista y académica independiente. Trabaja en la intersección de la teoría feminista, la teoría queer, las teorías de la crítica a la raza y el postcolianilismo. *La Promesa de la Felicidad*, de su autoría, publicado por primera vez en el año 2010 y reeditado este año, vuelve para invitarnos a reflexionar sobre la felicidad desde una crítica cultural; situándose dentro del campo de los estudios culturales feministas sobre la emoción y el afecto.

El libro se estructura en base a: la presentación a cargo de Nicolás Cuello -activista cuir y gordo; profesor de historia de las artes visuales-; seguidamente una Introducción de unas 40 páginas, teniendo en cuenta que el total es de 457. Cinco capítulos más conforman la obra: Objetos felices, Feministas aguafiestas, Queers infelices, Inmigrantes melancólicos, Futuros felices y cierra con un apartado en el que encontramos sus conclusiones respecto a la felicidad, la ética y la posibilidad.

Adentrarse en su lectura implica un ejercicio de deconstrucción profunda sobre lo que se nos ha venido diciendo acerca de qué es la felicidad, que existen determinadas cosas que nos hacen felices y que hay otras que no; y que una buena vida tiene su correlato en una vida feliz. Sara nos quita de ese lugar para mostrarnos dónde se ubica esa felicidad; y porqué sostiene que es una técnica para dirigir a la gente. Llegó la hora de dejar de justificar normas que no han hecho más que sostener privilegios y abandonar la defensa de que la felicidad es algo bueno.



Para dar cuenta de esto aparecen las feministas aguafiestas, lxs queers infelices, los inmigrantes melancólicos y los revolucionarios desilusionados develando, a través de ellxs, cómo opera la restrictividad de un ordenamiento normal en el sentido de su represividad; y el rol que juega, entonces, la idea de felicidad en los mecanismos opresivos de género, raza, sexualidad o clase ocultando bajo “una supuesta buena vida” un sinúmero de injusticias en un mundo que tiene bien definidos ya cuáles formas de vida son las que se consideran aceptadas; todxs aquellxs que queden por fuera de esas definiciones están condenados a la infelicidad.

Infelicidad sin signo negativo y en términos de pensarla como terreno de lucha, como una suerte de reestructuración profunda de los accesos posibles a un vivir fuera de la égida de la felicidad; la autora invita, en este sentido, a la acción.

Contrapone en sus páginas la felicidad individual a la acción colectiva y en comunidad. Comunidad aparece como sinónimo de hospitalidad en su llamado a esos “alienados” tanto afectivos como corporizados que no encajan, que habitan un “afuera” en las lógicas de felicidad arraigadas y homogeneizantes; en ese “deber de felicidad”.

En el capítulo 1 “Objetos felices” analiza de qué forma se atribuyen sentimientos a los objetos para que algunas cosas se conviertan en fuente de felicidad y otras no. Esos sentimientos son la forma en que los objetos crean impresiones en los espacios de vida compartidos. En este sentido, su gran preocupación es cómo nos sentimos direccionados por la promesa de la felicidad, esto es, si seguimos tal o cual camino seremos felices. Esta promesa lleva implícita la proximidad de los objetos y afecta la forma en que el mundo se va organizando a nuestro alrededor. Así es como explora los hábitos de felicidad cotidianos y considera de qué manera estos hábitos suponen modos de pensar el mundo en el que ese mundo se organiza. En detalle,



presta mucha atención al modo en que se habla, se vive y se practica la felicidad. Para ella la felicidad es algo que “hace”.

La familia como “objeto feliz”; elemento al cual se direccionan los buenos sentimientos y a su vez ofrece un horizonte de experiencias compartido.

Lo impensado suele ser “la infelicidad” porque implica “que no se es feliz” y se autodefine por la falta de felicidad. Va hilvanando en este camino su propia explicación acerca de cómo la felicidad hace que algunas cosas y otras no, aparezcan llenas de promesas.

Si bien la felicidad es performativa no siempre expresa lo que quiere, pero, sin duda alguna es parte del tejido social y utiliza la palabra como herramienta; la palabra circula, se mueve, va siempre hacia algún lugar. Aún así la felicidad no siempre significa algo.

Entrar al capítulo 2 supone conocer la figura negativa representada en la feminista aguafiesta, y la relación entre feminismo e infelicidad. Y en este sentido analiza cómo, a lo largo de la historia, la felicidad ha servido de argumento para dar sustento a la división del trabajo determinada por el género profundizando en que la feliz ama de casa tiene una larga trayectoria y emerge ante los primeros reclamos feministas. Un marco perfecto para poder tender puentes entre la ama de casa infeliz y la feminista aguafiestas. Releer la negatividad de ambas figuras supone pensarlas en clave de que la felicidad tiene que ver concretamente con un determinado ideal social. La reflexión de la autora aquí se profundiza en términos del poder afectivo de estos personajes y en la conciencia feminista como forma de infelicidad; cuestión que, *per se*, ayuda a explorar los límites de la felicidad entendida como un horizonte de experiencia.

En el capítulo 3 analiza a los que llama queers infelices como aspecto esencial de la genealogía queer; intentando desentramar qué significa afirmar la infelicidad o por lo menos no ignorarla. La infelicidad podría aparecer en sujetos atados a un punto de vista



en particular. Mediante el análisis de algunas novelas y de una película, va desenmarañando cómo aún siendo felizmente queer se pueda avanzar en una dirección diferente hacia las causas de la infelicidad.

Los inmigrantes melancólicos son el núcleo central del capítulo 4. Allí explora, en primer lugar, las relaciones entre las historias del Imperio Británico y la cuestión de la felicidad haciendo hincapié en los ciudadanos británicos nacidos en Asia. Par dar cuenta de ello, analiza la forma en que el mandato utilitarista de maximizar la felicidad contribuyó a legitimar la misión del Imperio (siglo XIX) y cómo perdura aún en el recuerdo como una “historia feliz”. En segundo lugar, rescata la figura del inmigrante melancólico a través de dos puntos de conversión: racismo infeliz y felicidad multicultural a través del análisis de dos películas. En tercer lugar, recoge relatos de mujeres inmigrantes de segunda generación y los cruza con categorías como inmigración, experiencias racistas y afectos extranjeros.

Tanto la feminista aguafiestas, como los queers infelices y los inmigrantes melancólicos cargan historias fragmentadas, inconclusas y compartidas.

Ya el capítulo 5 nos coloca en la posición de reflexividad en torno a la pregunta del futuro y analiza lo que ella denomina “distopías de felicidad”. No se trata de un futuro infeliz, sino de que no haya futuro, de que ese futuro ya esté perdido. Lo cual se traduce en ausencia de azar, de fortuna, de posibilidad. Le interesa el hecho de que la felicidad dependa de que haya un futuro (relación de dependencia). Repasa en este capítulo lecturas sobre pesimismo y optimismo en la tradición filosófica; conjuntamente con el análisis de dos películas. Su propósito es pensar cómo la lucha política puede enfrentarse al futuro, en contienda por la felicidad, a partir de poder reconocer que el futuro puede ser un terreno de pérdidas. Quizás exista un futuro, en palabras de Jacques Derrida, el futuro feliz es entonces el futuro del quizás, pero que permite poder imaginar futuros y futuros otrxs.



Las analogías que utiliza vienen a dar cuenta claramente de cuál es el propósito central de este libro: “tirar del hilo de la infelicidad como si fuese destejiendo la felicidad y de las hebras de sus reclamos”(2) describiendo qué tipo de mundo se construye a partir de entender a la felicidad como buena. “Ser bueno” está atado a ser causa de felicidad; ser malo, por el contrario, es ser un aguafiestas. Y justamente aquí es donde pone el énfasis que, como punto nodal, atraviesa las 457 páginas: darle voz a lxs aguafiestas y hablar desde ese lugar reconociendo la experiencia de ocupar precisamente ese lugar otrx. Este libro intenta “hacer lugar” porque supone abrir camino a otras vidas, a la posibilidad, a la oportunidad negada. Imaginar un futuro sensible en el que todas las vidas sean vivibles.

El aporte estratégico que hace Ahmed sobre lo que priva, lo que aleja es clave para poder elaborar formas de transformación social que permitan la construcción de proyectos colectivos otrxs que se traduzcan en un lenguaje de posibilidad. Es preciso luchar por estas libertades, la lucha contra la obligatoriedad de la felicidad es también una lucha que se libra en nombre de la felicidad como posibilidad.

## Notas

(1)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

(2)Pág. 47. Ahmed, S. (2019) *La promesa de la felicidad*. Buenos Aires:Caja Negra



Fecha de recepción: 03/03/2019  
Primera Evaluación: 27/03/2019  
Segunda Evaluación: 14/04/2019  
Fecha de aceptación: 22/04/2019



# Revista Educa**E**ducación



## ***RESEÑAS encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE ESTUDIOS  
INTERDISCIPLINARIOS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
MAR DEL PLATA



Jornadas por la re-apertura de la carrera de Ciencias de la Educación  
Mar del Plata, 27 al 29 de marzo de 2019 3 al 5 de Octubre de 2018

Organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se realizaron las Jornadas por la re-apertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Aprobada en el año 1972 en la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata, la Licenciatura se cerró seis años más tarde durante la Dictadura Militar desarticulando la producción de contenidos y cancelando las oportunidades de profesionalización en este campo disciplinar de extrema importancia para la preservación de la soberanía política de los pueblos.

Frente a esta vacancia, el desarrollo del campo de Ciencias de la Educación continuó en el nivel de grado con el dictado del Ciclo de Formación Docente en los Profesorados de la Facultad de Humanidades y a través del CIMED con la gestación de eventos académicos y publicaciones científicas con reconocimiento nacional e internacional e impulsando la formación de posgrado de los docentes del Departamento en carreras de Maestrías y Doctorados, especialmente en articulación con la Universidad Nacional de Rosario. Este marco institucional permitió la realización de las Jornadas en

un contexto emotivo no sólo por la recuperación de una carrera cerrada por la dictadura militar sino por el impulso que significa para quienes han formado parte de los distintos espacios de actividad académica vinculados al campo educativo.

El acto de reapertura tuvo lugar el día miércoles 27 de marzo y contó con la presencia de la Decana de la Facultad de Humanidades, Silvia Sleimen, del Vicerrector, Daniel Antenucci, y la egresada de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Orlanda Señorino, quienes pusieron en palabras recorridos, luchas, deseos y derechos conjugando pasados, presentes y futuros que hacen a la significancia de la reapertura de la carrera. Entre otras autoridades, docentes, graduados, estudiantes y público en general, asistieron egresadas de la Carrera, quienes conmovidas y movilizadas, acompañaron con memoria y deseos en intercambios posteriores.

A continuación, la conferencia de apertura estuvo a cargo de Mónica Marquina, quien destacó los esfuerzos institucionales realizados para alcanzar la tan deseada reapertura e invitó a indagar sobre los límites más inestables de las Ciencias de la Educación. El panel “Itinerarios y recorridos en el campo de la investigación educativa en la UNMdP” completó la primera jornada compuesto por representantes de distintas unidades académicas de la UNMdP que trabajan el abordaje educativo de distintos aspectos en sus líneas de investigación y que pusieron en diálogo sus experiencias durante los años que la carrera permaneció cerrada.

La segunda jornada del día jueves 28 estuvo abocada al panel “Unas cartografías contemporáneas de la investigación en el campo de la educación - Panel Directoras de Proyectos y Líneas de Investigación del CIMED” en cual fue organizado en dos partes y contó con la presencia de las directoras de los distintos grupos de investigación que componen el CIMED. Entre las exposiciones se abordaron temas como la indagación sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales,

los principios de la Reforma Universitaria, abordajes de la educación en la escuela Secundaria, la perspectiva de la educación como un derecho y la potencialidad de la investigación narrativa, entre otros.

La tercera jornada transcurrió durante el día viernes 29 y comenzó con la realización del panel “La educación, un territorio para habitar” el cual contó con la participación de dos docentes invitadas de otras universidades con los cuales el CIMED ha articulado muchas de sus líneas de trabajo y producciones como José Trainer (UNR) quien realizando una analogía con la condición costera de la ciudad de Mar del Plata recorrió “lo que el mar nunca se llevó” y posibilitó la reapertura de la carrera, y Graciela Di Franco (UNLPam) quien articuló la reapertura con distintos sentidos de la acción política.

Por último y a modo de cierre, el panel “Horizontes, dislocaciones y descomposiciones en la Educación” fue conformado por cinco doctores del CIMED graduados en los últimos años en el Doctorado de Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación bajo la dirección de Luis Porta, quienes junto a él realizaron un recorrido por sus trabajos de investigación y la apertura a reflexiones y caminos de indagación que los mismos produjeron.

De esta manera, contando con la asistencia de docentes del Departamento de Ciencias de la Educación, investigadores del CIMED y estudiantes próximos a ingresar en la carrera, estas jornadas representaron la puesta en valor de lo trabajado durante todos estos años desde la Facultad de Humanidades en el campo educativo y se conformaron en un acto de reparación de la historia y la memoria en la búsqueda de justicia por los atropellos institucionales y crímenes cometidos durante la última dictadura cívico militar.

## Notas

(1) Becario Interno Doctoral de CONICET. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales y del Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (UNMdP). [bmarchetti89@gmail.com](mailto:bmarchetti89@gmail.com)

Fecha de recepción: 15/04/2019  
Primera Evaluación: 02/05/2019  
Segunda Evaluación: 10/05/2019  
Fecha de aceptación: 19/05/2019

# Revista Educa**E**ducación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES  
EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



## EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

### Eventos

Curso: Prácticas Digitales para la Educación Superior

Martes 14 de mayo de 2019

Dirigida a docentes y gestores de unidades académicas de la UNL, se ofrecerá una serie de microtalleres de capacitación denominada "Prácticas Digitales para la Educación Superior".

En el marco del Programa de Formación Docente de la UNL, coordinado por la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL, se ofrecerá una serie de microtalleres de capacitación denominada "Prácticas Digitales para la Educación Superior". Dicha propuesta está dirigida a docentes y gestores de unidades académicas de nuestra Universidad.

Las inscripciones permanecerán abiertas hasta el 22 de mayo y se podrán realizar a través del portal UNLVirtual. El inicio del cursado está previsto para el lunes 3 de junio. La oferta para el primer cuatrimestre contempla una serie de 5 cursos cortos que otorgarán certificado de participación y aprobación, según el caso. Los mismos se encuentran acreditados en el marco del Programa de Formación Docente.

Charla: Inclusión social y Educación. El trabajo docente en contextos de pobreza estructural

22/05/2019 15:00

Dra. Elena Achilli

El miércoles 22 de mayo, a las 15, en la Facultad de Ciencias Económicas (Moreno 2557), se realizará la charla "Inclusión social y Educación. El trabajo docente en contextos de pobreza estructural" a cargo de la Dra. Elena Achilli. Destinatarios: docentes, estudiantes de profesorado y público en general interesado en la temática. Organiza: Programa "Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa"- Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL. Inscripción on-line: [www.fhuc.unl.edu.ar/inscripciones](http://www.fhuc.unl.edu.ar/inscripciones). Se entregarán certificados de asistencia vía e-mail.

E-mail: [educacionysociedad@fhuc.unl.edu.ar](mailto:educacionysociedad@fhuc.unl.edu.ar)

Curso: Campos expandidos: educación y arte contemporáneo

Dictado por: Prof. Paulina Guarnieri. Horario: martes 7, 14, 21 y 28 de mayo de 15

a 17h. (aula 17ER) Universidad Nacional de Rosario.

8 y 9 de mayo | Facultad de Humanidades y Artes (UNR)

Las Primeras Jornadas sobre Educación, Género y Sexualidades apuntan al desarrollo, intercambio y socialización de las experiencias, porque es allí donde toma valor la palabra: cuando se vuelve acción. De esta manera, estas jornadas surgen a partir de la idea de continuar, en el marco político actual, con los debates y propuestas que generan ampliación de derechos para la ciudadanía en general y el colectivo de la disidencia sexual en particular. A cargo de la Escuela de Ciencias de la Educación, el Programa Universitario de Diversidad Sexual y la Asamblea Permanente por la Educación Sexual Integral (ESI). Más info: [joreducgesex@gmail.com](mailto:joreducgesex@gmail.com)

8, 9 y 10 de Mayo de 2019

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

El Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, se encuentra abocado a la organización de las “V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales”. Las mismas tendrán lugar los días 8, 9 y 10 de mayo de 2019 en la Sede de la FaHCE.

Las Jornadas están dirigidas a docentes, graduados/as, investigadores/as, estudiantes de grado y posgrado y otros/as profesionales vinculados con la educación en Ciencias Exactas y Naturales y en esta nueva edición se propone continuar promoviendo y consolidando espacios de participación, intercambio y reflexión en la Educación en Ciencias Exactas y Naturales. Contribuyendo de este modo con la actualización profesional, en pos de construir una educación científica inclusiva y de calidad.

3° Congreso de Educación en Primeras Infancias 2019

Contará con conferencias, paneles, mesas de diálogos, presentación de ponencias y talleres.

El congreso será el 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. Destinado a docentes y directivos de educación inicial, primaria, especial, y artística; docentes, profesionales y estudiantes de grado y posgrado vinculados a las primeras infancias; docentes de carreras de formación docente y carreras

relacionadas con las primeras infancias; e integrantes de diferentes organizaciones y gestores de políticas públicas destinadas a las primeras infancias.

Capacitación: El desafío de ser docente hoy

Lic. Ruth Harf

31 Mayo

1 de junio- Lugar: Sarmiento, Chubut

Organiza: Atech Regional Suroeste

11° Congreso Nacional de Educación

"Aprendizaje y prácticas de educación"

7-8 Junio - Lugar: Firmat, Santa Fe

Organiza: Mundos Posibles

1° Congreso Nacional de Educación, Inclusión e Igualdad

"Utopías de la escuela. Educar a todos y a cada uno"

10 Agosto - Lugar: Rosario, Santa Fe

Organizan: Mundos Posibles en co-organización con el Colegio La Salle

2° Congreso Regional de Educación

"Educar en las diferencias: de lo singular a lo común"

5 Octubre - Lugar: Mina Clavero, Córdoba

Organizan: Mundos Posibles en conjunto con el Instituto Superior Dr. Carlos María Carena

El 17 y 18 de mayo de 2019 tendrá lugar el Tercer Congreso "Problemáticas y desafíos actuales de la educación inicial. Experiencias innovadoras en la sala, la institución y las políticas públicas", y es organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL y el Gobierno de la Ciudad de Santa Fe. Este congreso que se realiza desde 2014, en el marco de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias, constituye un espacio de posibilidades de intercambio de ideas, experiencias, investigaciones y proyectos entre diferentes sectores y profesiones que se ocupan de la Educación en Primeras Infancias. A la vez, que promueve debates, problematizaciones y nuevas perspectivas en la producción de conocimiento en este campo a nivel local, nacional y regional. El congreso está destinado a docentes y directivos de educación inicial, primaria, especial, y artística; docentes, profesionales y estudiantes de grado y

posgrado vinculados a las primeras infancias; docentes de carreras de formación docente y carreras relacionadas con las primeras infancias; e integrantes de diferentes organizaciones y gestores de políticas públicas destinadas a las primeras infancias. El Encuentro Internacional de Educación “Educación Pública: democracia, derechos y justicia social” que se realizará en la ciudad de Tandil los días 04, 05 y 06 de diciembre de 2019.

La Revista de Educación Espacios en Blanco cumple veinticinco años ininterrumpidos de labor desde su propósito fundacional de generar y consolidar un espacio de difusión de saberes académicos producidos en el campo de las ciencias sociales, específicamente sobre la cuestión educativa. La trayectoria consolidada nos convoca al desafío de reeditar el momento fundacional con todos/as aquellos/as que hicieron y hacen posible llevar adelante

el compromiso que asumimos con la creación de la Revista. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro

## 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 mayo de 2019.