

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación

Año XI - número 11

Córdoba, Argentina, septiembre 2013



Publicación del Área de Educación del
Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon"
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Francisco Tamarit

Facultad de Filosofía y Humanidades

Decano: Dr. Diego Tatián

Vicedecana: Dra. Beatriz Bixio

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Director: Dr. Luis Salvático

Coordinadora del Área Educación:

Dra. Liliana Vanella

Directora

Dra. Liliana Vanella

Comité editorial

Juan Pablo Abratte

Nora Alterman

Gladys Ambroggio

Olga Silvia Avila

Alicia Carranza

Adela Coria

Elisa Cragolino

Gloria Edelstein

Dilma Fregona

Graciela Herrera de Bett

Silvia Kravetz

Lucía Garay

María del Carmen Lorenzatti

Estela Miranda

Mónica Maldonado

Celia Salit

Marcela Sosa

Comité académico

Elena Achilli

Gerardo Bianchetti

Germán Cantero

Sandra Carli

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Antonio Gastorina

Eva Da Porta

Ana Ramona Domeniconi

Lidia Fernández

Alfredo Furlán

Susana García Salord

Jorge Huergo

Monique Landesmann

Juan Carlos Llorente

Margarita Cristina Ortiz

Mirta Teobaldo

Miriam Villa

Responsable Editorial: Carina Correa. Correo electrónico: editora.cuadernos@gmail.com

Asesoramiento editorial: Gloria Borioli. Correo electrónico: gloria_borioli@hotmail.com

Diagramación de tapa: Carina Correa y Dolores González Montbrun. Correo electrónico: anadoloresgonzalez@yahoo.com

Diagramación de interior: Carina Correa.

Imagen de tapa: Pedro Tcach. 6 años.

Canje institucional: Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba. Argentina. E-mail: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO SOBRE LAS UNIVERSIDADES Y LOS UNIVERSITARIOS¹

ISSUES AND CHALLENGES IN THE FIELD OF KNOWLEDGE OF UNIVERSITIES AND UNIVERSITY STUDENTS

Susana García Salord*

El propósito del texto es reflexionar acerca de los problemas y desafíos de orden epistemológico, vigentes hoy en el campo de conocimiento sobre las universidades y los universitarios. Con base al referente empírico del caso mexicano se trabajan siete puntos que versan sobre: el lugar que ocupan los estudios sobre las universidades y los universitarios en el campo de la investigación educativa; la condición de los investigadores como nativos del campo que es objeto de estudio y la relación con los informantes; la ausencia de debate entre los diferentes enfoques y referentes teóricos y metodológicos; las modas en la selección de los objetos de estudio; la ausencia de la historia social de las universidades y de los universitarios; algunos “efectos de teoría” de la investigación en la dinámica universitaria, tales como la institucionalización de la identidad de los universitarios como académicos y del oficio como profesión académica; y el desafío de traspasar las evidencias para superar los efectos de victimización o estigmatización que se derivan de los resultados de investigación. Se advierte acerca de la adhesión ingenua a las agendas de investigación oficiales, por falta de una práctica consistente de vigilancia epistemológica y el riesgo de la pérdida de autonomía de la institución universitaria.

Vigilancia epistemológica – Agenda de investigación –
Universidad – Universitarios

¹ Versión aumentada y corregida de la conferencia presentada en las VII Jornadas de Investigación en Educación. “Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad”, realizadas en Córdoba, Argentina, entre el 29 de junio y el 1 de julio de 2011.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, profesora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y miembro del Seminario de Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México, DF. CP 04510. CE: salord@unam.mx

In this paper I intend to reflect on the problems and challenges of epistemological nature which are current today in the field of knowledge about universities and university students. Based on the empirical referent that the Mexican case represents, seven points are worked on by focusing on: the place of studies regarding universities and academy students in the field of educational research, the researchers' status as natives of the field that is being studied and their relationship with their informants, the lack of debate concerning different approaches and theoretical and methodological reference frames, trends in the selection of the subjects of study, the absence of the social history of the universities and university students, some "effects of theory" from research in the university dynamics, such as the institutionalization of the identity of university students as academicians and their academic activity as a profession, and the challenge of going beyond evidence to overcome the effects of victimization and stigmatization stemming from the results of research. A warning is given about any naive adherence to official research agendas, for lack of a consistent practice of epistemological vigilance and the risk of losing the university autonomy.

Epistemological vigilance – Research agenda – University –
University students

Introducción

En esta oportunidad se nos ha convocado a reflexionar acerca de los problemas y desafíos presentes hoy en las universidades. Podríamos hacerlo por lo menos en dos sentidos: uno, en términos políticos, lo que implicaría tratar la actual coyuntura universitaria y las tomas de posición que se registran frente a ella, por parte de la institución y de los grupos que la conforman. El otro sentido en el que se puede orientar la reflexión es discutiendo acerca de los problemas y desafíos vigentes hoy en el campo de conocimiento sobre las universidades y los universitarios.

Inscribiré mi reflexión en este último registro y presentaré un punteo de problemas y desafíos de orden epistemológico, desarrollando en forma sintética cada uno de ellos con base al referente empírico del caso mexicano. Esta opción no significa

que la dimensión política esté ausente en la reflexión, si no que dicha dimensión se encuentra en la selección que hago de los problemas y desafíos del trabajo de investigación, así como en la forma de construirlos como tales.

1-El lugar de los estudios sobre las universidades y los universitarios en el campo de la investigación educativa. Comenzaré diciendo que es obvio que, en estas Jornadas, el estudio de las universidades y los universitarios tiene ya un lugar establecido, sin embargo, me gustaría hacer notar que si fuéramos consecuentes con la génesis de las formas de nombrar, muchos de nosotros no deberíamos estar en este evento y menos en el espacio de las conferencias principales, porque estas Jornadas se convocan como “Jornadas de investigación en educación” y, de acuerdo con la ya clásica distinción entre “investigación SOBRE educación” e “investigación EN educación” –planteada por Jacques Ardoino (1993),² esta última es objeto predilecto de las llamadas Ciencias de la Educación, de la Pedagogía y de la Psicología y, en ellas, el estudio de la universidad como institución y de los universitarios como actores sociales no tenía, en principio, una presencia contundente; más bien su propósito era estudiar las prácticas y los procesos educativos, con la intencionalidad de formular y aplicar estrategias de intervención para modificar la situación vigente. De ahí que los objetos de estudio predilectos de la investigación en educación se centraban en el currículum, las didácticas y los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollaban en las aulas universitarias, y se los abordaba de la misma manera en que dichos fenómenos eran estudiados en otros niveles de enseñanza.

Sería necesario reflexionar entonces cómo es que se construyó la diversificación de problemáticas y la incorporación de nuevos objetos, tales como la universidad como institución y los universitarios como actores sociales; así como la llegada de otros enfoques disciplinarios (la sociología, la historia, la antropología) que implicó la llegada al campo de los profesionales de estas disciplinas (sociólogos, historiadores, antropólogos) que, de alguna manera, se han desprendido de sus grupos de pertenencia “naturales” (sus eventos, sus asociaciones, sus publicaciones).

² Para Ardoino es necesario distinguir entre las “investigaciones sobre educación” “procedentes de disciplinas como la psicología, la economía, la antropología sociológica, la medicina, etc. referidas a la cosa educativa” y las “investigaciones en educación”, “deliberadamente implicadas y efectuadas al interior de los procesos educativos y, determinadas, tanto en sus lógicas como en sus temáticas, por estos últimos” (Ardoino et al; 1993: 66). Siendo diferentes en sus propósitos y estrategias, ambos tipos de investigación, el problema para Ardoino es “saber cómo coexisten estos dos modelos (praxeológico y científico)” para enriquecerse mutuamente (Ibidem;72).

Me parece necesario propiciar la reflexión al respecto porque aportaría a comprender la ubicación epistemológica de los enfoques teóricos y metodológicos que surgen por desprendimientos de una matriz disciplinaria y la creación de esa suerte de intersticios disciplinarios representados en los enfoques múltiples, mixtos, híbridos o eclécticos,³ y que generalmente son puestos en práctica sin mucha conciencia de sus alcances y limitaciones. Pienso, por ejemplo, en las consecuencias teóricas y metodológicas inherentes –pero todavía implícitas– a las diversas formas de construir la temporalidad que los sociólogos, antropólogos, pedagogos y psicólogos hacen en las reconstrucciones de la historia de la universidad y que, generalmente, no son reconocidos como tales por los historiadores.

Otra razón por la que me interesa anotar esta cuestión es porque en el caso de México, estos procesos de diversificación de objetos, intencionalidades y actores llevaron a la constitución del campo que hoy se reconoce como “investigación educativa”, unidad nominal en la que convergieron la investigación sobre y en educación, y en la que los conflictos epistemológicos y las disputas de poder –propios de los procesos de definición y redefinición de fronteras disciplinarias– operaron y operan en forma encubierta en los debates acerca de los requisitos de entrada a las asociaciones, de participación en los eventos o de los criterios de evaluación de las publicaciones. Y, en alguna medida, estos traslapes constituyen un obstáculo para el desarrollo del campo de conocimiento (García Salord; 2005).

En ese sentido, a mi juicio, todavía está pendiente el análisis epistemológico del proceso de conformación del campo de conocimiento y el consecuente análisis político acerca de ¿quiénes, cómo y en dónde han disputado un lugar para desarrollar el trabajo de investigación sobre la universidad? El desconocimiento de la diversidad de actores que conforman el campo y las relaciones que entre ellos se establecen, dificulta comprender la complejidad de este microcosmo social, en el que no sólo habitan profesionales de diferentes formaciones disciplinarias, sino en el que también los investigadores conviven con expertos, docentes y funcionarios del campo educativo en

³Son varios los autores que trabajan este concepto. Yo lo hago con base en los aportes de Marc Auge (2002) para dar cuenta de las fronteras disciplinarias como “espacios epistemológicos” en dos sentidos: como intersticios, lugares donde una cosa va dejando de ser y otra cosa está empezando a ser y como lugares de tránsito -“lugares practicados” al decir de De Certeau (1996)- espacios del ir y venir, pero no porque pases de un lado a otro, sino porque el recorrido transita siempre en los límites. Lugares que sociológicamente corresponden al mestizo y al extranjero, como sujetos que transitan entre lo inclasificado y lo inclasificable, como apunta Zygmunt Baumann (1999).

su conjunto; (o a veces se reconvierten en estas otras figuras en forma temporal o definitiva).

2- Investigadores “nativos”, narrativas intimistas, objetos “plebeyos” y “dictadura del informante”. En el mismo registro del punto anterior y haciendo referencia a quiénes son los que estudian a las universidades y a los universitarios, un problema a anotar es el de la pertenencia al campo en estudio, es decir, el problema de la condición de “nativos” de los investigadores que incluso, a veces, son miembros del mismo grupo y de la misma institución que estudian. Ciertamente, en este terreno, salvo quienes hacen tratamientos estadísticos, la mayoría de los investigadores tratan de una u otra forma los problemas de la implicación. Sin embargo, este tratamiento adolece todavía de cierta superficialidad, encubierta en un discurso más teórico que de verdadera vigilancia epistemológica. Aunque faltaría realizar un registro sistemático, creo no equivocarme al señalar que en el llamado “control de la implicación”, prevalece más la elaboración de narrativas intimistas de las experiencias o trayectorias personales que el ejercicio de la vigilancia epistemológica dirigida a controlar, por ejemplo, los “efectos de estructura social” en la relación con los informantes o la interferencia de los prejuicios y del sentido común en la formulación de los problemas y de las categorías analíticas, mediante un arduo trabajo de objetivación del investigador, de sus prácticas y de sus representaciones (Bourdieu;1993).

El autoanálisis logrado en las narrativas intimistas tiene poco de socioanálisis y mucho de “confesión personal” –por más que se evite el registro de la justificación y de la autocomplacencia– en la medida en que el referente analítico de las trayectorias personales es, generalmente, la “historia de vida” de cada investigador, reducida a la identificación de los llamados “mandatos” familiares y/o institucionales y/o generacionales.

En este sentido, cabría anotar que todavía no hemos realizado a fondo ese trabajo de objetivación de los investigadores que dé cuenta de quiénes estudian a su propio campo (qué posición ocupan en él, de dónde proceden y cómo les ha ido por estudiar lo que estudian) a partir de reconstruir las condiciones sociales de producción del conocimiento, en las que se inscriben y activan las historias personales, y que refieren a

- ✓ las coordenadas sociales del investigador (grupo social de procedencia, edad y generación, sexo, etc.);

- ✓ la posición del investigador en el microcosmo del campo académico y científico (el espacio objetivo de las posturas intelectuales que existen en un momento dado),
- ✓ así como a los recursos intelectuales que utiliza en el análisis del mundo social, (las “categorías de pensamientos no pensados que delimitan lo pensable y determinan el pensamiento”).

Tampoco hemos trabajado sistemáticamente qué dificultades se desprenden del hecho de que si bien es cierto que las universidades y los universitarios ya no son objetos de estudio “bastardos”, en la medida en que han obtenido cierta legitimidad en el campo de la investigación científica y social, es cierto también que dichos objetos siguen siendo objetos “plebeyos”, en la medida en que el reconocimiento del que gozan en la jerarquía de los prestigios de los problemas de investigación es todavía muy limitado, quizás como un efecto práctico de la idea generalizada –aunque implícita– expresada en la pregunta para qué estudiar a la universidad y a los universitarios si todos los conocemos muy bien a partir de la propia experiencia como estudiantes, académicos y/o funcionarios.

Finalmente, en este registro, faltaría anotar la escasa reflexión existente acerca de lo que podríamos llamar la “dictadura del informante”, esto es, la atribución de única verdad o de verdad verdadera de la vida universitaria o de sus protagonistas, que los entrevistados confieren a sus puntos de vista y a la información que brindan en el transcurso de las entrevistas; atribución cuya consecuencia es la descalificación implícita del trabajo de objetivación propio del investigador y de la investigación científica.⁴

Dicha ausencia es más llamativa si tenemos en cuenta que, en la última década, se registró un notorio incremento en la incorporación de la entrevista (abierta, semi estructurada, en profundidad) y de los grupos focales como fuentes predilectas para el estudio de las universidades y de los universitarios. Silenciar el problema de la “dictadura del informante” supone silenciar también los problemas inherentes a la “devolución” que, en la práctica, parece estar ausente o por lo menos reducida a la entrega formal de un producto final (informe de investigación o publicación).

⁴ Diferentes tratamientos de esta cuestión se encuentran en Landesmann M. et al;2009, Lahire B.; 2006 y Bourdieu, P;2008.

3-Las diferencias existentes pero no debatidas entre enfoques y referentes teóricos y metodológicos. Otro problema y desafío también de orden epistemológico alude a los referentes teóricos desde los cuales la universidad se construye como objeto de estudio. Una ruptura importante que propició avances significativos en el estudio de las universidades, fue el superar el uso de la unidad nominal “la universidad” (la universidad latinoamericana, la universidad mexicana, etc.) que encubría no sólo la heterogeneidad del campo universitario, sino también su historicidad. La introducción del plural (las universidades y los universitarios) dio lugar a los estudios de instituciones concretas y de sus respectivos actores, aportando a romper con el discurso sobre-ideologizado impuesto desde las universidades públicas más grandes y más antiguas; y aportó también a distinguir la “idea de universidad” y los conceptos de universidad como elementos del universo simbólico y como herramientas teóricas que pueden indagarse reconstruyendo, en todo caso, la génesis de dichas representaciones y los usos de las cuales han sido objeto en diferentes momentos del devenir de las universidades.

Otro avance en este mismo registro fue el establecimiento de la distinción entre la institución (las universidades) y los actores (los universitarios). “La universidad” dejó de ser una “esencia” que pensaba, hacía y deshacía como un “sujeto” y se trabajó como una construcción social que es efecto de la práctica de los actores y que, como tal, los trasciende al objetivarse en estructuras, normas y representaciones que perduran en el tiempo y el espacio; pero que de ninguna manera los reemplaza, anula o subsume (aunque a veces el peso de lo instituido pueda llegar a imponerse como una evidencia).

El desafío aquí es propiciar el debate teórico que permita capitalizar los avances favorecidos por la rica diversidad de ópticas desde las cuales hoy se estudia a las universidades. Hoy ya se encuentran establecidas líneas de investigación que indagan a las universidades en su condición de instituciones de vida, de organizaciones, de sistemas, de establecimientos, de discursos y de campos, pero sigue ausente el intercambio que permita analizar qué nociones aportan a entender qué cosas de las universidades: qué aporta construir a la Universidad como institución o como establecimiento o como organización o como campo.

Y, con ello, contribuya a dejar asentados ciertos “rigores específicos” (Bourdieu; 1987:21) que mientras objetiven los avances logrados en la producción de conocimientos y cumplan una función “pedagógica” entre los integrantes del campo, contribuyan también a impedir, o por lo menos a obstaculizar, los “malos” usos de las

referencias conceptuales, sobre todo los usos dogmáticos y los usos superficiales que incluyen estas formas de nombrar como simples etiquetas, cuando no las trabajan desde el sentido común y por tanto como si fueran sinónimos. Falta en todo caso propiciar con mayor consistencia la práctica de la vigilancia epistemológica, entendida como

“un ejercicio constante que subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu et al 1987:16).

Creo que este ejercicio es el único que nos garantizaría reproducir las líneas de investigación desarrollando sus registros más fecundos y que han demostrado tener un alto valor heurístico, y evitando que las generaciones jóvenes se instituyan como simples repetidoras o verificadoras de discursos ya establecidos.

4- La pérdida de hegemonía de los objetos de estudio. A lo largo de los últimos veinte años se registraron cambios significativos en las problemáticas y objetos de estudio que acaparan mayor atención por parte de los investigadores. Estos cambios no deberían adjudicarse a un efecto natural de la constitución del campo por el “simple” paso del tiempo, sino que deberíamos estar más vigilantes –en términos de vigilancia epistemológica– y tomar nota de qué tanto se relacionan con el cambio en la composición de las relaciones de fuerza institucionales.

Por ejemplo, “sabemos” que el currículum, los planes de estudio, la desigualdad educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros, son objetos de estudio que ya no “están de moda”; siguen siendo objetos de indagación pero han sido desplazados por el estudio de la evaluación, la calidad, la excelencia, el desempeño y la productividad académica; pero no sabemos a ciencia cierta qué tanto esta pérdida de hegemonía y la aparición de “nuevas modas”, se relacionan concretamente, por ejemplo, con la devaluación que la función docente ha registrado en las últimas décadas frente a la función de investigación y, en consecuencia, con el proceso de diferenciación y constitución de los investigadores como un polo de poder en el campo universitario, en desmedro de la fuerza concentrada, tradicionalmente, en la figura del docente.

En este mismo registro del análisis epistemológico, podemos percatarnos que los objetos de estudio referidos a los actores universitarios también aparecen y desaparecen, en este caso, al calor del devenir del papel de cada uno de ellos en la dinámica de las universidades. Un ejemplo muy claro es el de las organizaciones sindicales; ellas fueron motivo de atención mientras llevaron la voz cantante de la disputa política y de la disputa laboral por el reconocimiento del carácter asalariado del trabajo intelectual; pero luego con la derrota política y con la instrumentación del “tope salarial” sufrieron un verdadero desplazamiento en el terreno de las negociaciones de las condiciones de trabajo, fundamentalmente del trabajo académico, y así también desaparecieron del terreno de la investigación.

Otro ejemplo es el de los estudiantes universitarios; ellos tuvieron su apogeo como objeto de estudio cuando participaron como protagonistas de las grandes transformaciones del campo universitario de los años 60 y 70, en la condición de movimientos estudiantiles. En las siguientes décadas, los estudiantes no desaparecen como objeto de estudio pero se los construyó más en su condición de alumnos y para indagar su desempeño en el aula. Luego, el énfasis se fue desplazando de los actores a sus representaciones y, en los últimos tiempos, el interés se desplaza a las llamadas competencias. Simultáneamente comienza el auge de los estudios sobre los jóvenes y la juventud, muy ligados a los estudios sobre culturas juveniles como expresiones que no sólo no son privativas de los estudiantes universitarios, sino que sus ámbitos predilectos de expresión se encuentran fuera de la universidad.

El registro de los desplazamientos nos advierte que no se trata de “modas” y que para propiciar el desarrollo del campo hay por lo menos dos cuestiones a tener en cuenta: una es preguntarnos hasta qué punto la concentración de los esfuerzos de investigación en los temas “candentes” aportan más a fortalecer la intervención de las estrategias de las políticas públicas diseñadas para las universidades, que a propiciar su crítica, en la medida en que “la crítica” –cuando existe– se ve anulada por un efecto combinado de saturación y de naturalización del discurso crítico.

La otra cuestión que deberíamos analizar a esta altura de desarrollo del campo es hasta qué punto en los “nuevos” objetos, contruidos como efectos de desplazamientos, no se está propiciando el estudio de las representaciones, las competencias y los sujetos como fenómenos en sí, en la medida en que, por ejemplo, las representaciones y las competencias se construyen disociadas del sujeto que las porta y las produce; y del mismo modo, pero a la inversa, los actores sociales pueden reducirse

a “perfiles socio-demográficos”, que operan como una suerte de constancia de “rigor” metodológico, más que como referentes analíticos que aportan a comprender las prácticas y representaciones de los actores involucrados en los análisis correspondientes.

5- La ausencia de la historia social de las universidades y de los universitarios. La ausencia del estudio de las universidades como espacio sociales y de los universitarios como seres sociales, llámese historia social o historia sociocultural es un hecho. Las indagaciones sociológicas se circunscribieron al estudio de la composición social de las universidades, reducida a su vez al estudio del origen social de la población estudiantil según indicadores como el ingreso, la ocupación y la escolaridad de los padres, y omitiendo por completo el estudio de la procedencia social del resto de los universitarios: académicos, burócratas y trabajadores.

Sin embargo, la ausencia de una historia social de las universidades no refiere sólo a la indagación sistemática que dé cuenta de la composición social del campo universitario y de sus habitantes, sino que alude fundamentalmente a la omisión de la existencia de la universidad como un microcosmo social conformado por un conjunto de posiciones diferenciadas por las distancias sociales que las separa y coexistentes en un orden que las articula en jerarquías de naturaleza diferente (económicas, políticas, académicas, escolares, simbólicas).

Los universitarios –estudiantes, académicos, autoridades, trabajadores administrativos– pertenecen a diferentes grupos sociales y simultáneamente están insertos en este campo particular de relaciones sociales que es la universidad. Es esta articulación de orígenes lo que define la composición social de la institución, en tanto es en ella donde las desigualdades y diferencias de origen, operan articuladas en los principios de diferenciación que organizan y estructuran la vida universitaria y es en esta articulación en la que los estilos de vida que conviven en la universidad encuentran formas de expresión particulares, así como posibilidades de producción y de reproducción.

La indagación pendiente es la historia social de las universidades que centre la atención en la identificación de los principios generadores de las diferencias (principios de diferenciación y distribución) entre los universitarios y que dé cuenta de las disputas que se establecen alrededor de los mismos, tendientes a conservar o a mejorar sus

respectivas posiciones en la institución, y por ende, en el mundo social al que pertenecen cada sector.

En este pendiente lo que queda silenciado son las disputas sociales vigentes entre los sectores que conforman las universidades. Y dichas disputas se endosan a problemas entre individuos (personalización de conflictos), a problemas de los individuos (rendimiento académico, aptitud, etc.) y a ciertas prácticas de los grupos (politización, sindicalización, apatía, individualismo, etc.).

Con estos desplazamientos, dos de los problemas estructurales de las universidades siguen a la espera de ser indagados en forma directa y sistemática. Me refiero a

- ✓ las diversas formas que asume la disputa por el capital cultural en tanto bien eternamente escaso y deseado;
- ✓ y a las formas particulares en que se produce y reproduce el capital cultural en una institución signada por una composición social heterogénea y portadora de un déficit original de los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo intelectual.

6- Los “efectos de teoría” de la investigación en la dinámica universitaria. Otra situación del campo que no ha sido motivo de reflexión compartida es la del impacto del conocimiento producido. Ciertamente los estudios de las universidades como instituciones y de los universitarios como actores sociales se inscriben, en su mayoría, en el registro de la investigación *sobre* educación, en la medida en que el propósito es la producción de conocimientos más que la intervención en las prácticas educativas. Sin embargo, esta composición de lugar no ha impedido que la difusión del conocimiento haya tenido ese tipo de impacto que, siguiendo a Bourdieu, podemos llamar “efectos de teoría”, es decir, una suerte de consecuencias prácticas no previstas, producidas por el discurso generado por los investigadores.

Uno de esos efectos es, en gran medida, la identidad de los universitarios como académicos. A finales del siglo XX, los estudios registraban que las denominaciones de personal académico y académico –establecidas sólo en las normativas de unas pocas instituciones– no constituían un principio de identidad generalizado; por el contrario los resultados de investigación apuntaban a que el referente identitario que prevalecía era el ser universitario, profesor, investigador y, en menor grado, el de la profesión de origen (García Salord et al: 2003). Ahora podemos decir, que en el transcurso de una década, la

construcción del discurso centrado en la figura del académico, de la carrera y de la profesión académica, elaborado en el terreno de la investigación y transferido al discurso político e institucional -a través de intercambios muy diversos- aportó a que, dichas nociones pasaran a formar parte del universo de prácticas y representaciones del conjunto de los universitarios mexicanos.

Lo que falta indagar todavía son las resignificaciones que estas nociones han sufrido en el proceso de su transformación en referentes identitarios y qué tan beneficioso haya podido resultar para la institución y para los grupos que la conforman. La pregunta no es ociosa dado la experiencia registrada en este sentido, por ejemplo, por la noción de *cuerpo académico*, que fue central en el proceso de desarrollo del campo de conocimiento. Surgida como una categoría analítica para orientar la indagación acerca de los rasgos particulares de los académicos mexicanos,⁵ la noción de cuerpo académico fue redefinida en el terreno de la política y de la administración como el perfil deseado para el conjunto del grupo ocupacional.⁶ El resultado de dicha transferencia y resignificación fue la conversión automática de las “plantas” académicas tradicionales en “cuerpos académicos”, por efecto de su registro formal como tales y de acuerdo al cumplimiento de ciertos indicadores (grados, publicaciones, proyectos), más que por efecto de cambios reales en las formas de realizar el trabajo académico, que hubieran propiciado el paso de la modalidad individual a la colegiada (Gil 2000, Greadiaga; 2001).

Otro efecto de teoría es la difusión de la idea del trabajo académico como “profesión académica”. La definición sociológica de profesión académica comienza a difundirse en forma simultánea a la oficialización de la excelencia académica como pivote del establecimiento de un nuevo orden académico, que fundado en una noción academicista de la excelencia, desconoce al trabajo académico como un proceso y lo reduce a una “descripción normativa” de los productos tangibles y cuantificables de dicho trabajo.

⁵ Esta noción fue desarrollada por el equipo de trabajo del Área de Sociología de las Universidades de la UAM- Azcapotzalco (Gil Antón et al;1994).

⁶ En esta definición se reconoce como cuerpos académicos, a los grupos de profesores e investigadores que tienen una alta habilitación académica (grado de doctor que supone capacidad para desarrollar el campo de la disciplina, experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos); un alto compromiso institucional (congregados bajo objetivos comunes y que tienen una relación con la institución más allá de lo que son sus obligaciones contractuales, participan en el desarrollo de la institución, involucrándose en la toma de decisiones); y que participan en redes de intercambio académico nacional e internacional (comparten y difunden el conocimiento y su aplicación) (Rubio Roca;1997).

Mi hipótesis aquí es que el discurso sociológico aportó evidencias y justificaciones que fortalecieron al discurso de la excelencia académica y la instauración de una concepción *profesionalizante* del trabajo académico que atenta contra su naturaleza más de oficio que de profesión, en la medida en que la concepción profesionalizante se funda en dos premisas básicas, a saber: que la formación disciplinaria y el título profesional que la certifica son condiciones necesarias y suficientes para desarrollar el trabajo académico; y que la dedicación de tiempo completo y la realización de estudios de posgrado –hasta la obtención del máximo grado– son los medios que garantizan la profesionalización del trabajo académico.

7- El desafío de traspasar las evidencias. En la última década y desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos se ha incrementado notoriamente el interés por estudiar “el malestar” de los universitarios, vinculado por ejemplo a las nuevas formas de regulación del trabajo académico. Se cuenta ya con un buen número de estudios acerca del estrés, el burn-out, la satisfacción en el trabajo, etc. Más allá de la relevancia de los resultados particulares de cada estudio para dar cuenta de la realidad de los académicos mexicanos, el hecho es que, en gran parte, con dichos resultados no hemos podido traspasar las evidencias, ya que si bien se han identificado una gran variedad de síntomas, éstos todavía no son recuperados como indicios que deben orientar nuevas indagaciones.

Es común encontrar que en los estudios basados en entrevistas, no se tome distancia de los relatos de los protagonistas y los resultados se circunscriban a las voces recuperadas que narran un malestar producido por otro: el estado, los organismos nacionales internacionales de financiamiento y de administración de la ciencia (CONACYT, FMI, OCDE, etc.) o la misma institución universitaria. Se produce así una suerte de “efecto de victimización” del académico sometido a las nuevas reglas del juego de la academia.

Y, en el caso de los estudios basados en la elaboración de escalas, el malestar se remite implícitamente a los rasgos de los individuos que registran una asociación más frecuente con los rasgos del malestar establecidos a priori por el investigador. Aquí podríamos estar propiciando la estigmatización de ciertos grupos y sectores de académicos, como sucedió por ejemplo con la investigaciones sobre el SIDA, en las que durante muchos años se dio por sentado, por efecto de prejuicios, que los homosexuales conformaban el grupo en mayor riesgo de contagio, hasta que las estadísticas

comenzaron a poner en evidencia una realidad que los prejuicios no habían permitido indagar, esto es, que las amas de casa eran quienes estaban en mayor riesgo, por efecto de las prácticas sexuales extramaritales de los cónyuges.

Parafraseando a Bourdieu, podríamos decir que nos hemos limitado a recoger el discurso de los entrevistados o de los encuestados pensando que ese discurso es la explicación buscada y no “un aspecto del comportamiento que debe explicarse”. El conjunto de evidencias registradas en los estudios realizados advierten una situación mucho más compleja que la aparente contradicción entre la inconformidad con las nuevas reglas del juego y la satisfacción con el tener un trabajo o el estar estudiando en la universidad, y que hablan en todo caso, tanto de la diversidad que existe en el vínculo que los diferentes grupos (generacionales y disciplinarios) han construido con la institución; como de la puesta en práctica de estrategias de supervivencia que apelan a las mismas reglas del juego que producen el malestar.

Mi hipótesis aquí para el caso de los académicos mexicanos y siguiendo la composición de lugar de las tres posiciones posibles que Bourdieu identifica según la relación que se haya podido establecer con las normas vigentes, es que la mayoría de los académicos se ubica en la posición de quienes “*quieren ponerse en regla*”, es decir, de quienes no respetan ni rechazan las reglas, sino que las ejecutan proporcionando una satisfacción aparente a las exigencias de las reglas oficiales y obteniendo con ello los beneficios que ofrece el respeto a las reglas (Bourdieu; ídem:184).⁷ Para defenderse de la posible exclusión y seguir en el juego, es decir, para permanecer en el oficio, los académicos se apoderan y resignifican la noción academicista de excelencia vigente en nuestras universidades.⁸

De esta manera todos los universitarios contribuimos a la reproducción y por tanto legitimación de la excelencia como un principio generador de diferencias dentro

⁷Bourdieu reconoce dos posiciones más: los grupos que “*están en regla*” porque “teniendo un dominio precoz y profundo de la gramática teórica (savante) de las prácticas y los discursos, están tan manifiestamente en regla con sus exigencias que pueden permitirse esos juegos con la regla, los juegos que definen como excelencia” (Bourdieu, 1999:183). En el otro extremo se ubican los que “*no están en regla*”, porque “hagan lo que hagan no pueden estar en regla con reglas que se han hecho contra ellos” (ídem). Siguiendo ahora a Bauman, podríamos decir que este grupo participa en calidad de “tercero excluido” que, identificado como exótico, representa un “*otro permanente*” destinado al aislamiento y mantenido a distancia; o, que, identificado como “*el otro inferior y desigual*”, es desacreditado por el estigma (Bauman;1999:110). He trabajado esta cuestión en García Salord; 2010.

⁸ Propongo esta noción siguiendo a Bourdieu cuando plantea que “La excelencia (es decir, el dominio práctico en su forma acabada) ha dejado de existir desde que nos preguntamos si puede ser enseñada, desde que pretendemos fundar la práctica conforme sobre reglas extraídas, por necesidades de la transmisión, de la práctica de épocas anteriores o de sus productos, como hacen todos los *academicismos*” (Bourdieu, 1999:174).

del campo. Lo que quiere decir que todos somos cómplices de operar la SELECCIÓN EXCLUYENTE.

Faltan estudiar entonces los efectos prácticos que resultan de la aplicación de estas estrategias, porque si bien, aparentemente son redituables en el corto y mediano plazo –en la medida en que garantizan la permanencia en el juego– es cierto también que ya hay indicios para pensar que son autodestructivas, porque en la larga duración (de la estructura) estarían atentando contra la institución, en la medida en que en todos los ámbitos de la vida universitaria se opera con mecanismos de selección excluyentes que están trabando las posibilidades de reproducción de los grupos de trabajo, de ampliación de la matrícula estudiantil y del ejercicio de la autonomía universitaria en todos sus sentidos.

A modo de conclusión podría señalar que los problemas y retos enumerados hasta aquí advierten una cuestión de fondo, que atañe al problema de la definición de la llamada agenda de investigación y que identifico en la imposición de problemáticas por adhesión ingenua en virtud de la ausencia de vigilancia epistemológica. Bourdieu advierte que *“Cada sociedad, en cada momento, elabora un cuerpo de problemas sociales que da por legítimo, digno de ser debatido, de hacerse público, a veces oficializado y, hasta cierto punto, avalado por el Estado”* (Bourdieu;2005:328) y que

“la ciencia social está siempre dispuesta a recibir del mundo social que ella estudia los asuntos que plantea acerca de ese mundo”. Pero dice también que muchos *“de los objetos reconocidos por la ciencia social oficial [...] no son otra cosa que problemas sociales que han sido contrabandeados dentro de la sociología [...]”* (ídem: 329).

En ese sentido, el riesgo es que el investigador se convierta “en objeto de los problemas que toma por objeto”. Concretamente el problema que indica Bourdieu es el de la “imposición de problemáticas” en dos sentidos: “imposición material” e “imposición cognitiva”, en la medida en que *“los problemas que se dan por sentado (for granted) en un determinado universo social tienen mayores chances de recibir grants materiales o simbólicos”* (ídem:333) Advirtiendo entonces que las fuentes de financiamiento pueden *“redefinir los términos del debate científico sin una discusión crítica de las premisas incorporadas en la nueva demanda”* (ídem: 329). Bourdieu propone que para evitar dicho riesgo es necesario que el investigador

“rastree la historia de la emergencia de estos problemas, de su constitución progresiva, es decir, del trabajo colectivo, a menudo realizado mediante competencia y lucha, que fue necesario para dar a conocer y reconocer tales y cuales asuntos como problemas legítimos [...] que son reconocibles, publicables, públicos y oficiales” (ídem: 331).

La imposición de agendas ocurre entonces de manera sutil cuando los investigadores asumimos como propias las agendas oficiales o de los protagonistas, sin cuestionar los términos de la definición de los “problemas sociales” y sin cuestionarnos que en esta aceptación lo que deponemos es el ejercicio de la autonomía de la cual gozan la universidad y los universitarios, justamente para poder definir los problemas de investigación desde el propio registro del trabajo científico. Creo que el precio que estamos pagando por obtener recursos y reconocimiento oficial –en aras del desarrollo del campo de conocimiento– es demasiado alto. Deponer la autonomía significa tirar por la borda las luchas que se libraron para conseguirla y para reconquistarla cada vez que se perdió o estuvo amenazada.

Bibliografía

- Ardoino, J. y Mialaret, G. (1993). “La intelección de la complejidad hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas”. En Ducoing P. y Lamdesmann M. (comp). *Las nuevas formas de investigación en educación*. AFIRSE –Embajada de Francia en México– Universidad Autónoma de Hidalgo. México.
- Auge, M. (2002). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad*. España: Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (1999). “Modernidad y ambivalencia”. En *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Josexo Beriain (Comp.) Antropos.
- Bourdieu, P. et al. (1987). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. et al. (1993). “Comprender”. En *La miseria del mundo*. España: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus/Humanidades.

- Bourdieu, P. et al. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- De Certeau (1996). *La invención de lo cotidiano. Las artes de hacer*. Tomo I. México: Universidad Iberoamericana.
- García Salord, S., Landesmann, M. y Grediaga Kuri, R. (2003). “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993/2002”. En Ducoing, P (Coord.) *Sujetos, Actores y procesos de Formación Colección Estados del conocimiento de la investigación educativa en la década de los 90*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE- SEP- CESU/UNAM. México.
- García Salord, S. (2005). “Aprendizajes a la luz de lo dicho”. En Pedro Gerardo Rodríguez (editor). *Linderos. Diálogos sobre Investigación Educativa*. COMIE-CEE-CSEB-ITESO-CESU. México.
- García Salord, S. (2010) “El *Curriculum Vitae*: entre perfiles deseados y trayectorias negadas”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) IISUE-UNAM/ UNIVERSIA*, vol.1, núm.1, pp.103-119. Revista electrónica: <http://ries.universia.net>
- Gil Antón, M. (2000). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”. En Schmidt, Oliveira y Álvarez Aragón (eds). *Entre Escombros e Alternativas: Ensino Superior na América Latina*. Brasil: Universidad de Brasilia.
- Gil, A. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-Azc, UNISON, PIIES, México.
- Grediaga, R. (2001). “Retos y condiciones de desarrollo la profesión académica en México en la última década”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol VI, No 11, enero-abril. COMIE. México.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Argentina: Ediciones Manantial.
- Landesmann, M. et al. (2009). *Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. UNAM/ FES Iztacala. México: Juan Pablo Editor.
- Rubio Roca, J. (1997). “Cuerpos académicos”. En *OMNIA*. Año 13, No. 36, 37 pp. 15 – 19. México: UNAM.

**TRAYECTORIAS PERSONALES E IDENTIDADES PROFESIONALES.
“INGENIEROS Y LICENCIADOS COPAN EL NIVEL MEDIO”¹**

**PERSONAL LIFE PATHWAYS AND PROFESSIONAL IDENTITIES.
“ENGINEERS AND GRADUATES SWEEP OVER THE MIDDLE LEVEL”**

Eduardo Lozano*
María E Ruiz
Pablo Carranza

Este estudio de carácter preliminar, y desde el escenario inicial que brindan datos tratados estadísticamente, expresiones de los medios de comunicación y percepciones sociales que se manifiestan en la cotidianeidad de las instituciones educativas, se interesa por saber quiénes son y qué trayectorias han desarrollado sujetos concretos, profesionales, que no tienen título de profesores y dan clases de matemática, biología, física y química en el nivel medio de la provincia de Río Negro. Adoptamos una perspectiva que se apoya en el entrecruzamiento de la historia de los sujetos concretos, la historia de la dinámica y las características del trabajo docente en el nivel medio y también del contexto social general, ya que si se construyeran esos elementos se advertiría la complejidad de la realidad socioeducativa y se comprenderían cómo, a pesar de ciertas homogeneidades estructurales, pueden reconocerse recorridos diferentes y también diferentes significaciones otorgadas a las mismas oportunidades disponibles (Cragolino, 2006). Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a profesionales, maestros y profesores que enseñan ciencias en el nivel medio, centrando la atención para este avance preliminar en seis profesionales que trabajan en el nivel medio de Río Negro.

Trayectorias – Identidad profesional – Educación – Ciencias – Nivel Medio

This study, of preliminary character, and starting from the initial picture provided by statistically processed data, expressions of the media, and social perceptions manifested in the day-to-day life of the educational institutions, is centered on our interest to know

¹ <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2007/08/06/20078r06f03.php>

* Instituto de Investigación para la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática (IIECNyMat). Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Argentina. CE: edulozano62@gmail.com

who are the concrete persons that, without having a teacher diploma, give biology, physics, and chemistry classes at the middle level of education in the province of Río Negro, and what their personal life pathways have been like. The perspective we have adopted for studying our subject rests on the crossing of information on the personal history of the concrete individuals, the history of the dynamics and the characteristics of the educational work in the middle level, and also on the general social context, since if those elements were properly brought together, then the complexity of the socio-educational reality would be noticed, and it would be understood how, in spite of certain structural homogeneities, different life pathways could be recognized, as well as different meanings attached to the same available opportunities (Cragnolino, 2006). Several interviews with professionals and teachers who teach sciences at the middle level were carried out in depth, centering our attention for this preliminary study in six professionals that work at the middle level of education in Río Negro.

Life pathways – professional Identity – Education – Sciences – Middle Level

Introducción. “Ingenieros y Licenciados copan el Nivel Medio”

Titulares como el mencionado y también otros,² aparecidos en el principal medio de comunicación escrito de la región del Alto Valle del Río Negro, se ocupan de un aspecto de la situación educativa del nivel medio, vinculada con las titulaciones de quienes se desempeñan como docentes en la enseñanza en la escuela secundaria. Por su parte, y en respuesta al estímulo que el titular provoca, los lectores aportan comentarios en el sitio web del periódico y complementan, con sus miradas particulares, la construcción del informe periodístico.³

Nos preguntamos en un primer momento ¿a qué problemas nos remiten los titulares y esas voces? ¿Qué significados pueden otorgárseles?

² “La larga espera para la inscripción de idóneos” cuyo primer párrafo dice: “*Siete carpas, una casilla rodante y un colectivo transformado en motorhome esperan desde hace semanas frente a las supervisiones de Nivel Medio de Viedma. Con guardias permanentes que montan los mismos docentes en colaboración con familiares y amigos el objetivo es tener los primeros lugares en la inscripción fuera de término para idóneos. Esto garantiza fuente laboral para el año próximo.*”

³ (<http://www1.rionegro.com.ar/diario/2008/12/01/1228096037130.php>) - “*Lo que no alcanzo a entender es porqué hay gente que estudia una carrera de varios años para trabajar luego de profesor (abogados, bioquímicos, etc). No sería mejor que estudiaran directamente un profesorado? Porque al final transforman al secundario en una bolsa de trabajo. Después nos quejamos del bajo nivel de los egresados*”

A título ilustrativo vemos que, al igual que en otras áreas de conocimiento, la enseñanza de las disciplinas del ámbito de las ciencias naturales y la matemática del nivel medio de la provincia de Río Negro, se encuentra a cargo de agentes que, con diferentes formaciones, han asumido responsabilidades docentes en el sistema. Particularmente para las disciplinas Matemática, Biología, Física y Química, en el año 2010 y sobre un total de 953 agentes, quienes poseen título de profesor representan el 43% del total; los habilitantes, en su mayoría profesionales de la ingeniería, la medicina, licenciados en diferentes disciplinas del conocimiento científico, técnicos universitarios, entre otros, ocupan el 35%; los denominados títulos supletorios, que incluyen a profesores de nivel primario que enseñan en el nivel medio, representan el 11% del total y, por último, los títulos que acreditan como idóneos, básicamente de bachilleres, peritos mercantiles o técnicos con título de nivel medio, constituyen el 7% de los agentes.

El tratamiento estadístico llevado a cabo⁴ representa una gran instantánea del año 2010 que muestra, en sus trazos más gruesos, una heterogeneidad de agentes y, al incorporar variables y relacionarlas como la antigüedad en la enseñanza, el género, la edad, las distribuciones en los diferentes espacios de la variada geografía económica y sociocultural de la provincia de Río Negro, se obtienen datos potencialmente inquietantes para los autores de este estudio, ya que dan cuenta de una complejidad que para su comprensión, debería inscribirse en una historia aún no documentada sobre la evolución y dinámica en el tiempo de las características del complejo “trabajo docente” en el nivel medio de Río Negro. En las gráficas, por ejemplo de dispersión, la distribución de los puntos y las diferentes densidades que se advierten, estimulan la producción de variadas hipótesis sobre atributos de la conformación de este colectivo docente y de su dinámica.⁵ Ahora bien, es relevante la consideración de que cada uno de esos puntos es un sujeto social quien ha construido y se encuentra desarrollando una trayectoria particular, un sujeto que en ese momento ocupa un espacio en la dinámica del trabajo docente en el nivel medio y que a la vez puede ocupar otro en otra actividad laboral, un sujeto que seguramente ha definido posiciones a partir de movimientos y configuraciones de las condiciones macrosociales pero que también, ya como actor, ha operado en función de propósitos y motivaciones propias que lo han llevado a enseñar ciencias en la escuela secundaria. Así este estudio, de carácter preliminar, y desde el escenario inicial que brindan los datos tratados estadísticamente, las expresiones de los

⁴ Carranza P. (2011) “Tendencias en cargos docentes de ciencias básicas de escuelas secundarias públicas de la provincia de Río Negro del año 2010” Informe de Investigación. IIECNyMat. UNRN

⁵ Ver Anexo

medios de comunicación y las percepciones sociales que se manifiestan en la cotidianeidad de las instituciones educativas, se interesa por saber quiénes son y qué trayectorias han desarrollado sujetos concretos, profesionales, que no tienen título de profesores y dan clases de matemática, biología, física y química en el nivel medio de la provincia de Río Negro. Entendemos que las explicaciones, las miradas que la sociedad en general suele brindar a este fenómeno son, en principio, superficiales y poco adecuadas y que es necesario recuperar el punto de vista del sujeto social para integrar el conocimiento local al desarrollo de los análisis que de este núcleo se lleven a cabo (Rockwell, 1986; Anadón, 2009). Nos preocupa entonces dar inicio a un trabajo que permita acceder a trayectorias personales y profesionales, ya que la comprensión de los significados que los sujetos les otorgan, aportará elementos que enriquecerán y resignificarán la trama de hipótesis y explicaciones que este estudio sumará al Proyecto Profesionalización Docente en Matemática y Ciencias Naturales en el Nivel Medio de Río Negro. Trayectorias y prácticas,⁶ del cual forma parte. La construcción de la identidad profesional es un proceso complejo que implica acciones de identificación e identización (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2002) y su análisis a través de las trayectorias, permitiría acceder a la historia que los sujetos relatan sobre lo que son y sobre los procesos de construcción de identidad profesional que han vivido. Creemos que al cobrar relevancia para la administración educativa los problemas de la educación científica, se hacen visibles los pobres niveles de alfabetización científica que poseen quienes en la actualidad conforman las adolescencias y juventudes en nuestra sociedad y, junto a ello, la inexorable mirada sobre quiénes son y qué formación tienen los responsables de educarlos en las escuelas.

Sobre las trayectorias. Un encuadre teórico y metodológico para el estudio

Las trayectorias profesionales son itinerarios complejos, de ningún modo lineales, no pueden ser simplificadas a una serie de hitos en un currículum y los puntos de llegada difícilmente puedan predecirse desde los puntos de partida. Los enfoques reduccionistas de las trayectorias junto a los mecanismos burocráticos - escalafonarios de acceso al trabajo, han contribuido a no reconocer a los caminantes, a sus orígenes y sus travesías. Consideramos que las trayectorias pueden concebirse como una serie de posiciones que sucesivamente ocupan los sujetos en un espacio que también se encuentra en movimiento y en permanente e incesante transformación (Bourdieu, 1997). Así, alejada de toda consideración lineal, las trayectorias constituyen una construcción a nivel de experiencia vivida, e incluyen tanto a los

⁶ Dirección: Fioriti G. Dirección Local: Anadón M. Integrantes: Lozano, E.; Ruiz, M.; Carranza, P.

aspectos sociales estructurales como la significación, los sentidos y las respuestas que los sujetos les otorgan y brindan en el tiempo (DiNIECE, 2010). En ese tiempo preocupa, más que el resultado actual de un determinado perfil profesional, saber cómo, de qué manera se ha llegado a la situación que hoy alguien habita en un espacio y en un tiempo determinado, y aquí aparece la narración como el modo de acceder a los sentidos que se han construido y reinventado en cada trayectoria. Así, la preocupación por las trayectorias no pasa por describir cómo son, sino por conocer qué significados ellas tienen para quienes las han vivido (Nicastro & Greco, 2009).

Para este trabajo, adoptamos una perspectiva que se apoya en el entrecruzamiento de la historia de los sujetos concretos, la historia de la dinámica y las características del trabajo docente en el nivel medio y también del contexto social general, ya que si se construyeran esos elementos se advertiría la complejidad de la realidad socioeducativa y se comprenderían cómo, a pesar de ciertas homogeneidades estructurales, pueden reconocerse recorridos diferentes y también diferentes significaciones otorgadas a las mismas oportunidades disponibles. Desde este lugar, las fuertes percepciones sociales sobre el trabajo de profesionales habilitados para enseñar en el nivel medio, vinculadas a un supuesto actual desembarco en las escuelas para competir laboralmente con los profesores titulados, seguramente se verían resignificadas y complejizadas (Cragolino, 2006).

El tratamiento de la información se encuentra asociado a posturas epistemológicas y teóricas que privilegian las experiencias y los puntos de vista de los sujetos sociales (Anadón, 2008). Desde esta perspectiva se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a profesionales, maestros y profesores que enseñan ciencias en el nivel medio, centrando la atención para este estudio preliminar en seis profesionales sin título de profesor que trabajan el Alto Valle de Río Negro. Las entrevistas textuales fueron transcritas, y se produjeron textos de tipo intermedio de los cuales se extrajeron algunas citas para ilustrar el análisis.

Primeras aproximaciones para historizar el problema

La remisión de esta problemática a un contexto histórico podríamos afirmar que está casi sugerida, interpelada, desde uno de los titulares del medio de comunicación aludido: *Ingenieros y Licenciados copan el Nivel Medio*. ¿Qué es posible pensar a partir del titular del periódico?, ¿Están desplazando a los profesores y quedándose con sus cargos...? ¿O es que antes no estaban y ahora han venido a ocupar ese lugar que no se cubre con la cantidad de profesores actuales...? Cualquiera de las interpretaciones que pueden hacerse sobre la

afirmación del título, remiten sin dudas a un análisis que requiere inscribir este proceso en el tiempo. Se han considerado en el desarrollo del estudio tres notas que, a modo de coordenadas absolutamente preliminares, pretenden orientar un primer abordaje para historizar el problema.⁷

- La presencia de profesionales y técnicos que enseñan ciencias en el nivel medio no es un hecho novedoso como tampoco lo son las preocupaciones sobre su formación pedagógica, manifestadas por las administraciones educativas.
- Los enfoques renovadores de las didácticas de la matemática y de las ciencias, comenzaron a resignificar el sentido del trabajo que desarrollaban los profesionales que enseñaban en el nivel medio y también abrieron una puerta para el ingreso a los maestros que hoy trabajan en las escuelas secundarias en la región.⁸
- Las graves crisis socioeconómicas del país dejan al nivel medio como una opción de acceso al trabajo para los profesionales desocupados o que trabajan en negro sin obra social, o a los maestros que necesitaban aumentar su carga diaria de trabajo.

Los habilitantes

El trabajo realizado con los profesionales y técnicos que enseñan en el nivel medio y cuyos títulos son considerados por el sistema como habilitantes nos permitió reconocer, en sus trazos más gruesos, trayectorias definidas en cuanto al tipo de desplazamiento, tomando como coordenada a la profesión de origen. Así, Antonio es un ingeniero que durante más de treinta años ejerció su profesión de origen y también la docencia. Dilma, técnica química universitaria, Liliana, bioquímica y Graciela, agrónoma, en algún momento de sus trayectorias dejaron sus profesiones de origen para dedicarse solo a la docencia. Viviana, bióloga, se encuentra en una transición entre el nivel medio y la enseñanza en la universidad en la cual también investiga en genética. Perla, ingeniera, prácticamente no ejerció su profesión y se dedicó más de treinta años a la enseñanza de la matemática en el nivel medio.

⁷ A los efectos de la presentación de este avance y la extensión solicitada, no se desarrollan in extenso.

⁸ En 1976, partir del denominado Grupo de Psicomatemática, se consolida en el Alto Valle un importante trabajo de renovación de la enseñanza de la matemática, desde el cual se comienzan a dictar cursos de capacitación a maestros, que se extienden por toda la provincia. En la década del ochenta se organizan a partir de esa iniciativa, dos importantes ámbitos de desarrollo local: El Instituto de Pedagogía Experimental y Aplicada (IPEA), dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, en el cual se llevan a cabo líneas de investigación en Didáctica de la Matemática, de la Lengua y de las Ciencias Naturales y por otra parte, la Dirección de Formación Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (DiFoCaPeA) del Consejo Provincial de Educación de Río Negro, la cual amplifica las nuevas visiones sobre el saber didáctico a partir de la implementación de una importante red de capacitación en toda la provincia, que alcanza también al Nivel Medio y de una también importante reforma de los IFDC que formaban profesores para el nivel primario lo cual, a nivel curricular, significó la institucionalización de las propuestas renovadoras en las áreas de Didáctica de las ciencias, de la matemática y de la lengua.

Para informar sobre el avance del estudio, se presentarán algunas aproximaciones de análisis relacionadas con la trayectoria de Graciela y se establecerán algunas vinculaciones con el contenido de los otros casos.

Graciela. Tiene 45 años, es hija de un albañil y madre soltera de un hijo. Nació en el Alto Valle del Río Negro y su educación primaria la hizo en una escuela salesiana. Finalizó sus estudios secundarios como perito mercantil, en contra de su deseo de ingresar a una escuela industrial. No se animó, por ser en ese momento, la única mujer que se postulaba. Se graduó como Ingeniera Agrónoma en una universidad regional. Viajando “a dedo” ingresó a esa carrera sin saber si le gustaría, con el peso de haber desaprobado matemática en tercer año de la secundaria. Sus palabras son elocuentes:

Somos tres hermanos, yo soy la del medio, y soy la única que estudié de los tres, a pesar de haber tenido las oportunidades, mis hermanos no terminaron el secundario, mi hermana es empleada doméstica y mi hermano es albañil... heredó lo del padre... los tres fuimos a la escuela salesiana, acá al Don Bosco, que nos queda cerquita... mi mamá trabajaba en el galpón, era embaladora... mi papá con el tema de la albañilería y con eso vivíamos. Yo siempre quería un título, pensaba que con el título iba a tener mejor calidad de vida, iba a conseguir más cosas, a pesar de que nosotros siempre tuvimos con mi viejo trabajador lo mínimo indispensable, pero uno siempre quiere tener un poquito más, y después el saber, el conocer, a mí me gusta siempre eso...

Cuando los sujetos dan cuenta de sus trayectorias, particularmente cuando están signadas por una movilidad profesional y social, como en este caso, también se refieren a fronteras que tuvieron que traspasar, rodear, transgredir, etc. (Labache & Saint Martin, 2008).

La trayectoria de Graciela, que luego se orientará hacia el trabajo docente en el nivel medio, ha implicado antes, con un sentido de promoción, el traspaso de una importante frontera como es cruzar un límite educativo que su familia jamás había transpuesto⁹ y esta huella en su trayectoria orienta un sentido básico que le otorga a su trabajo en la escuela secundaria. Según sus palabras

el chico [hablando del alumno] tiene que salir bien preparado para ir a la universidad... yo estoy en el nivel medio pero los alumnos, después de tres

⁹ El análisis de las trayectorias de los otros casos que no se presentan en este avance, nos remiten a otra diversidad de situaciones en relación con la obtención de un título universitario.

años [de estar] en la universidad vienen a consultarme, entonces tiene que ser tan importante que uno le pueda dar lo mínimo o lo más que pueda de los contenidos para salir mejor preparados para la universidad.

El último año de la carrera de agronomía, Graciela ya había comenzado a trabajar en tareas de su profesión en galpones, laboratorios, parques y jardines, pero la crisis socio económica de fines de los noventa, junto a su condición de madre soltera, constituyeron condiciones que orientaron el desplazamiento hacia una escuela secundaria en búsqueda de una obra social y de estabilidad salarial. Es interesante advertir que en la narración que hace Graciela de su trayectoria aparece la consideración del “*por ahora*”.

Dejé la agronomía, por ahora..., trabajé antes de tener a mi hijo, por él dejé la agronomía... como estábamos solos [la docencia] era lo que más me permitía estar con él... como entré y me gustó la docencia eso me hizo seguir y no extrañar tanto la profesión mía....

El “mientras tanto” es considerado algo más que un tiempo secundario, compensatorio, sino como aquel en el que nos constituimos¹⁰ (Nicastro & Greco, 2009). En ese mientras tanto, Graciela siente deseos de volver a desarrollar actividades en su profesión de ingeniera, pero a la vez no duda que será docente toda su vida y por eso inició y está por finalizar un Ciclo de complementación pedagógica para profesionales que trabajan en el Nivel Medio, con el objetivo de obtener un título de Profesora de matemática, ya que desea, con un puntaje mayor en la junta de clasificación, poder elegir los cursos con los cuales trabajar.

Después de entrar a la docencia siempre tuve posibilidades, me llamaron de un montón de trabajos, me piden de distintos trabajos de asesoramiento. Sigo con la docencia porque yo ya tengo mi vida organizada, tengo mi hijo de once años y estamos solos, mi vida se organizó en base a él. El trabajo de agrónomo, hoy tenés trabajo... Es más estable el trabajo en la escuela. Quiero darle más a mi hijo, pero tengo miedo de no tener todos los meses lo que necesito... será una actitud cómoda mía, no sé, de no mantener las dos profesiones...

¹⁰ “No es solo una espera, un diferir para otro momento lo que hoy no ocurre ni conformarse con un arreglo provisorio de aquello que se vive como fallado. No es aquello que va aconteciendo mientras esperamos que otra cosa pase. La trayectoria en sí misma está hecha de tiempos “mientras tanto”, que le dan lugar, que la hacen moverse y transcurrir, darle forma a una subjetividad que se crea a sí misma” (pp 136)

Ella, se cree capaz de enseñar matemática de primero a quinto año porque posee todos los conocimientos que se piden en el nivel medio, más aún, si se mide con otros profesores que enseñan en la escuela. Cuando piensa en sus disposiciones para la enseñanza recuerda a un profesor de matemática de la facultad como inspirador. Le entendía “todo”, y el recuerdo de ese profesor se enhebra con otro, el de una profesora de la secundaria, con quien entendió y tomó gusto por la matemática. Esa profesora es quien le hizo llevar la materia.

Tenía un profesor en la facultad, de matemática, me gustaba muchísimo como daba la materia, tal vez sin tener nada... así... exponía la clase y daba y se le entendía todo, no sé... y me gustaba esa forma. Pero lo que más... a mí... no se... llegar a un chico, poder explicarle algo y que lo entienda, ahí es donde me reconforta, no sé, eso me gusta. Me acuerdo de una profesora en la secundaria, recién cuando la tuve a ella entendí la matemática, me la llevé porque no entendía nada y tenía razón, y la rendí dos veces y cuando entendí... A mí me gusta estudiar, viendo un libro más, otra cosa más para explicarle a los chicos.

Así, la explicación, concepto de tanto peso epistemológico y educativo en el ámbito de las disciplinas científicas de las ciencias naturales y la matemática, aparece como un eje que vincula la formación recibida por los profesionales con el posterior comportamiento, casi natural, en el aula y que, de algún modo, parece legitimar el trabajo de enseñanza. En otras entrevistas esto también se percibe con claridad¹¹ y cuando aparecen los propios cuestionamientos que los habilitantes se hacen a su falta de formación pedagógica, se registran en momentos en los que hablan de cómo los perciben los demás, pero cuando el análisis se relaciona con sus condiciones, la explicación aparece como una acción en sí, suficiente para justificar la tarea de enseñanza. Graciela no puede imaginar cómo la ven los demás profesores en su tarea de enseñanza y percibe que hay un nivel muy bajo entre sus colegas ya que en una actividad de clases de apoyo que les ofrece a los alumnos, en contra turno, recibe a los que cursan con otros docentes y puede dar cuenta de sus producciones. Ve a sus colegas como “*profesores que están sentados casi toda la clase*” y se pregunta por qué ella no puede hacerlo. También observa que los demás profesores de matemática les dan muchos ejercicios a sus alumnos pero no los pueden aplicar a algo concreto. Graciela siente

¹¹ Perla, quien una vez recibida de Ingeniera se dedicó por completo a la enseñanza en el nivel medio, recordaba su primer día de profesora hace treinta y tres años: “*Me salió bárbaro ¡A mí siempre me habían enseñado...yo estaba en la universidad y yo veía cómo daban clases y yo siempre tuve la facilidad para explicar, es más me acuerdo que una profesora (...) me dijo - ¿Y, cómo te fue?- Ah!! Bárbaro ¡!, les enseñé la tabla periódica, los pibes chochos... fue el primer día como si la hubiera dado siempre, fue una seguridad y unas ganas!!, me encantó.*”

que cada vez le gusta más lo que hace, y en función de eso estudia y se prepara y valoriza mucho la profesión. A veces le preguntan “¿por qué es docente teniendo semejante título de Ingeniera?”, y ella responde que lo que se gana no es relevante con lo que es una profesión. Prefiere dar clases de Matemática y Química repartidas en tres escuelas.

A modo de cierre

Este análisis preliminar nos abre a la complejidad implicada en las trayectorias que han llevado a cabo los sujetos de este estudio. Sin registro de trabajos anteriores,¹² al recuperar sus narrativas, este desarrollo permite iniciar la comprensión sobre la compleja trama que sostiene aspectos de la vida profesional de estos sujetos. Ya lejos de la visión inicial y simplista que da cuenta de un “desembarco de los profesionales” en las escuelas, el fenómeno, historizado y analizado, da cuenta de itinerarios complejos en los cuales las condiciones macrosociales, de crisis como en el caso abordado, si bien definen sentidos posibles de desplazamiento en búsqueda de estabilidad laboral y condiciones de seguridad social, se entrecruzan con los sujetos particulares, con sus posicionamientos en el nuevo espacio, con las diferentes formas en que los significan, las creaciones que pueden producir y el desarrollo de un “mientras tanto” que, en los casos analizados, se vuelve constitutivo de sus vidas profesionales. La explicación como estrategia de enseñanza, se constituye como un elemento importante a la hora de definirse en la tarea pedagógica, “saben” que saben acerca de las disciplinas y suponen que explican bien y esto está orientado por los registros que guardan de su formación en la universidad y por las devoluciones que les hacen sus alumnos. Es a la luz del desarrollo de las corrientes didácticas específicas para la matemática y las ciencias a mediados de los ochenta, y de su extensión a partir de importantes planes de capacitación y de formación en la región, que los profesionales advierten una extrañeza en su trabajo, quizás hasta ese momento inédita, ya que eran los naturales habitantes del nivel medio en lo relacionado con la enseñanza de las ciencias. Un artilugio para tensar más las percepciones que se tienen sobre esta cuestión es el de imaginar que asistimos a clases dictadas por un profesor de matemática y por un ingeniero, pero no nos advierten de cada caso, sino que debemos identificar nosotros, a partir de las observaciones, quién es el profesor titulado y quién no. Las dificultades que quizás en algunos casos encontraríamos para determinar quién es quién en la tarea de enseñanza, posiblemente encuentren razones en los complejos procesos de construcción de identidades profesionales que se llevan a cabo al

¹² Específicos sobre profesionales sin título de profesor que enseñan en el nivel medio.

interior de las instituciones educativas y que parecen no dejar afuera a aquellos docentes no titulados como profesores, que se han orientado o han sido derivados por ciertas condiciones socioeconómicas hacia la enseñanza. Del mismo modo que se reconoce la importancia del saber pedagógico y didáctico como atributo profesionalizante en la tarea docente, también se reconocen los procesos de profesionalización que al interior de las instituciones se llevan a cabo. Las instituciones asignan identidades y en la escuela, una vez ingresado y frente a un grupo de alumnos, un sujeto es considerado y nombrado profesor aunque no esté titulado. Quizás desde este lugar Graciela siente que la gente de afuera ve muy mal a los profesores y que algunos profesores la ven mal a ella, ya que se preguntan por qué, si es ingeniera, viene a quitarles el trabajo. Cree que en realidad son ellos los que se desvalorizan. Recuerda que su papá no quería que fuera profesora, porque tenía una imagen de que todos los profesores eran vagos, que viven faltando. Ahora, su padre sabe que no todos son así, porque ella no falta nunca. “*No faltó, me ven trabajando, cómo preparo las clases, que me gusta*”. Las voces de estos protagonistas de la docencia, comienzan a aproximarnos a diferentes y complejas trayectorias de una parte de quienes tienen a su cargo la educación en ciencias en el nivel medio de Río Negro.

Bibliografía

- Anadón, M. (2009). O sujeito et a subjetividade na pesquisa interpretativa En Souza Garcia, P.C. *Interfaces: cultura, contemporaneidade e subjetividade*. Salvador : EDUNEB. Pp 257-268.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2002). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle, *Revue canadienne de l'éducation*, 26 (1), 1-17.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada cualitativa: de la dinámica de su evolución a los logros innegables y cuestionamientos presentes. *Pedagogía y saberes* n° 27, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Pp 13-36.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cragolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 28 N° 1.

DiNIECE (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media (Vol. 1): Ministerio de Educación Argentina.

Labache L., & SAint Martin, M. d. S. (2008). Fronteiras, trajetórias e experiências de rupturas. *Revista Educação & Sociedade* 103, 29.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo sapiens.

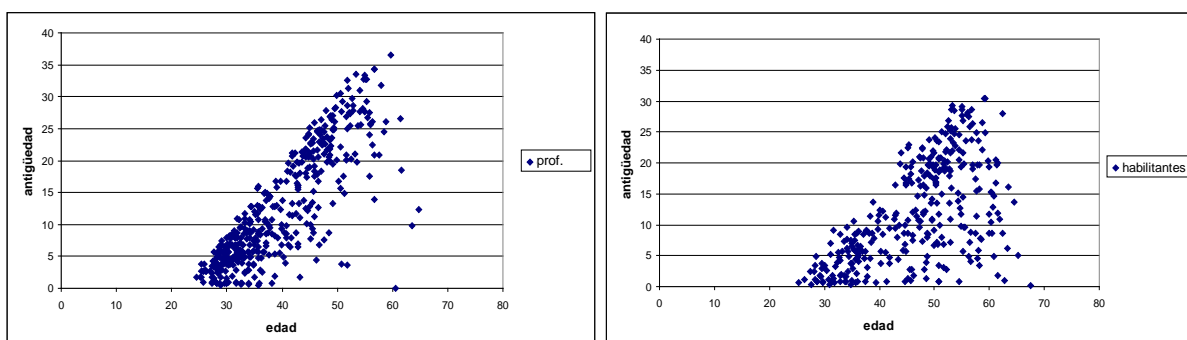
Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). DIE. México.

Agradecimientos

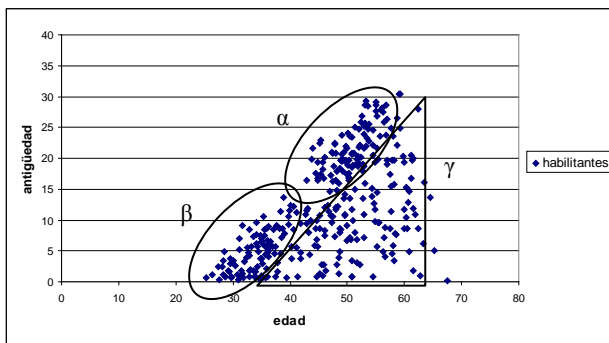
A Miriam Abate Daga, por la atenta lectura y aportes para orientar el análisis. A Patricia Detzel por su participación en las entrevistas.

Anexo

Por ejemplo, los gráficos de dispersión relacionando la edad y la antigüedad de profesores y habilitantes que enseñan matemáticas y ciencias en el nivel medio, sugieren una relativa relación lineal entre las variables mencionadas en los profesores, característica que se desdibuja en los habilitantes.



En lo que respecta a esta pérdida de relación lineal entre la edad y la antigüedad en los habilitantes, es posible conjeturar tres agrupamientos: uno caracterizado por agentes confirmados en el sistema educativo (α), un segundo compuesto por profesionales relativamente jóvenes (menores de 40 años) en vías de confirmación en sistema (β) y por último, un grupo caracterizado por una cierta fluctuación (γ). En particular, el agrupamiento β podría asociarse a un ingreso en contextos de crisis socioeconómica y de desplazamientos entre campos profesionales.



**¿CÓMO INTERPRETAN SUS PRÁCTICAS LOS PROFESORES
MEMORABLES DE HISTORIA Y DE GEOGRAFÍA QUE PROMUEVEN EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD?**

**HOW DO NOTABLE TEACHERS OF HISTORY AND OF GEOGRAPHY WHO
PROMOTE CRITICAL THOUGHT IN THE UNIVERSITY INTERPRET THEIR
PRACTICES?**

**Oscar Lossio
Lucía María Ferrero***

Buscamos comprender los sentidos que otorgan a sus prácticas de enseñanza los profesores memorables que han sido reconocidos por sus alumnos como fuertes promotores del pensamiento crítico en la universidad.

Enmarcamos nuestra investigación desde la perspectiva constructivista-interpretativa. Recuperamos relatos de dos profesores de Historia y una de Geografía, a partir del diálogo establecido mediante entrevistas en profundidad. Nos proponemos recuperar sus decires sobre qué conciencia tienen acerca del importante rol que cumplen para sus estudiantes en la formación crítica y en lo referido a cómo construyen metodológicamente sus propuestas de enseñanza para lograr esa finalidad educativa.

Buena enseñanza – Pensamiento crítico – Ciencias Sociales –
Profesores memorables

The present inquiry seeks to understand the meanings that those notable teachers who have been recognized by their students as vigorous promoters of critical thought in the university attach to their teaching practices.

We look at this question in a constructivist-interpretive perspective. From conversations held through in-depth interviews, we could get the opinions of two teachers of History and one of Geography. We intended to retrieve their views on

* Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina. CE: olossio@hotmail.com – lumferrero@yahoo.com.ar

their awareness of the important role they fulfill in educating their students for the exercise of critical judgement and with regard to the way in which they methodologically work out their teaching proposals in order to achieve such educational goal.

Good teaching – Critical thought – Social Sciences –
Notable teachers

Introducción

El presente trabajo corresponde a la segunda etapa del desarrollo del proyecto de investigación CAID 2009 “*Prácticas de enseñanza que promueven la construcción de métodos de estudio crítico para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Estudio de casos en los últimos años del nivel medio y en el nivel superior*”, aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral. Nos interesa caracterizar el desempeño de profesores que son reconocidos como permanentes promotores de pensamiento crítico. Para identificarlos, en una primera etapa de la investigación, realizamos entrevistas a estudiantes avanzados de las carreras de Historia y de Geografía con el objetivo de reconocer, a partir de sus relatos, a quiénes ellos consideraban como buenos docentes porque les facilitarían el aprendizaje de ese tipo de pensamiento. Así fue que llegamos a la selección de casos reputados (Sagastizabal, 2002: 11), que son aquellos que surgen de una valoración y del reconocimiento social. En nuestra investigación, se trata de profesores memorables de las disciplinas mencionadas.

Comprender la buena enseñanza implica una dimensión epistemológica y también una moral. Consideramos necesario destacar la ética y los valores –propios de nuestra condición humana pero resignificados en un ámbito educativo– en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. “*Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda*” (Fenstermacher, 1989: 158). En nuestra investigación, nos interesa acercarnos a los sentidos que otorgan a sus prácticas de

enseñanza quienes promueven el pensamiento crítico en disciplinas de Ciencias Sociales en el nivel Superior.

Exponemos en este trabajo algunas interpretaciones fruto de las entrevistas en profundidad realizadas a una profesora de Geografía (D2) y a dos docentes de Historia (D1 y D3) de una Universidad de la ciudad de Santa Fe. El diálogo compartido con ellos nos ha resultado muy valioso para entender con mayor profundidad el tema. Presentamos aquí algunos resultados a partir de un análisis inicial de la información.

Metodología

En este artículo buscamos abordar brevemente los siguientes objetivos: I) indagar el grado de conciencia que tienen los docentes entrevistados acerca del rol que cumplen para sus alumnos en la promoción del pensamiento crítico; II) describir algunos elementos acerca de cómo construyen metodológicamente sus prácticas de enseñanza para promover ese tipo de pensamiento.

Nuestro diseño metodológico cualitativo se encuadra en la perspectiva constructivista-interpretativa. Reconocemos, en consecuencia, que el objeto de conocimiento se nutre del intercambio de significados que realizamos con los sujetos que nos narran sus experiencias, por lo que está en permanente construcción. Buscamos comprender el sentido de la acción social, desde el punto de vista de los sujetos sobre su “mundo” cotidiano (Sagástizabal y Perlo, 2002). Por eso, el acto es considerado como acción simbólica, que demanda un abordaje interpretativo para la construcción de significados. Geertz (1995) afirma que los investigadores hacemos interpretaciones de segundo y tercer orden, dado que sólo realizan las de primer orden aquellos que dialogan con nosotros.

Quienes adscribimos al constructivismo somos concientes de la imposibilidad de realizar lecturas neutras de las voces de los entrevistados, más aun, cuando han sido también nuestros profesores. Es por ello que podemos dar fe que sus relatos sobre aspectos significativos de sus prácticas, no fueron una “ficción” sobre el “deber ser” o sobre el “modelo ideal” de la docencia. Por el contrario, lo que expresaron fue congruente con sus prácticas de enseñanza. En concordancia con lo que sostienen sus alumnos actuales, reconocemos en ellos una vigorosa promoción de pensamiento crítico; una intensa pasión por la enseñanza; una gran solvencia teórica, epistemológica y conceptual; y una dedicación al ejercicio docente con gran profesionalidad.

Las reflexiones de los entrevistados nos permitieron construir nuevos sentidos y otras aperturas a nuestros marcos de pensamiento, así como nos sugirieron con sus relatos otras categorías que no habíamos contemplado inicialmente. Coincidimos con Litwin cuando sostiene que:

“dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. (...) Las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio” (Litwin, 2008: 77).

La escucha atenta y el análisis de sus relatos nos suscitaron recuerdos de sus clases, los que eran afines a las interpretaciones que ellos hacían de sus propias prácticas y objetivos de enseñanza. La riqueza de sus palabras nos incitó a cuestionarnos sobre nuestras prácticas de enseñanza, sobre el ejercicio docente, incluso sobre nuestra concepción de mundo, dado que los reconocemos como posibles modelos de actuación profesional.

Coincidimos con Álvarez y Sarasa (2010) cuando destacan el poder de los relatos de los docentes en el sentido en que ellos enriquecen nuestra comprensión de los procesos educativos, porque en las narrativas que nos ofrecen reconstruyen y comparten su existencia profesional. De esta manera, la investigación nos permite “convertir” lo individual y lo particular en público porque da cuenta de las preocupaciones, las dificultades, las comprensiones y la forma en que éstas impactan en la vida de los profesores. De esta manera, al dar lugar a los recuerdos se generan relatos de sus experiencias prácticas que permiten un entendimiento más profundo acerca del “oficio de enseñar”.

Algunas reflexiones a partir de los resultados

A continuación presentamos, en articulación con nuestro marco teórico, algunas reflexiones a partir del análisis inicial de las entrevistas realizadas. Otorgamos, en la escritura de los resultados, un lugar destacado a ciertos fragmentos textuales de las voces de los profesores debido a que consideramos que, por su claridad, permiten comprender cómo se piensan a sí mismos en relación con sus prácticas de enseñanza y en lo relativo a la promoción del pensamiento crítico.

El fomento de ese tipo de pensamiento no es una cuestión de todo o nada. Somos conscientes de que todos los profesores, en cierta medida, lo promueven de una manera más o menos explícita y con mayor o menor frecuencia e intensidad. En los decires de nuestros entrevistados, identificamos una intención clara y explícita para promover la comprensión, la construcción del conocimiento, el enjuiciamiento de autores y de perspectivas. En definitiva, se destacan por propiciar el pensamiento crítico.

Álvarez, Porta y Sarasa (2010a) sostienen que un profesor es memorable cuando es reconocido por sus alumnos por generar buena enseñanza. En sus publicaciones (2010a; 2010b; 2011) explicitan algunas de sus características a partir de sus investigaciones narrativas; entre ellas mencionamos por ejemplo: la solidez académica, la pasión intelectual, el entusiasmo hacia la docencia y el visualizarse como aprendices continuos.

Para comunicar los resultados presentamos dos preguntas, acordes a los objetivos de nuestro trabajo, desde las que organizamos la reflexión recuperando las voces de los entrevistados en articulación con el marco teórico.

¿Qué conciencia tienen estos docentes acerca del rol que cumplen para sus alumnos en la promoción del pensamiento crítico?

Podemos sostener que con quienes hemos dialogado dan cuenta de su toma de conciencia sobre la necesidad de fomentar la crítica para el progreso de sus estudiantes. Compartimos con Litwin cuando expresa que: *“La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.”* (1997: 86). Por ello, indagamos cómo se identifican con relación a sus prácticas de enseñanza y, al mismo tiempo, cómo transparentan sus maneras de pensar.

Uno de los entrevistados explicitó que sus propuestas de clases se orientan hacia la crítica, y aclara cómo la entiende a ésta:

“La idea de crítica tiene que ver con la postulación de juicios de valor, o sea, yo no creo que sea posible separar los juicios de realidad de los juicios de valor. En ese sentido, en la argumentación sobre lo social, las valoraciones y las descripciones

van juntas. Entonces criticar algo, develar un valor oculto en algo, supone de alguna manera también, postular un contravalor. (...) La crítica supone no solamente develar el valor subyacente sino postular el valor deseable...” (D3)

El mismo docente reconoció que observaba un cambio muy notable en la forma de pensar de sus alumnos entre una asignatura que desarrollaba en los primeros años y otras en los últimos. Podemos comprender así que evalúa la capacidad de crítica de sus alumnos, y de este modo es consciente de cómo él, y algunos de sus colegas, promueven una mayor posibilidad de juicio. Además, en otras partes de la entrevista, deja entrever que entiende a la enseñanza como un proceso de construcción cooperativa y expresa la necesidad de la asistencia a las clases porque es una instancia irremplazable para la reflexión profunda y el desarrollo de la crítica.

En la misma línea discursiva, una de sus colegas considera que una de sus intenciones principales es despertar la curiosidad hacia la reflexión profunda, como la posibilidad de pensar, de poner en discusión y de mirar de otra manera los contenidos y también la vida social. Sostuvo que saber esto les permite a los alumnos aprender a desenvolverse por sí mismos. Ella continuó ampliando sus objetivos con las siguientes expresiones:

“Aprender a aprender realmente es lo que uno desearía... Aprender a través de las parcelas que vos podés enseñar porque no podés aprenderlo todo; aprender a ejercitarse por sí mismos a nuevos aprendizajes y suscitar el interés por esos nuevos aprendizajes (...) A no emitir opiniones sin argumentos, a tratar de buscar argumentos que le den validez a afirmaciones o negaciones. Eso también es continuo, en las preguntas para un parcial, para un examen también se exige ese tipo de reflexión”.
(D1)

Claramente relacionamos sus discursos con el pensamiento crítico porque los alumnos tienen la posibilidad de realizar elecciones, decidiendo qué hacer o qué creer. *“Pensar críticamente encierra el arte de hacernos cargo de nuestra mente, y al lograrlo, nos hacemos cargo de nuestra vida, la mejoramos y sometemos a nuestro criterio y dirección”* (Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005: 238). Estos mismos autores, sosteniendo el planteo de Dewey, destacan el valor de la curiosidad como un aspecto a desarrollar en tanto se desee fomentar el pensamiento crítico. De ahí la importancia de que los entrevistados se preocupen por despertar la curiosidad.

También referido a la opción de elegir, otra de las entrevistadas menciona algunas de sus propuestas frecuentes con respecto a la promoción del pensamiento

crítico en el marco de sus clases, que se orientan a identificar diferentes posturas y perspectivas, por ejemplo:

“Hay autores que yo no uso. [Entonces] les digo [por ejemplo]: ustedes lo pueden leer, pueden traer algún aporte de este autor y lo discutiremos. Yo no lo uso porque tengo más cosas para criticar que para aceptar. Les hago reconocer que hay autores que estamos en distintas líneas, inclusive dentro de la facultad, y eso es rico... Yo puedo disentir y criticar en el sentido de criticar científicamente, no criticar por lo bueno y lo malo. Y explicitar que hay determinados autores con los que no acuerdo. (...) La crítica inclusive entre ellos, cuando se critica desde una postura fundamentada pero, además, que tienen que saber seleccionar cuando escuchan, cuando miran, cuando leen” (D2).

En síntesis, a partir de diversas expresiones de los entrevistados, interpretamos que tienen un alto grado de conciencia sobre sus desempeños y que conciben a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos complejos. Recuperamos particularmente para nuestro trabajo, la idea de que la tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; en enseñarle al alumno cómo aprender. Notamos que estos docentes expresaron que tienen objetivos tendientes a promover la crítica y, a la vez, entienden la complejidad y las dificultades que esto supone.

¿Cómo construyen metodológicamente sus prácticas de enseñanza para promover el pensamiento crítico?

En los relatos, los entrevistados mencionaron la clase como el lugar privilegiado para el fomento del pensamiento crítico. Reflexionaron acerca de las actividades que proponen, los objetivos que se plantean en torno a la enseñanza y sus formas de evaluar. Aclaramos que no hemos observado sus clases como parte de la investigación; sin embargo, hemos sido alumnos de los tres entrevistados, lo que nos permite dar cuenta de que sus discursos se vinculan estrechamente con su accionar.

Compartimos algunos de sus decires, sabiendo que es difícil recortar fragmentos de los relatos docentes porque en numerosas oportunidades comentan sus intenciones y acciones para que las clases estén atravesadas por la reflexión crítica.

Con relación a los *objetivos* que se plantean para la enseñanza interpretamos que están clara y explícitamente relacionados con la promoción del pensamiento crítico. Por ejemplo, una de las entrevistadas menciona lo siguiente:

“Apunto a la comprensión, que es lo que a ellos les cuesta horrores. Yo siempre digo que tienen que estudiar temas y no fotocopias; que tienen que armar los temas; trabajar con las redes conceptuales, que ellos las armen; y les pido que verbalicen y que tengan una mentalidad crítica, para todo, hasta para lo que ellos hacen, y bueno, hacia la cátedra también” (D2).

Otro docente relató con detalle los objetivos que se propone para la enseñanza de sus asignaturas y notamos que quiere generar en sus estudiantes la posibilidad de decidir en qué creer y qué hacer, tal como señalan Paez, Arreaza y Vizcaya (2005), mediante la adquisición de herramientas que permitan comprender textos, discursos y realidades pasadas y actuales. Sostiene:

“Mi primer objetivo es este: establecer la idea de que la comunicación no es transparente, que todo producto comunicativo, sea un libro sobre el Siglo XVIII, sea el diario de ayer, tiene intenciones, tiene ideología, tiene problemas y tiene ventajas, etc.; que la forma de decir algo no es inocente (...)

El segundo objetivo es, digamos, tratar de presentar una suerte de “traducción” de lo social, (...) [En historia] se trata de entender esas acciones y de entender ese pasado, y eso supone un proceso de traducción, o sea, un proceso de comprensión en términos traductivos, porque vos no querés comprenderlo desde su época, porque serías como él, lo cual es ridículo; vos querés comprenderlo respecto de tu marco mental, de tu marco de sentido” (D3).

Nos parece interesante esta idea de traducción que plantea el docente, porque percibimos que se preocupa por que sus alumnos aprendan a reconocer los contextos culturales desde los cuales alguien construye una idea, con sus intenciones e ideología, y que uno aborda esas ideas en otro contexto y con otro marco desde el que se le otorga sentido. De esta manera, ayuda al razonamiento de que los saberes se construyen social e históricamente.

Más adelante en su relato, amplía la idea de traducción con relación a la necesidad de ayudar a socializar los estudios académicos hacia otros actores sociales. De esta manera, notamos que hay un interés para que lo teórico-académico sirva a otras realidades culturales más alejadas de los ambientes universitarios y también para que los estudiantes visualicen que la adquisición del pensamiento crítico es una herramienta que posibilita la acción personal y social.

“La segunda línea es una línea menos historiográfica y más ético-política que tiene que ver con Bourdieu, esa idea según la cual los intelectuales o los trabajadores intelectuales no tienen o no tenemos la función de fijar las líneas justas para la acción social, pero lo que podemos hacer es traducir a distinta gente y ponerlas en contacto. Dicho de otra manera, traducir lo que se desarrolla aquí a nivel de estudios sociales, de la cultura, a la gente que está en el centro cultural [lo nombra], que a su vez pueden traducir algunas cosas al barrio donde labura, recoger los elementos del barrio, y traducirlos y ponerlos en contacto en una revista” (D3).

Otra de las docentes expone cuáles son los objetivos que plantea desde su cátedra, haciendo hincapié en la necesidad de reflexionar acerca de la disciplina y en la formación de herramientas que posibiliten la conceptualización y el trabajo con textos, autores y fuentes desde un pensamiento complejo. Su discurso es muy claro sobre sus intenciones:

“Los que estamos en la cátedra [X] procuramos mucho enseñarles a reflexionar sobre la disciplina Historia en general. Es necesario formarlos en la disciplina, con conceptos teóricos fundamentales de la disciplina que no tienen. (...) Guiar a los alumnos en la lectura del texto bibliográfico para tratar de que se den cuenta de cuál es el enfoque del autor; de la manera en que el autor encara un proceso; de lo que elige para explicar; de lo que le da prioridad y de lo que coloca en segundo plano; del tipo de terminología, analizando críticamente si la terminología es válida, no es válida o con qué sentido la está utilizando; y, respecto a las fuentes, cómo encara las fuentes textuales” (D1).

Con relación a las *actividades* recuperamos a Edelstein y Litwin cuando expresan: “*en el caso del docente, el planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento del mismo desafío del que se le va a plantear al alumno. Sólo en la medida que este proceso sea parte del discurso del docente, que él no admita la linealidad de los desarrollos teóricos, y en cambio admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones podrá plantearle al alumno una propuesta semejante*” (1993: 84). Creemos que, tanto al comentar las actividades como al mencionar cómo evalúan a sus estudiantes, los entrevistados explicitan claramente reflexiones que nos remiten al pensamiento crítico.

Una docente destaca las actividades ligadas a la conceptualización, como favorecedoras de la discusión, del poder ir más allá de la simple definición. Comenta cómo trabaja buscando desafiar a sus alumnos y lograr de ese modo la motivación y el aprendizaje:

“Yo trato que las clases sean activas; pongo mucho énfasis en los procesos de conceptualización. Pero por ahí mi técnica de trabajo, mi modalidad, es como disociando; entonces ante una pregunta acepto varias respuestas [de los alumnos] y no les digo cuál es la más acertada, entonces, surgen discusiones y ellos mismos se admiran de lo que saben, de lo que creían saber y de lo que no saben. Otra cuestión es desafiarlos también con la bibliografía y con la discusión respecto a la postura de determinados autores o a la confrontación entre dos autores sobre un mismo tema. También desafiarlos a plantear los conocimientos que ellos tienen, desde hacerles una pregunta y pedirles alguna definición; y después ver cómo hay contradicciones entre la definición y los conceptos que ellos usan, porque corresponden a dos teorías distintas que ellos no se habían dado cuenta. A veces los desafíos tienen que ver con cuestiones del saber cotidiano en relación con el saber científico, a veces tienen que ver con la recuperación de sus propios conocimientos y el desafío frente a otras teorías; otras veces tiene que ver con el desafío de posturas epistemológicas distintas” (D2).

Comprendemos que ella, como los otros dos entrevistados, orienta sus propuestas a la problematización de los contenidos. De esta manera, el pensamiento

crítico se “instala” en el trabajo cotidiano: los temas, hechos y acontecimientos a estudiar se presentan a los alumnos de una forma problemática, lo que les exige una búsqueda y una evaluación desde los marcos de pensamiento. En este sentido, Giroux sostiene sobre el pensamiento crítico: *“Se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento”* (1990: 108).

Los tres profesores abordan, en la continuidad del trabajo áulico, la interrelación entre hechos, discursos y teorías. Explicitan su interés porque haya un aprendizaje acerca de que nada es obvio, natural o inocente, sino que todo tiene una fundamentación, un porqué.

Otro elemento de sus propuestas didácticas que fue abordado con los entrevistados es la *evaluación*. La entienden, en todos los casos, en estrecha articulación con sus propuestas de clases y sus objetivos de enseñanza, dan cuenta que evaluar no significa sólo el examen; se centran en evaluar la comprensión; por ejemplo, una de las docentes comenta:

“Tienen que plantear problemas, formular hipótesis, a través de lecturas... de cierta documentación, y procurar fundamentar las hipótesis que han enunciado. De tal manera, que les obliga a trabajar con la problemática, no a repetir contenidos” (D1).

Otra profesora explica su forma de evaluar aclarando que también se desarrolla en la cotidianeidad del trabajo áulico, por lo que destaca la importancia de las clases:

“¿Cómo evaluó?... Una cuestión es esta de los desafíos [planteados a los alumnos], y otra es una propuesta de cada clase a través de la lectura de mapas y demás [materiales], donde tiene que ver más la comprensión que la memoria. En los parciales les cuesta mucho resolver las consignas porque no tienen que ver con cantidades. A veces lo que tienen que hacer es relativamente breve, pero tienen que leer y entender lo que estoy pidiendo, fundamentalmente, trabajo conceptual, establecimiento de relaciones y explicaciones. Por ahí hay que explicar, por ahí fundamentar. Entonces cuando pregunto en clases es lo mismo, más que el dato, pido la explicación o la

fundamentación de lo que están diciendo. Entonces bueno, soy muy exigente en cuanto al manejo de conceptos, porque al manejar los conceptos están manejando comprensión, relacionando conceptos. Y a veces les hago ubicar el mismo concepto en distintas teorías. (...) Entonces tienen que ver desde dónde me están hablando” (D2).

Destacamos que es explícito el interés por la comprensión y la conceptualización. En este mismo sentido, el tercer entrevistado también da cuenta de que su manera de evaluar está directamente ligada a sus objetivos de enseñanza, que su intención es que haya fundamentación e internalización de conceptos.

En síntesis, a partir de las voces de los entrevistados interpretamos que sus propuestas metodológicas se articulan estrechamente con la promoción del pensamiento reflexivo, propiciando concientemente procesos de construcción de conocimientos que promuevan la adopción de métodos de estudio crítico.

Reflexiones finales

Como ya se ha aclarado, nuestro trabajo constituye un avance de un proyecto de investigación más amplio. Reconocemos a los tres docentes referenciados como memorables teniendo en cuenta las reflexiones que han realizado cuando describían sus prácticas de enseñanza y en base a la valoración de sus propios estudiantes. Destacamos el grado de conciencia que tienen acerca del lugar que ocupan en la promoción de pensamiento crítico. Por ello, entendemos por qué los han reconocido como buenos profesores.

Consideramos que es importante que las propuestas metodológicas de quienes ejercen la docencia en el nivel superior se centren en la promoción de pensamiento crítico. Nos interesa seguir la línea de la investigación sobre las buenas prácticas de enseñanza de modo que podamos conocer con mayor profundidad cómo las construyen y las vivencian los profesores memorables.

Bibliografía

Álvarez, Z. y Sarasa, M. (2010). “Un estudio sobre la buena enseñanza en educación superior”. En Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del

Profesorado: prácticas e investigaciones. Instituto Superior de Formación Docente Nº 81 (RIER), Miramar. Disponible en Internet: http://isfd81.bue.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio//0/87/Alvarez-Sarasa_UNMdPGIEEC_Un_estudio_sobre_la_buena_ensenanza_en_la_educacion_superior..pdf

- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2011). “Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios”. En *Praxis Educativa*, Vol. XVI, Nº 14. p. 42-48.
- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2010a). “Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, Nº 3.
- Álvarez, Z., L. Porta y Sarasa, M. (2010b). “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. *Revista de Educación* [en línea], Nro. 1[citado 2011-03-10]. Disponible en Internet: http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario”. En *Revista Argentina de Educación* Nº 19. p. 79-86.
- Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Paez, H., Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). “Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica”. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 10, págs. 237-263. Venezuela: Mérida.
- Sagástizabal, M. y Perlo, C. (2002). *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires: Ediciones La Crujía.

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA HISTORIA: NUEVAS PROPUESTAS PARA VIEJAS PREOCUPACIONES

EDUCATIONAL FORMATION IN THE AREA OF HISTORY: NEW PROPOSALS FOR OLD CONCERNS

Nancy Edith Aquino*

Esta ponencia¹ da cuenta de algunos avances del subproyecto de investigación *La formación de profesores de Historia. Un estudio de caso: La Escuela de Historia de la FFyH. UNC.*

En esta presentación se analiza la propuesta de Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado y de cómo se constituye en objeto de políticas públicas en el marco de la Educación Superior.

Se reconocen algunos elementos constitutivos de la Formación Docente Inicial que hoy se están discutiendo a nivel nacional. Y se precisa el encuadre, Enseñanza para la comprensión, la propuesta y los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

El análisis de los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender permitiría decir que se sostiene la dimensión epistemológica-teórica, en la medida que lo disciplinar continua siendo sustantivo. Y a la vez se intenta profundizar la dimensión crítico social, desde el marco en el que están propuestos, ya que la forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación es diferente, en la medida que posibilita la construcción de manera más reflexiva de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

Formación Docente – Textos visibles –
Enseñanza para Comprensión

* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: nancyaquino64@gmail.com

¹ Proyecto de Investigación dirigido por Liliana Aguiar, radicado en la SECYT (U.N.C.) del cual es Co-Directora Susana Ferreyra e investigadora principal Nancy Aquino.

This report provides us with an account of some progress made in the research sub-project *The training of History teachers. A case study: The School of History of the FFyH. UNC.*

In this paper the proposal for the Initial Training in Teaching in the area of History is analyzed, specifically the one intended for the students of History who opt for a teaching career in that discipline, and we examine also how such a matter has become an object of public policies at the level of the Higher Education.

Some constituent elements of the Initial Training in Teaching proposal still undergoing a nationwide discussion are recognized. And the framing of the proposal is made more precise, Teaching for comprehension, as well as the proposal itself and the nuclei elaborated by the team that works in the area of history.

The analysis of the contents of the proposal for the initial training of history teachers in terms of what the future teachers should understand would allow us to say that the epistemological-theoretical dimension is maintained, to the extent that the kernel of the discipline continues to be substantive. And, at the same time, from the conceptual framework within which these contents are proposed, there is an attempt to make the critical and social dimension more profound, since the way of approaching the substantive nucleus of the training is different, to the extent that it facilitates the task of creating in a more reflexive way some of the tools needed to face the challenges of the educational work.

Teaching Training – Visible texts – Teaching for Comprehension

Introducción

En producciones anteriores hemos trabajado los planes de estudio,² en tanto textos visibles,³ como una forma de aproximarnos a la propuesta de saberes seleccionados para la Formación Docente Inicial. Esta ponencia profundiza el análisis acerca de los saberes disciplinares propuestos en el *Proyecto de Mejora de la*

² Aquino, N. y Ferreyra, Susana. Planes de Estudio y concepciones sobre el profesorado en Historia. El caso en la F.F. y H. (U.N. Córdoba). 2ª Jornadas Nacionales de Historia de Córdoba, mayo, 2011.

³ Cuesta Fernández, R.: (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar. la Historia.* Editorial Pomares Corredor. Barcelona.

*Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía. 2009-2010.*⁴

La indagación en el currículum de la carrera del Profesorado en Historia, a partir de documentos oficiales, posibilitó develar los posicionamientos teóricos presentes en los sucesivos Planes de Estudio de la carrera. Lo que se visibiliza claramente es la tradición academicista según la cual *el que sabe algo sabe enseñarlo*. Esto está presente desde los inicios de la carrera y consolida concepciones acerca de lo que un “profesor debe saber” y esto nos permitiría sostener que se ha ido configurado una tradición caracterizada por la importancia y centralidad de los saberes disciplinares.

Estos son considerados el objeto de la transmisión y han participado en su elaboración los expertos. De este modo las formulaciones de los planes de estudio vigentes desde 1959 en la Escuela de Historia de Facultad de Filosofía y Humanidades contribuyen a configurar una “*tradición social duradera en la que se recogen y reposan las claves y sobreentendidos científicos*”⁵ que se constituye en el “*código disciplinar*”. Y de esta manera se cristaliza una sostenida desvinculación, entre las saberes disciplinares y los pedagógico-didácticos, que se expresa en la dicotomía *lo histórico vs. lo pedagógico-didáctico*.

Precisando a partir de los aportes de Alicia de Alba podríamos sostener que en esta tradición, el campo más consolidado lo constituye la dimensión epistemológico-teórica. Mientras que la dimensión crítico-social aparece desplazada, ya que no existen o son muy escasos los espacios curriculares que permitan apropiarse del significado social de la tarea docente habilitando procesos de reflexión.

A partir de estos primeros resultados decidimos profundizar la indagación acerca de los saberes considerados necesarios hoy en la Formación Docente Inicial⁶ en el área Historia, específicamente los saberes disciplinares presentes para el profesorado y si de algún modo estos posibilitarían la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia.

En este sentido se analiza qué implica para la Formación Docente Inicial generar políticas⁷ tendientes a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional, especialmente el *Proyecto de*

⁴ El *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas específicas*, es un trabajo conjunto entre SPU y el INFD.

⁵ Cuesta Fernández R.: op.cit. Pág. 318.

⁶ En el marco de la implementación de la política educativa tendiente al fortalecimiento de la Formación Docente sobre todo a partir de haberla declarado de interés público.

⁷ Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Docente.

*Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía. 2009-2010*⁸.

A continuación se presenta el encuadre, el proyecto y el eje que gira en torno a: ¿Qué significa pensar los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender?

Finalmente, se explicitan los ejes desde los cuales se está proponiendo realizar la selección de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. Cabe preguntarse en este marco: ¿cuáles son esos saberes que se legitiman como necesarios hoy?, ¿desde qué posicionamiento/s se realizó este proceso de selección de saberes?, y si de algún modo estos posibilitarían la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia.

I-La Formación Docente como objeto de las Políticas Públicas en esta coyuntura

La universidad ha tenido una presencia sostenida en la formación de docentes para el nivel medio en Argentina⁹ y las características que adquiere la misma en ellas es singular, no obstante pueden encontrarse ciertas recurrencias. Singular en la medida que coexisten propuestas curriculares diversas, titulaciones distintas y marcos institucionales variados.

La recurrencia está en el carácter “academicista” que adquiere el trayecto de formación,¹⁰ configurándose una tradición, una permanencia caracterizada por la importancia y centralidad de un saber disciplinar consolidado. Es decir, este conocimiento es el objeto de transmisión, es moldeado por los expertos y transmitido por los docentes con mayor solvencia si se manejaba en profundidad el mismo, los problemas de existir estaban en el escaso o poco dominio ya que se consideraba innecesario la presencia del saber pedagógico, saber era tener dominio sobre la materia que se va a enseñar ya que es ese el saber que se constituye en base para la acción de la tarea de enseñar en la escuela secundaria.

⁸ El *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a las áreas específicas*, trabajo conjunto entre SPU y el INFD, que convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales de todo el país para repensar la formación inicial.

⁹ Según Krichesky y Benchimol, (2005), de las 36 universidades nacionales 28 tienen profesorados; y de las 41 privadas solo 26.

¹⁰ Krichesky, (2009), sostiene que está presente desde los inicios de la escuela media en Argentina.

A pesar de que a lo largo del siglo XX se crearon instituciones específicas de formación de docentes para el nivel secundario no universitarios, en los que se reconoce y otorga un lugar al trayecto de formación pedagógica, la tradición academicista emerge como una marca y sella el proceso de formación, y van por sendas paralelas, con sus propias lógicas con escasas instancias de articulación.

En las instituciones universitarias de formación docente los cambios no logran transformar la tradición academicista, a pesar de las innovaciones, en la medida que la oferta de profesorado se da como una más que se cursa a la par de la licenciatura. En cierta medida esta permanencia hace que resulte compleja la tarea de analizar, reflexionar e investigar el lugar de los saberes necesarios en los procesos de formación de docentes para el nivel secundario, dado que este nivel se ha transformado profundamente y requiere de nuevos agentes con un renovado proceso de formación que articule campos del saber disciplinar, pedagógico-didáctico, institucional y contextual. Ante esto se formula desde el Ministerio de Educación el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario que promueve la articulación del INFOD¹¹ y de la SPU¹² ya que se convoca a especialistas de Instituciones Superiores de Formación Docente y de las Universidades Nacionales para trabajar de manera conjunta.

El objetivo es revalorizar y repositonar la formación docente, tanto la inicial como la continua, para asumir los desafíos de las nuevas maneras de escolarización que implican la inclusión universal para un nivel que tradicionalmente se caracterizaba por el elitismo. En este sentido la misma se constituye nuevamente en un foco a atender, lo innovador está en la manera en la que aborda la problemática de la formación docente inicial.

La propuesta de trabajo consta de varias etapas, una de las cuáles es la elaboración de un documento que aporte una de las herramientas para la discusión y revisión de los diseños curriculares de la formación. Esta etapa a su vez consta de tres fases, la primera se centra en la convocatoria¹³ y selección de coordinadores y equipos disciplinares; la segunda lo hace en la producción colaborativa del documento de trabajo y la tercera en la ampliación de la discusión a otros agentes de la formación docente.

¹¹ Instituto Nacional de Formación Docente

¹² Secretaria de Políticas Universitarias

¹³ Cabe aclarar que las convocatorias se realizan por áreas de conocimiento, la de Lengua, Geografía e Historia se realizó en diciembre 2009.

La conformación de los equipos se realizó a partir de una amplia convocatoria a las instituciones formadoras a nivel nacional, tanto de las universidades como de los institutos superiores de formación docente de cada jurisdicción.

El trabajo se organizó en una modalidad que combinaba encuentros presenciales y encuentros virtuales. Los primeros asumieron la forma de talleres intensivos elaborando cada equipo un cronograma y dispositivo de producción. La virtual fue consensuada por los miembros de cada equipo de acuerdo a las posibilidades y limitaciones de cada uno de ellos.

El encuadre¹⁴ de la propuesta tiene en cuenta ciertos temas que interpelan la formación inicial, ¿en qué tipo de institución formarse?, ¿cuál es la duración de la formación más adecuada?, ¿cuáles son los contenidos de la formación más pertinentes y/o relevantes?, ¿de qué modo se constituye la relación entre teoría y práctica?, ¿de qué manera se abordan los problemas de la “práctica docente”?, ¿cuál es la relación entre contenidos disciplinares y pedagógicos?, ¿quiénes son los “nuevos estudiantes”?

La formación docente, en tanto proceso complejo, reconoce que está signada por las propias experiencias que como alumno transita el futuro docente. Y, también, que se necesita formar un docente autónomo, colaborativo en condiciones de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Por ello se propone la apropiación de concepciones educativas reflexivas que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas.

Esta propuesta de formación se sustenta en la denominada Enseñanza para la Comprensión,¹⁵ que busca promover al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo y a un abordaje multidimensional de la inteligencia.

Comprender se define, coincidiendo con Perkins, como la “*habilidad de pensar y actuar con flexibilidad, a partir de lo que uno sabe*”,¹⁶ Se sostiene sobre la base del desarrollo activo, es decir la capacidad para el desenvolvimiento de un desempeño flexible. De esta manera en la noción de desempeño se recupera la dimensión sustantiva, activa, en la medida que la misma implica actividades que den cuenta de lo que se puede realizar.

¹⁴ El encuadre se reconstruye a partir de los talleres intensivos en los encuentros presenciales del mes de diciembre, marzo y junio a cargo de la Coordinadora del Proyecto, Dra. Paula Pogré.

¹⁵ Referentes teóricos: David Perkins (1992), Howard Gardner, (1980), y Vito Perrone, (1991).

¹⁶ Perkins, D. (2005). Pág. 70.

Pensar la formación desde esta propuesta requiere la existencia de un dispositivo que sea capaz de crear condiciones para aprender de múltiples maneras. El eje está puesto en aprender. Pero, ¿qué es lo que realmente deben comprender los futuros profesores en su formación inicial? Para ello es necesario reflexionar en torno a: ¿Qué cree comprender muy bien en el área o disciplina en la que se formó? ¿Cómo construyó esa comprensión?, ¿Cómo sabe que lo comprende?

Si la Comprensión como decíamos en párrafos anteriores debe entenderse como la posibilidad de pensar, sentir y actuar flexiblemente, el aprendizaje para la comprensión se produce por medio de un compromiso reflexivo con *desempeños de comprensión* que se presentan como un desafío. La cuestión estriba en saber, ¿cómo lograr esto?

II-La Formación Inicial de Profesores de Historia para Nivel Secundario, una propuesta abierta a la discusión y al debate

a-La propuesta

La tarea de elaboración del documento implicó para el equipo¹⁷ construirse como un grupo de trabajo. Esto necesito un tiempo de socialización y de reconocimiento para hacer posible una producción conjunta, que explicita marcos conceptuales indispensables en la formación disciplinar y las experiencias que hacen posible su apropiación. Esto requirió de la articulación de posicionamientos epistemológicos y teórico-metodológicos. Tarea ardua que necesita de voluntad y de cultura del trabajo compartida, de apertura al dialogo y a la escucha atenta sin dejar de interpelarnos de manera continua.

La finalidad de la producción era aportar a las discusiones y debates para repensar la propuesta de formación inicial de profesores en Historia en las distintas agencias de formación docente. El equipo lo expresaba del siguiente modo: *“Esta propuesta lejos de constituir un diseño curricular, fue elaborada repensando las prácticas docentes (...) Esto obedece a que la producción aquí presentada busca acentuar lo que significa, a nuestro criterio, comprender la disciplina, para que, en cada institución formadora, los equipos docentes, los especialistas y sus alumnos se*

¹⁷ Está conformado por cinco disciplinares, Profesores de ISFD, (Mendoza y Rosario), y en Universidades Nacionales (Tucumán, General Sarmiento, Rosario y Córdoba). La autora de esta ponencia es miembro del equipo.

involucren en la elaboración de diseños curriculares adecuados a cada contexto particular, y orientados a la historia que debe enseñarse en la educación secundaria del siglo XXI".¹⁸

La atención y tiempo se focalizaron en la construcción de ejes para la selección¹⁹ de los saberes que deberían estar presentes en la formación inicial de los profesores en Historia para el Nivel Medio. De este modo la propuesta se organiza en torno a tres núcleos, el conocimiento histórico, la temporalidad y la espacialidad en lo histórico, las sociedades como trama de relaciones, que configuran las dimensiones de lo social, (política, económica, cultural y social). Estos no implican un orden de tratamiento sino que son transversales en el trayecto de la formación inicial.

En este sentido nos parece que se constituye en un aporte, porque más que centrarse en el qué, se trata de focalizar en los modos de abordaje, promoviendo la reflexión y análisis de las implicancias de los procesos cognitivos puestos en juego, así como también de los efectos de la asunción de posicionamientos y tomas de posición en el campo disciplinar y pedagógico-didáctico.

Reconociendo que este es uno de los aportes posibles, se destaca la necesidad de incorporar a la vez las distintas voces de los especialistas en cada una de las áreas del campo histórico y que de ninguna manera se intenta sustituirlas sino generar un espacio para el diálogo entre los diversos agentes que convergen en la formación docente.

Los núcleos reconocen el lugar de la historia en tanto disciplina académica, el papel crítico de la misma, siempre abierta a las controversias y tienden, por tanto, a potenciar la comprensión de los procesos históricos. Estos núcleos implican problemáticas propias de la realidad histórica que deberían formar parte de los espacios temáticos definidos en los diseños curriculares u organizaciones curriculares alternativas.

La organización de cada núcleo se plantea del siguiente modo, se aproximan algunas definiciones, se presenta un esquema conceptual y conjunto de preguntas que orientan su comprensión. Y se desagregan como:

-metas de aprendizaje, dan cuenta de los alcances y la profundidad de la comprensión esperada;

-experiencias de aprendizaje, a modo de sugerencias, una propuesta de acciones que posibiliten lograr comprensión y a dinamizar el proceso formativo;

¹⁸ Extraído de la versión final del Documento, mayo, 2011.

¹⁹ La explicitación de la propuesta se realiza en base a la versión final del Documento, mayo, 2011.

-matrices de evaluación, que explicitan lo que los estudiantes deberían hacer en tanto desempeños que posibilitarían desarrollar y demostrar una comprensión cada vez más profunda, a través de tres momentos de su formación: 1) al promediar el proceso formativo, 2) al finalizar éste, 3) en el comienzo de su ejercicio profesional.

El documento explicita de manera clara que refiere a la formación disciplinar, sin embargo reconoce la necesidad de considerar la articulación con la formación didáctica y en relación a ello se expresa lo siguiente: *“Es menester aclarar que, si bien el contenido de este documento refiere a la formación disciplinar, compromete sin duda la formación didáctica”*.²⁰

Desde lo disciplinar se sostiene que la historia en tanto conocimiento comparte con los otros campos del saber las características de ser una construcción, de ser provisional, *“la historia es un saber en construcción, en permanente movimiento y renovación, lo que hace que no podamos abarcar todo lo que han producido y producen los historiadores, (...), provisional porque no cuenta con una sola lectura del pasado que sea universalmente aceptada, (...) que tiene sus propias reglas de producción y validación del conocimiento, (...) y (que) en el quehacer de los historiadores, alude a pasos metodológicos, a la formulación de problemas, de preguntas, de hipótesis, respuestas provisionales, de categorías de análisis a partir de fuentes, de formas de explicación y de comunicación.”*²¹

A la vez se destaca la dimensión política del conocimiento histórico para el desarrollo de las competencias sociopolíticas y se expresa de la siguiente manera *“la historia, además de ser una construcción teórica con capacidad explicativa, implica un compromiso con el cambio social”*.²²

Se propone para el estudio de las sociedades a través del tiempo una mirada relacional, procesual y conflictivista, que se constituya en una forma de abordaje de lo histórico. Se sostiene de esta manera que: *“las sociedades son entendidas como una trama de relaciones construidas históricamente en la que, a los fines de este análisis, podemos distinguir distintas dimensiones: la económica, la social, la política y la cultural. (...), consideramos que este tipo de análisis permite reconocer tanto la capacidad creativa de los seres humanos como el condicionamiento de las estructuras sociales por ellos creadas. En este interjuego, valorizamos el nivel de la práctica y las*

²⁰ Versión final del Documento, mayo, 2011.

²¹ ídem

²² ídem

conexiones entre estructuras, procesos y experiencias para abordar la historia de las sociedades en toda su complejidad".²³

Constitutivas de esta forma de abordaje se encuentran las dimensiones referidas a lo tempororo-espacial que son ejes articuladores para la comprensión de los procesos sociales. La temporalidad refiere al tiempo histórico, definido como un tiempo social. Es decir, un tiempo que existe de diversas formas, en función de los diversos contextos sociales o culturales. Y por tanto se puede hablar de tiempos superpuestos o de la multiplicidad temporal. El equipo sostiene al respecto: *“La pluralidad del tiempo se expresa en cambios, continuidades, rupturas, permanencias, ritmos, duraciones. Su complejidad obedece a la complejidad de las sociedades y a sus redes de relaciones. El análisis histórico debe dar cuenta de toda esta gama de situaciones.”*²⁴

Se considera necesaria una continua reflexión sobre la naturaleza del tiempo histórico en la medida que resulta central para visibilizar la relación pasado y presente y promover la construcción explicaciones integrales que recuperan el acontecimiento singular –como unidad mínima que nos permite captar el movimiento, y lo sitúan en un entramado más amplio y complejo de cambios y permanencias.

La espacial es la otra dimensión clave que se considera para el abordaje y se define como el conjunto de relaciones resultantes de la articulación entre sociedad y naturaleza. En sentido se plantea al espacio como producto social y es sostenido de la siguiente manera: *“es el producto de la relación entre sociedad y naturaleza, resultado del trabajo a lo largo del tiempo, (...) no se impone como algo inmutable y “natural”*”.²⁵

Esta manera de entender lo espacial posibilita reconocer al espacio como constituyente de lo social y por lo tanto una construcción histórica.

b-Algunas reflexiones acerca de la Propuesta

Esta propuesta abierta al debate contempla las dimensiones, temas, competencias que se deben desarrollar para desempeñarse cotidianamente en la tarea de enseñar en la escuela media.

²³ ídem

²⁴ ídem

²⁵ ídem

Sin embargo, los saberes disciplinares explicitados en la propuesta, ¿son reconocidos y considerados como necesarios hoy en la Formación Docente Inicial en el área Historia?

Entendemos que sí, en parte porque los saberes disciplinares expresados en los tres núcleos generan consensos amplios y porque posibilitan el abordaje de las estructuras sintácticas y semánticas de la historia. Y lo hacen desde posicionamientos que promueven el afianzamiento de la dimensión *Epistemológico-Teórica*, en la medida que se posibilita la reflexión en torno a los campos de conocimientos, teorías, y a la estructuración categorial que permite la construcción teórica. Es decir, se promueve un proceso de interiorización del saber tendiente a una resignificación de la relación con el conocimiento.

En este sentido la propuesta podría ser leída como una continuidad de la tradición más academicista. Sin embargo, el encuadre de la Enseñanza para la comprensión en la propuesta podría profundizar la dimensión *Crítico-Social*.²⁶ La finalidad de este campo es contribuir al desarrollo de sujetos sociales “*capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad histórico social en que viven*”.

Si aprender para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión,²⁷ que deben ser variados y de diferente complejidad, es porque en ellos los estudiantes reconfiguran, expanden y construyen los conocimientos. Los nuevos desempeños de comprensión se producen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional/social y por lo tanto ayudan tanto a construir como a demostrar comprensión.

Para dar cuenta de esta nueva forma de abordaje sería necesario configurar un dispositivo que considere la naturaleza de la comprensión. Esto implica reconocer la multiplicidad de las dimensiones²⁸ presentes en cada dominio. Ahora bien la comprensión se profundiza en la medida que sostenga e intensifique la capacidad para usar el conocimiento en todas las dimensiones.

²⁶ Dimensión que posibilita la comprensión del papel social de las profesiones y un análisis del fundamento social de las disciplinas que las mismas involucran.

²⁷ Desempeño de comprensión se entiende como el conjunto de actividades que requiere que los alumnos usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones.

²⁸ La dimensión de los contenidos, (conocimientos del área o disciplina); la del método, (da cuenta de los modos de construcción y validación del conocimiento, y está regido por reglas y procedimientos rigurosos encuadrados en un paradigma ó tradición); la de los propósitos, (explicita las finalidades que se juegan en la comprensión y supone una relación necesaria entre el hacer y la reflexión y la de la comunicación, (reconoce que cada área del saber tiene lenguajes ó sistema simbólicos que le son propios y que dan a conocer lo que es ese conocimiento).

La comprensión pensada como un enmarque para la formación docente implicaría hacer visible que se está en un proceso de aprender para enseñar. Es decir, reconocer que se está tendiendo a generar procesos por los cuales se logre la ampliación de los horizontes temporo-espaciales y culturales, a promover el tránsito por experiencias múltiples de apropiación del conocimiento en sus distintas dimensiones y la construcción de la práctica profesional.

Se intenta articular los saberes con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en un nivel, la Educación Superior, en un tipo particular de formación, la formación docente. Es decir, asumir una configuración que posibilite la estructuración del “*habitus docente*”.²⁹

En este sentido se hace necesario generar espacios tendientes a interpelar la trayectoria escolar que posibiliten visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos. Y este planteo puede visualizarse en el documento cuando se explicita que: “*la reflexión sobre las prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, donde la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales: el porqué y el para qué de la enseñanza de la historia; la selección de contenidos; la enseñanza de la historia como una disciplina y una práctica socio-histórica; los múltiples contextos y sus interrelaciones en los que toman forma los procesos de enseñanza; las nuevas culturas juveniles y sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, (...). El posicionamiento que el futuro docente construya sobre el conocimiento histórico y su enseñanza en su formación inicial influirá en la manera en que lo acercará a los estudiantes del nivel secundario, y por lo tanto condicionará la forma en que estos últimos se apropien de él*”.³⁰

Si esto pudiera concretarse, de algún modo se posibilitaría la interpelación de la tradición que se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en la carrera del Profesorado en Historia, en la medida que se propone superar las antinomias en las tradiciones más academicistas presentes en la Formación Docente, que valoran más el saber disciplinar que los saberes pedagógicos-didácticos. Sin embargo queda aún un extenso camino por recorrer para la consolidación de una nueva tradición en la medida

²⁹ Bourdieu, P, (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo. México. Pág. 58.

³⁰ Versión final del Documento, mayo, 2011.

que existen algunos intentos superadores, que generan los espacios para la articulación de los distintos componentes.

A modo de cierre

En esta ponencia se trabajó una propuesta de Formación Docente Inicial en el área Historia, específicamente la dirigida a los alumnos de la carrera de Historia, que realizan la opción por el profesorado.

Se reconocieron algunos elementos constitutivos de la misma que hoy se están discutiendo a nivel nacional, sobre todo la política tendiente a la construcción de acuerdos entre las distintas agencias de formación existentes a nivel nacional y jurisdiccional. Y se focalizó en el encuadre Enseñanza para la comprensión, en la propuesta y en los núcleos elaborados por el equipo de trabajo del área historia.

El análisis de los contenidos de la formación inicial de los docentes en términos de lo que los futuros profesores deben comprender permitiría decir que se sostiene la dimensión *epistemológica-teórica*, en la medida que lo disciplinar continua siendo sustantivo. Y a la vez se intenta profundizar la dimensión *crítico social*, ya que la forma de abordaje del núcleo sustantivo de la formación es diferente, en la medida que posibilita la construcción más reflexiva de algunas herramientas para asumir los desafíos de la tarea docente.

De manera provisoria, se podría decir que la propuesta intenta articular los saberes disciplinares con la finalidad de la enseñanza de dichos saberes en la formación docente. En ésta, no alcanza con transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza, lo que se busca es la apropiación de saberes más reflexivos y reflexionados, que generen otras maneras de enseñar y de actuar en el marco de las instituciones educativas. Se pretende formar un docente autónomo, capaz de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético con el aprendizaje de sus alumnos.

Por lo tanto, desde este lugar se podría plantear una apertura hacia una nueva tradición, que promueva una formación que implique la interiorización de los contenidos a la vez que posibilite distintos tipos de experiencias formativas.

Esto a la vez se vincula con una dimensión constitutiva de la formación que refiere al proceso de construcción de identidad, que se inicia en el trayecto formativo y

continúa durante el resto de su vida profesional. Por ello es indispensable interpelar la trayectoria escolar de los alumnos de profesorado, de modo tal que se les posibilite visibilizar cómo esas estructuras estructuradas estructurantes, han constituido un marco de percepción, cognición y apreciación del mundo, que sin duda significan el proceso de formación en el que se encuentran insertos.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Krichesky, G. y Benchimol, K. (2005). “Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso”. En Suasnábar, C. (comp). (2005). *Universidad, Reformas y desafíos: dilemas de la educación superior en la Argentina y Brasil*. Prometeo. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires.

Perkins, D. (2005). ¿Qué es la comprensión, en Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Stone Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión: vínculos entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Documento versión digital, mayo, 2011, *Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Área Historia*.

LA SOCIALIZACIÓN LABORAL DE DOCENTES PRINCIPIANTES EN ESCUELAS MEDIAS DEL CONURBANO BONAERENSE

SOCIALIZATION NOVICE TEACHERS WORKING IN BUENOS AIRES SUBURBAN AREA SECONDARY SCHOOLS

Elisa Jure*

Este trabajo se inscribe en los resultados de la investigación “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” que se propuso realizar una caracterización de las primeras inserciones laborales de profesores de Historia egresados de distintas instituciones de formación.¹ La iniciación de la vida profesional en las escuelas, señala el tercer momento de la socialización profesional –el primero es la experiencia como alumnos y el segundo es la formación inicial como docentes. En el ejercicio profesional, se ha comprobado un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (Terhart, 1987). Los antecedentes de investigación sobre el tema permitieron anticipar tres tipos de relaciones: a) entre las características de la inserción laboral de los docentes y el tipo de institución donde ingresan; b) entre los modos de inserción laboral y las concepciones de los docentes acerca de su tarea y acerca de los jóvenes en el ámbito escolar; c) entre las estrategias que despliegan en los primeros desempeños y el tipo de formación recibida. Se abordarán aquí específicamente las formas de socialización laboral que pudieron identificarse a través de las entrevistas y observaciones realizadas a docentes principiantes en sus primeros desempeños.

Socialización laboral – Docentes principiantes

* Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. Lic. en Trabajo Social (U. N. del Comahue) y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Investigadora Docente C (Ajunto) del IDH, Educación I y Taller de Integración y Producción III: Diseño de planes, programas y proyectos educativos. CE: ejure@ungs.edu.ar

¹ Se priorizó además esta área disciplinar, dado que las instituciones que forman parte del grupo ofrecen esta carrera de formación de profesores. Por otra parte, los resultados de esta investigación permitirán abordar algunos problemas propios de la formación de profesores en esta disciplina, lo cual resulta significativo en términos institucionales, dado que se trata de la carrera con mayor número de estudiantes en la UNGS y una de las principales en el ISFD N° 42.

This work is part of research results “From students to teachers: first professional performance of Buenos Aires suburban area” that was proposed to characterize the first job placements of graduates history teachers from different training institutions. Initiation of professional life in schools, point out the third stage of professional socialization-the first is the experience students and the second is the initial teacher education. In practice, we have found a gradual rapprochement between the teacher's personal patterns and dominant in the school (Terhart, 1987). The history of research on the subject allowed anticipate three types of relationships: a) between characteristics of the employment of teachers and the type of institution where admitted, b) between employment modes and conceptions of teachers about the work to be done and about youth in schools, c) between the strategies deployed in the first performance and the type of training received. Be addressed here specifically labor socialization forms that could be identified through interviews and observations conducted with beginning teachers in their first performances.

Labor socialization – Beginning teacher

Este trabajo se inscribe en los resultados de la investigación “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios del conurbano bonaerense” que se propuso realizar una caracterización de las primeras inserciones laborales de profesores de Historia egresados de distintas instituciones de formación.² Los objetivos específicos que orientaron el estudio fueron los siguientes:

1. Relevar y sistematizar información sobre las trayectorias laborales de los egresados de los profesorados.
2. Describir y sistematizar las características de los primeros desempeños de profesores de Historia egresados de distintas instituciones formadoras, en instituciones de ESB y Polimodal del área de influencia de las instituciones que

² Se priorizó además esta área disciplinar, dado que las instituciones que forman parte del grupo ofrecen esta carrera de formación de profesores. Por otra parte, los resultados de esta investigación permitirán abordar algunos problemas propios de la formación de profesores en esta disciplina, lo cual resulta significativo en términos institucionales, dado que se trata de la carrera con mayor número de estudiantes en la UNGS y una de las principales en el ISFD Nº 42.

forman parte del proyecto, focalizando en las instancias de planificación y dictado de clases.

3. Relevar y sistematizar los problemas y necesidades que los profesores detectan en sus primeros desempeños.
4. Analizar diferencias y recurrencias en las perspectivas de los profesores acerca de los problemas y necesidades de los primeros desempeños profesionales.

Los antecedentes de investigación sobre el tema permitieron anticipar: a) relaciones entre las características de la inserción laboral de los docentes y el tipo de institución donde ingresan; b) relación entre los modos de inserción laboral y las concepciones de los docentes acerca de su tarea y acerca de los jóvenes en el ámbito escolar; c) relaciones entre las estrategias que despliegan en los primeros desempeños y el tipo de formación recibida.

El marco conceptual de referencia

En el marco del concepto de formación docente continua, diversos autores hablan de fases o etapas de la socialización profesional que involucran tanto las acciones formativas intencionales, como aquellos procesos no intencionales que influyen en la formación del docente (Gimeno Sacristán, 1992; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994; Davini, C. 1995). Es decir, el proceso de llegar a ser docente, de adquirir los conocimientos necesarios para enseñar, comienza con la propia experiencia escolar como alumno y continúa durante toda la carrera profesional. Esto constituirá una biografía profesional en la que cada una de las etapas deja su marca particular.

La primera fase es la experiencia como alumnos, previa a la elección de ser profesores, lo que constituye la biografía escolar. Representa todo lo que los docentes han aprendido “en situación” en todos los años en que fueron alumnos. Asumida acríticamente, puede influir inconscientemente en el profesor y constituir un importante “material” en la conformación de sus teorías subjetivas o implícitas. Un trabajo reciente de Alliaud (2004: 1) señala que la importancia de esta etapa habilita entender que la inserción profesional de los nuevos docentes es en realidad una *“re- inserción de sujetos que se hallan “formados” (marcados o influenciados) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas en el trayecto que los condujo de nuevo a la escuela”*. Es decir, a pesar de ser llamados docentes “noveles”, “novatos” o

“principiantes” pueden ser considerados “experimentados” en función de la experiencia acumulada por ellos en su paso por la institución escolar.

La segunda fase es la formación inicial como docentes, entendida como el tránsito por parte del profesor en formación por un itinerario formativo diseñado específicamente para dotarlo de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para ejercer su tarea docente. En esta etapa, se pueden contradecir como afianzar las pautas adquiridas como alumnos. Su importancia reside en que se dota al docente, en forma sistemática, de los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional.

La iniciación de la vida profesional en los centros escolares, señala el tercer momento de la socialización profesional. Es un momento muy decisivo, en él se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar (Terhart, 1987).

Por último, la fase de formación permanente que incluye todas las actividades planificadas por instituciones o por los propios profesores para propiciar el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza (Marcelo García, 1994).

Es preciso destacar el papel que la primera y segunda etapa tiene en la conformación de concepciones, representaciones o creencias de los docentes. Si bien los distintos conceptos provienen de teorías diversas, desde hace décadas los estudios vinculados al “pensamiento del profesor” han ganado espacio en la investigación educativa estableciendo un acuerdo general en torno a establecer cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan. Según Pajares (1992) las creencias de los profesores han sido conceptualizadas como *preconcepciones y teorías implícitas, orientaciones en la enseñanza, interpretaciones de la propia experiencia que sirven de base para ejecutar acciones posteriores, conocimientos, actitudes hacia la educación*.³

Todos los profesores han construido creencias acerca de la naturaleza del conocimiento (*creencias epistemológicas*), de las causas que explican sus resultados y los de sus alumnos (*atribuciones, lugar de control, motivación*), de las percepciones sobre sí mismos (*autoconcepto, autoestima*), de la materia que enseñan, etc. Además, los profesores poseen determinadas creencias sobre su propia eficacia a la hora de enseñar (*creencias de autoeficacia docente*), (Prieto Navarro, S/F).

³ Extraído de Prieto Navarro, L. (S/F).

Las representaciones se relacionan con la forma en que como sujetos sociales, se aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en el medio ambiente, las informaciones que circulan, las personas que hacen parte del entorno próximo o lejano. *“Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”*, dichas representaciones sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación sociedad-individuo, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado (Jodelet, D., 1986).

La consideración de estas distintas etapas implica reconocer que en cada una de ellas los docentes tienen un conjunto de características, necesidades y dificultades que les son propias. Algunos estudios realizados principalmente en Europa y Estados Unidos señalan la existencia de estadios de intereses diferenciables de los profesores; etapas de desarrollo cognitivo adulto; ciclos vitales de los profesores (Veenman, 1988; Marcelo García, 1994 y 2002). En relación con el problema de esta investigación, los estudios relevados por Huberman, Thompson y Weiland, coinciden en señalar la etapa de inserción en la docencia como un momento clave en la trayectoria profesional de todo docente.

Esta etapa es el período de tiempo en el cual los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

Según los diferentes estudios, en la etapa que abarca los primeros años de trabajo del docente se hace un aprendizaje en la práctica, generalmente asociado a

estrategias de supervivencia. Es el periodo en el que se produce lo que algunos autores han denominado “shock de la realidad”, lo que hace referencia al “*colapso de los ideales misioneros elaborados durante la etapa de formación del profesorado con la cruda y dura realidad de la vida cotidiana en clase*” (Veenman, 1988). Para Veenman, existen diferentes factores que pueden explicar este “shock”, entre los que destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales inadecuadas, formación profesional inadecuada y una situación escolar problemática. El mismo Veenman señala la importancia de los estudios que abordan las dificultades que tienen los docentes principiantes. Identifica veinticuatro problemas percibidos por los profesores entre los que se destacan la disciplina escolar, la motivación de los alumnos, el tratamiento de las diferencias individuales de los alumnos y la evaluación del trabajo de los alumnos. No obstante, los problemas identificados no son exclusivos de los docentes que empiezan.

El proceso de socialización que conduce a los docentes novicios a incorporarse a la “cultura de la enseñanza” de las instituciones escolares ha llevado a identificar diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales. Marcelo García (1999) sintetiza el modelo desarrollado por Jordell, que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensiones personal, de clase, institucional y social. Para Lacey (1977), extraído también de Marcelo García (1999), los profesores se integran en la cultura de la enseñanza a partir de tres posibles tipos de estrategias. En algunos casos se da un “ajuste interiorizado”, que es el caso en el que los profesores principiantes asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Una segunda posibilidad es la “sumisión estratégica” que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición. Por último, y menos frecuente, está la “redefinición estratégica” que implica lograr el cambio de los marcos de interpretación de las situaciones de quienes tienen poder formal en la institución.

Por su parte González Brito y otros (2005) en un estudio sobre la inserción laboral de docentes en Chile, coinciden con la necesidad de generar mecanismos de inserción formalizados. Retomando la categorización de Vonk, señalan que el modelo más extendido es el denominado “nadar o hundirse”, caracterizado por la ausencia de orientación hacia los docentes. Encuentran, al igual que el autor holandés, que muchos docentes noveles son sometidos a ciertos “rituales de iniciación” donde predomina la

indiferencia y la delegación a los novatos de las peores condiciones de desempeño profesional. El segundo modelo, llamado “colegial”, es semejante al anterior en la medida en que predomina el descompromiso institucional expresado por una relación espontánea con pares y la administración. Refiere a aquellos docentes noveles que piden ayuda o se hacen sentir subordinados de sus pares más experimentados, los cuales adoptan una actitud de tutores informales y cuyo vínculo radica en la buena voluntad y la conmiseración. El tercer modelo, de “competencia mandatada” caracteriza aquellas situaciones más particulares, especialmente acotadas a establecimientos de alto rendimiento de una cultura institucional exigente. Se da una relación vertical, jerárquica entre novel y experto, que es sistemática e institucionalizada, esto es, cada vez que llega un novato alguien experimentado en la disciplina se ocupa de él y se asume como mentor. El último modelo, “mentor protegido formalizado”, propone la existencia de un mentor entrenado, capaz de estructurar, secuenciar el proceso de inducción y de monitorearlo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no sólo en teorías y en experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.

La cuestión metodológica

La investigación fue de tipo exploratorio y tomó como unidad de análisis a profesores de Historia con no más de tres años de graduación, egresados de distintas instituciones de formación, que estuvieran ejerciendo la docencia en escuelas de nivel medio localizadas en el Conurbano Bonaerense, en particular, en la zona de influencia de la universidad y del Instituto de Formación Docente (IFD).

Dado que la investigación se propuso producir una descripción de los tipos de problemas y estrategias de resolución que los docentes ponen en juego en sus primeras inserciones laborales y analizar las claves interpretativas a través de las cuales construyen, jerarquizan y analizan dichos problemas, se realizaron observaciones de clase y entrevistas a los profesores.

Se utilizaron dos vías de relevamiento de información: entrevistas y observaciones. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas en dos tomas, que giraron en torno de una serie de temas o ejes definidos a partir del análisis teórico del problema, de

la información obtenida acerca de temáticas colaterales en indagaciones previas y de las hipótesis exploratorias que orientaron este estudio.

Las formas de socialización laboral docente

Entre los resultados que arrojó esta investigación respecto de los modos en que se presenta la socialización laboral de los docentes que se inician en la práctica de la enseñanza, interesa destacar los siguientes:

Cuando los profesores llegan a las escuelas como graduados se encuentran con la mirada de los profesores de esas escuelas en relación con los alumnos, produciendo una reacción de rechazo porque de algún modo se identifican más con los alumnos que con los profesores. Allí es donde es posible advertir una ruptura, o por lo menos empieza a complicarse la relación entre los viejos y los nuevos docentes. Esto no parece remitir necesariamente a la cuestión del déficit de la formación a la que suelen aludir los docentes cuando se inician en la práctica. Más bien se trataría de otra problemática que pondría a los nuevos y los viejos docentes en iguales condiciones, es decir, los viejos también dicen que esto no lo pueden manejar. Parece que ahí hay algo que es común: el problema es nuevo para todos.

Lo que venía ocurriendo tradicionalmente era un pase de cierta experiencia de una generación a otra. Sin embargo se observa en la actualidad un escenario en el cual las condiciones ponen, a los docentes de distintas generaciones, en un plano de igualdad sobre algunos asuntos y los atraviesa a todos por igual.

Formarse como profesor, sentir que se tiene incorporado el oficio lleva tiempo y en un mismo acto hay que tener en cuenta el conjunto de dimensiones que intervienen, no es gradual, no es una profesión en la que se empieza planificando algo que después se termina enseñando o no. Al contrario, el inicio de la práctica docente implica todas las mismas responsabilidades que la tienen los que hace mucho tiempo que están.

Una pregunta que es posible formular refiere a si en la actualidad es esperable la estabilización de lo que podría llamarse la incorporación del oficio, dado que en otros tiempos era esperable que con la acumulación de años, y por lo tanto de experiencia, algunas cuestiones se estabilizaban y hacían que las intervenciones fueran más eficaces y más económicas. En las investigaciones de finales de los '80s, se habla de novatos y expertos y los expertos eran fácilmente identificables, lo que estaría planteándose ahora es que, quizá ya no es posible tal distinción entre novatos y expertos y pareciera que la

regla es que la inestabilidad es común a todos. De todas maneras esto no sería equivalente a sostener la idea de que se borraron totalmente los límites entre experto y principiante porque seguiría habiendo diferencias en cuanto a la posesión o no de determinadas herramientas frente a los mismos escenarios, por lo que ahí algo del orden de la experiencia seguiría estando vigente. Es decir la hipótesis aquí sería que las diferencias entre expertos y novatos serían de otro orden.

En los relatos de los docentes principiantes, se observa una recurrente alusión a la cuestión de la disciplina, y de ahí que para el enseñante sea importante tomar cada contexto, cada situación, cada alumno, para introducir variaciones susceptibles de interés y poder vincularse con todos los alumnos. Esto sería algo que los diferencia más con los profesores expertos, con sus colegas que tienen más años, ellos se declaran como más preparados para intervenir en lo que exige cada uno de los contextos de enseñanza, metafóricamente ellos también forman parte de la generación *zapping* entonces están más dispuestos a ir cambiando. No serían tiempos de principios generales, estarían menos conflictuados por tener que trabajar así que los expertos. Los noveles habrían sido formados y socializados como parte de esta cultura del *zapping*.

En la mirada que tienen de sí dentro de esta profesión se evidencia la intención de no sostener la docencia como oficio para toda la vida, si bien eso también es algo que la docencia es una de las pocas profesiones que en el mundo laboral actual pueden revestir la categoría de estabilidad, yendo totalmente en contra de la corriente dado que ya no es un valor la estabilidad. Por eso, y dentro de eso, tal vez ellos no se ven por mucho tiempo dentro de esa estabilidad.

Tal vez, entonces, el problema sea la falta de socialización en la institución, donde se va a ejercer la docencia, y tanto un espacio curricular durante la formación inicial. Esto es posible visualizarlo en expresiones tales como: “no me vino nunca a observar una clase”. “Nadie me vino nunca a preguntar como me está yendo, qué estás haciendo, como lo estás haciendo“. No parece haber reaseguro, hay como una sensación de soledad, un vacío, una ausencia.

Dos cuestiones que también han surgido del trabajo realizado en el marco del Proyecto de investigación antes mencionado se vinculan con cómo se sintieron en el primer recibimiento y qué hicieron los testimonios que dan cuenta de esto son recurrentes en cuanto al miedo, inseguridad, temor, no saber bien del todo qué era lo que tenía que hacer y cómo. La novedad parece residir en esa soledad, que quizás en otros tiempos no era tal. Lo que habría aquí, con esto de que no hay mirada de otro, es

que los únicos que miran son los alumnos, frente a lo cual cabe preguntarse respecto de lo que se conceptualizó como la vigilancia jerárquica.⁴ Es sabido que en la docencia hay sistemas jerárquicos de vigilancia o de mirada, y que así se construyeron los sistemas educacionales modernos. Acá, lo que no habría más, es mirada jerárquicamente construida o habría mucho menos. Los que sí miran son los alumnos y de este modo la jerarquía está invertida, los únicos que devuelven algo de lo que hace un docente son los alumnos. Esto si generaría unas condiciones diferentes.

Pareciera que el tema del trabajo solitario ha vuelto, es decir, la docencia como trabajo de difícil colegialidad, porque no habría condiciones para el trabajo con otro. Salvo cuando se produce un conflicto a partir de alguna decisión tomada por el docente y aparecen los padres, el director, el inspector. En este tipo de cuestiones al novato y al profesor experimentado les pasa lo mismo.

Con respecto a una tarea central de la enseñanza, como es la planificación, la mayoría de los casos manifiesta: “no la tengo”; “desconozco lo que venía haciendo el profesor anterior”; “le tengo que preguntar a los alumnos cómo venían trabajando”; “nadie me pidió que presentara ninguna planificación”, “recién al final del año o después de no sé cuantos meses pude conocer lo que había hecho el anterior o al que yo suplí”.

En cuanto a cómo es la relación y la comunicación entre los colegas, todo se reduce bastante a lo que ocurre en el tiempo de la sala de profesores. Ese es el lugar y el momento de intercambio, de diálogo. Por fuera de ese momento entonces no existen, aparentemente, momentos mas formales en la institución, algún tipo de reuniones de trabajo o para planificar por disciplina o por grupos, parece que el momento por excelencia de intercambio es el de la sala de profesores donde lo que ocurre es un encuentro circunstancial.

Completando los modos de encuentro entre colegas están los ámbitos más informales aún como el de las ocasiones en que con los únicos que se reúnen a hablar de las cosas que realmente les preocupan e interesan, es con algunos compañeros en ámbitos por completo ajenos a la escuela. Entonces los pocos intercambios entre colegas estarían produciéndose de manera informal y ocasional y única o principalmente con los pares con quienes se vinculan y que compartieron la formación inicial y tienen una relación más social que profesional, y se comparten preocupaciones,

⁴ Ver Narodowski, Mariano (1999.): *Infancia y poder*, La conformación de la pedagogía moderna, Buenos Aires: Aique.

se discuten temas o incluso, un antiguo compañero del profesorado que se convirtió en amigo propone intervenir de determinada manera para resolver algún problema de la enseñanza, convirtiéndose esta instancia en una fuente de orientaciones, recomendaciones acerca de cómo resolver algunos problemas, de manera no sistemática y más bien casual. Así todo parece quedar librado casi a la voluntad, a la casualidad, a la contingencia o a la urgencia o emergencia de tener que resolver algo.

Por último, desde las políticas educativas destinadas a los docentes noveles se han generado un gran número de dispositivos, de acompañamiento a los mismos y en verdad, parecen estar reconociendo que se está sobreimprimiendo en unas circunstancias donde nadie acompaña a nadie. Es como si fueran programas centrales para instalar en la escuela un acompañamiento de noveles donde pareciera que finalmente nadie acompaña a nadie. En lugar de esto tal vez convenga comenzar a pensar en generar una política de trabajo en las instituciones para que estas acompañen efectivamente a los profesores, o sea una idea distinta de políticas.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 34/3 (ISSN: 1681-5653).
- Alliaud, A. y Duschatzky, L (comp). (1992). *Maestros*. Miño y Dávila editores. Argentina.
- Bromme, R. (1988). “Conocimientos profesionales de los profesores”. En: *Enseñanza de las Ciencias*. 6 (19).
- Ávalos, B., Aylwin, P. y Carlson, B. (2005). *La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile*. Mimeo.
- Castorina, J.A. (comp). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. España: Gedisa.
- Cornejo Abarca, J., (1999) “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19 (1999), pp. 51-100.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Feldman, D. (1995). “Teorías personales, repertorios sociales”. *Revista del IIICE* Nº 6. Buenos Aires.
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L., comp. *Maestros*. Buenos Aires.: Miño y Dávila editores.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine. Mimeo en castellano.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de aula. Barcelona: Editorial Graó.
- Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En: Moscovici, S. *Psicología Social*. Madrid: Paidós.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Colección LCT-90. Barcelona: Promoción y Publicaciones Universitarias.
- Marcelo García, C, Estebaranz García, A. (1998). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado”. *Revista de Educación*, Nº 317, pp. 97-120.
- Marcelo García, C. (1999). “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 19 (1999), pp. 101-143.
- Marcelo García, C. (2002). *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento. Education Policy Analysis Archives*. Volume 10 Number 35, ISSN 1068-2341.
- Pajares, F. (1992). “Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”. *Review of Educational Research*, 62, 3. pp. 307-332.
- Prieto Navarro, L. (S/F). *El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Versión digital en <http://www.des.emory.edu/mfp/Prieto.doc>
- Terhart, E. (1987). “Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. En *Revista de Educación* Nº 284. Madrid.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. España: Octaedro

- Veenman, S. (1988). “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”. En Villa, A. (coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea
- Valli, L., (1992). “Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement”. En *Action in Teacher Education*, vol. XIV, (1), pp. 18-25.
- Zeichner, U.M. (1981). “Are the effects of University Teacher Education `washed out` by school experience?”. En: *Journal of Teacher Education*, nº 32.

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE AMADEO JACQUES

THE PEDAGOGICAL IDEAS OF AMADEO JACQUES

Liliana Cecilia Petrucci *

Dentro del proyecto de investigación: "Discursos de viajeros europeos y cultura escrita en la Argentina (1810-1910)" nos ocuparemos, en esta instancia, de las ideas pedagógicas de Amadeo Jacques y su aporte para la organización de la instrucción general y universitaria contenida en la "Memoria de 1865". Manganiello (1980) incluye a Jacques, viajero intelectual y pedagogo 'afincado', entre los hombres que participaron de las transformaciones político-social, cultural y educacional del país, denominada como la generación de los constituyentes.

La Memoria de 1865 es valorada por el esfuerzo que supone articular las exigencias individuales con las demandas sociales del país y las posibilidades financieras del Estado, y se distingue como 'la argentinidad de Jacques' Mantovani (1954), Caruso-Dussel (1997), Vermeren (1998). La propuesta de organización de la enseñanza secundaria, basada en una formación general, ha dejado una huella que forma parte de una tradición polémica y revisada. Teniendo en cuenta la preocupación de Jacques por el desarrollo de la inteligencia enfocaremos el análisis en la relación que establece con la práctica. Como sabemos, la problemática de la práctica en la formación ha suscitado diferentes consideraciones y resulta crucial en los desvelos más actuales.

Discurso pedagógico – Práctica – Formación – Viajeros europeos

In the research project "European travelers discourse and written culture in Argentina (1810 – 1910)" we shall deal with Amadeo Jacques's pedagogical ideas and its contribution to the organization of general and university instruction contained in the 1865 Memory. Maganiello (1980) includes Jacques, an intellectual traveler and "settled" pedagogue, among the men who participated in the political-social, cultural and educational transformations in the country, known as "the

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. CE: lilianapetrucci@ciudad.com.ar

constituents' generation”.

The 1865 Memory is valued for the effort that presupposes being able to articulate individual demands with the country's social requirements and the State's financial possibilities, and is known as “Jacques Mantovani's ‘Argentinity’” (1954), Caruso-Dussel (1997), Vermeren (1998). The proposal for the organization of secondary school teaching based on a general formation has left a trace which forms part of a polemical and revised tradition. Taking into account Jacques's concerns about the “development” of intelligence, we shall focus our analysis on the relation it establishes with “practice”. As it is known, the problem of practice in formation has brought about different considerations and becomes crucial to the most updated concerns.

Pedagogical discourse – Practice – Formation – European travelers

Amadeo Jacques (1813-1865) se destaca de entre los viajeros intelectuales que tuvieron que emigrar de Francia específicamente por los acontecimientos políticos ocurridos en 1851 –por la huella que dejó en el “pensamiento filosófico y educacional” del Río de la Plata vinculado al “eclecticismo de cátedra” (Roig 2006:11).

Un viajero intelectual y pedagogo que en su patria se dedicaba a la filosofía y que en la adoptiva se dedicará a las ciencias, en respuesta a las necesidades del medio rioplatense. Como lo decía en una de sus cartas a Guillemont (1853) durante su *estadía* en Montevideo, cuando todavía estaba itinerando en busca de un lugar, más que juristas se necesitan hombres con conocimientos de agricultura, minería... La “enseñanza práctica” basada en las “ciencias de aplicación directa a la agricultura, al comercio, a la industria” (Jacques 1954: 59-60) adquieren preeminencia por sobre las especulaciones metafísicas.

Sus actuaciones educativas como director del Colegio de San Miguel de Tucumán (1858-1862) son reconocidas por los hombres de su época y por viajeros que tuvieron destacadas actuaciones en la Argentina como Burmeister. Posteriormente, su desempeño como director de estudios primero y luego como director en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1863-1865) y especialmente por la *Memoria de 1865*, será incluido entre los hombres de la generación de los constituyentes (Manganiello 1980).

Queda así, vinculado a dos fases de la obra educacional de la Presidencia de Mitre: a la organización del primer Colegio Nacional y al proyecto de organización de la instrucción general y universitaria (Mantovani 1945: LX). Documento que Mantovani (1954), Caruso-Dussel (1997), Vermeren (1998) signan como la ‘argentinidad de Jacques’, por la articulación que evidencia entre las concepciones personales, su crítica a la organización de la formación en Francia, el reconocimiento de las condiciones educativas, culturales, económicas y las necesidades de ‘desarrollo’ de la Argentina.

La Comisión designada por decreto del Poder Ejecutivo del 3 de marzo de 1865 estaba integrada por Juan María Gutiérrez, Juan Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque, Juan Thompson y Amadeo Jacques. El 6 de noviembre de 1865 se eleva el proyecto con un informe que destaca la profunda huella de Jacques en la obra de la Comisión- de la que ya no formaba parte Thompson-, a la que se adjunta su Memoria, que su muerte sorpresiva le impidió presentar.

A continuación nos detendremos en la *Memoria de 1865* de A. Jacques.

I. En el comienzo de la *Memoria*, Jacques se detiene en la insuficiencia de la escuela elemental y propone como compensación una “clase elemental superior”. Dicha propuesta descarta la reiteración la experiencia de la escuela que por su rutina los vuelve más incapaces. Apunta así una inflexión de la práctica: ni la repetición o reiteración, ni la monotonía de los ejercicios contribuye a un avance. La rutina y la frustración o fracaso entorpece el entendimiento. Por este motivo recomienda recibirlos en primer año que, aunque no entiendan lo que escuchan y ven, al cabo de un año estarían en condiciones de seguir activamente las lecciones. La pasividad del comienzo por contacto, familiarización inconsciente y espontánea deja un sedimento que modifica el espíritu y redundante en una mejora.

Si bien, cuando aborda la instrucción vigente critica las lecciones por una metodología y enfoque que no atiende a la vitalidad del saber, a su utilidad y referencias concretas. Cuando se trata de la insuficiencia en los conocimientos adquiridos, la repetición es malsana y lo que antes eran “palabras del profesor [que] hieren inútilmente sus oídos” se transforman en “semilla que germina de manera espontánea y latente” (Jacques 1945:9). ¿Una paradoja o la salida de una repetición inconducente?

A continuación, se detiene en la falta de distinción en el sistema que reúne buenos y malos alumnos, los activos y los simples oyentes, que perjudica a los

primeros, entorpece la clase e implica un inconveniente grave.

No han perdido resonancia esos calificativos, a los que se suma otros más actuales como apáticos, desinteresados... y que hoy señalaríamos por sus efectos sustancializadores. Una diferencia estabilizada y dicotómica constituye a un sujeto como objeto de una educación correctiva.

Desde esa concepción, consideramos su propuesta de una “clase elemental especial –como transición entre la Escuela y el Colegio”– para los malos discípulos, cuya principal meta no es “enseñar algo” sino prepararlos para “aprender todo” (Jacques 1945:10).

Se detiene en la orientación que tendrían los *ejercicios* con la condición de que sean variados, a la “manera de diversión y de juego” para mantener la atención tan movible en la niñez. A partir de una evaluación del estado de sus conocimientos y atendiendo a la característica de los niños formulará algunas precisiones didácticas, opciones metodológicas, que permitirán proporcionar una mejor enseñanza y dotarla de sentido: la *lectura*, la *escritura*, las *composiciones escritas*, la *aritmética*, la *geografía general*, la *geometría*, los *idiomas* y la *música vocal* y el *solfeo*.

No nos detendremos en las puntualizaciones que realizada para cada una de dichas materias, sólo apuntaremos las generales que deben estar guiadas por: la sencillez de la forma, una ciencia vasta y variada y una inteligencia que puede poner el saber a la altura de los alumnos. La referencia a la influencia civilizadora de la música, por ejemplo, resulta indicativa de su participación en el ideal ilustrado y enciclopédico: el valor de la extensión de los conocimientos sumados a la modificación de las costumbres y comportamientos.¹

La figura del maestro adquiere relevancia desde una didáctica a favor de la potencia del conocimiento, la habilidad para ‘adecuarlos’ –se dice hoy– a los niños, y la variación de los métodos de enseñanza en pos de un aprendizaje positivo. El comentario sobre la escasez en el mundo de maestros con esos atributos y su inexistencia en Argentina –que demandaría traerlos de afuera o esperar a que se formen en la Escuela Normal– articula la prioridad de esa formación para el ingreso al Colegio, lo arduo y complejo de la tarea y la necesidad de organizarla.

¹ En tanto parte del proceso civilizatorio occidental, no sin luchas y antagonismos. Coincidente con la organización política de las sociedades en forma de Estados, se diferencian los niños de los adultos y la necesaria intervención e influencia de los ‘adultos más civilizados’. De modo que se centraliza el monopolio del ejercicio de la violencia, se promueve la autoconciencia de la sociedad, el dominio y expresión de los sentimientos, la transformación de los comportamientos, además del desarrollo científico y tecnológico. (Elías 1993)

II. La enseñanza secundaria: “preparar a todo sin conducir al término de nada”

La segunda enseñanza merecerá una discusión sobre el objeto de la misma. En contra de las opiniones que enfatizan la necesidad de brindar una formación especial, la enseñanza de un oficio, expone y defiende los méritos de una formación general por encima de las distintas carreras/oficios que la fragmentarían. Posición que se funda en la inteligencia humana que está por encima de cualquier aplicación y es la base para el entendimiento. Liga la formación del espíritu y la apertura de perspectivas que supone una formación general con la existencia de una “nación civilizada” (Jacques 1945:18).

Civilizado-incivilizado, bueno-malo, son algunos de los valores normativos que funcionan en estas y otras particiones, articuladas con la distribución y jerarquización de los saberes, con las costumbres y conductas, que dejamos anotadas.

La teoría vinculada a la práctica, la “fecundiza” además de ilustrarla, ya que sin ella “la práctica sería una rutina bruta y ciega”. El hacer sin conocimiento de causas queda atado a la repetición mecánica y no contribuye a una elección razonada, a la opción entre diferentes direcciones en función del porvenir. La precocidad en la elección de una orientación, por edad y falta de ilustración, los deja atados a las intenciones del padre que funcionan como ‘vocación’. Resulta interesante la desmitificación que realiza de las denominadas vocaciones, una sospecha que muestra la distancia y la puja entre educación y familia. La educación se erige como proyecto político en función del ‘progreso’ y posibilita la suspensión o desconocimiento de las urgencias que pueden acarrear las condiciones socio-económicas familiares, entre otras.

El carácter de *preparatorios* para los trabajos de la vida y no para una carrera específica, mantiene la unidad y la vinculación entre sí de las “instrucciones especiales”.

Es justamente la “integridad” del programa de enseñanza del Colegio la que proveerá de los “conocimientos necesarios” para el agrimensor, el comerciante, el médico... (Jacques 1945: 20).

La extensión de la educación junto a los méritos señalados, sugiere la regulación de la entrada de los jóvenes en la vida práctica –y la competencia que supondría para los adultos, justificada por no estar en condiciones de “cargar con la responsabilidad de sus actos”.

Sin embargo, no descarta atender a las pretensiones de los padres de familia de orientar en una “dirección especial” la educación de sus hijos, como excepción y dentro del plan de instrucción general. Después de dos años de educación común, los años

siguientes se pueden orientar a un objeto determinado por el lapso de uno o dos años, lo que para el resto significarán tres o cuatro años.

“Las *especialidades* son sin duda buenas y necesarias; pero para que tengan su eficacia, es preciso que se dibujen sobre un fondo común de instrucción” y sean la “aplicación a un trabajo determinado de una inteligencia robustecida y ejercitada en el conjunto de sus facultades” (Jacques 1945: 21/22).

Cierta minimización de la práctica ante una cultura general sólida que “encierra virtualmente todas las aplicaciones posibles”, es considerada el salvoconducto para un aprendizaje rápido en contraposición a los años que demandaría una formación *especial* mediocre en su hacer.

A fin de ilustrar los beneficios de una instrucción global, armónica y con ejercicios bien dirigidos establece una analogía entre educación –entendimiento y la gimnasia– cuerpo y sus miembros: se necesita de su desarrollo equilibrado para lograr una armonía, una efectividad del movimiento. Este sentido forma parte de la preocupación de la época y de la orientación de la formación en Francia, además de formar parte de los rasgos que distinguen las ‘buenas costumbres’, como blasones en el cuerpo (Vigarello 2005).

Posteriormente, se refiere a la división del trabajo en la industria, la especialidad del artesano y la cultura especial que embrutece y degrada la relación con el objeto final. La rutina del oficio y la falta de conocimientos los condena a la repetición de lo mismo y a la *mediocridad*. Desde esta arista, la práctica sin conocimiento conlleva la imposibilidad para salir de la repetición de ‘lo mismo’. Una jerarquización de los conocimientos teóricos sobre los prácticos, que se inscribe en el imaginario de la época y se articula con una apuesta democratizadora.²

A esta semblanza le añade las diferencias de condiciones de desarrollo y demanda de formación entre Europa y la Argentina. Allá las especialidades se justifican por la oferta –*diez hombres para cada empleo*, aquí la diversidad y multiplicidad de tareas requeridas a uno sólo ameritan una formación general.

La inteligencia se desarrolla con el saber y su variedad y la práctica será la oportunidad para aplicarlo. Una relación entre el saber y su aplicación que no ha perdido vigencia, aún en los intentos de jerarquizar ‘la práctica’, lo que suele implicar la inversión de sus parámetros y no su modificación.

² Este sentido puede vincularse con su trayectoria en Francia y su participación en el ‘eclecticismo de cátedra’ y en el trabajo realizado para la ‘difusión’ y accesibilidad de las obras filosóficas.

La atribución de los adultos sobre los jóvenes, del proyecto educativo del país sobre los intereses de alumnos y familias, pareciera ser una constante avalada por la ‘minoridad’ de edad y por razones de distinto tipo –de ‘progreso’, de demanda social...– Se dibujan así, las encrucijadas en las que se dirime la educación como proyecto y que dejan como buenas intenciones las propuestas de tratar *al otro* en tanto otro y no como prolongación o parte de lo mismo.

Saber más y tener la experiencia suficiente son las claves que gozan de legitimidad, aún hoy. Con esto no se pretende desacreditar el saber ni la experiencia, ni justificar no enseñar nada sino, apuntar a las relaciones educativas y al reconocimiento de la *alteridad*.

No nos detendremos en las críticas que realiza al “sistema de la bifurcación” de los Colegios en Francia y a su reforma orientada a remediar la excesiva especialización. En líneas generales, alienta la no imitación de sus desaciertos y la atención a las condiciones: “cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas” (Jacques 1945:23). Una apreciación y focalización enunciativa –*nosotros vivimos*– contrapuesta a un *ellos*, pueden considerarse como indicio de su arraigo y lo que se denomina su *argentinidad*.

La extensión de la inteligencia y el “objeto de la segunda enseñanza: la cultura general del entendimiento” funcionarán como el horizonte de sentido en la determinación de las materias que debe estar guiada por el ejercicio de todas las *facultades del espíritu*: de lo verdadero, lo bello, lo útil. Desde esa perspectiva propone los “títulos principales”: las letras y humanidades, las ciencias exactas y las ciencias morales y políticas (Jacques 1945: 25/26). En cada uno se detendrá para dar las precisiones de sus alcances, las necesidades de incorporación novedosas –ciencias naturales, físicas y matemáticas y sus “innumerables aplicaciones”, por la particular relevancia que tienen en “esta tierra”. Asimismo, marcará una distancia con los ‘positivos’ que rechazan la enseñanza del latín, el que debe incorporarse dentro de ciertos límites por formar parte del pasado y como modo de revivirlo.

Un pasado que pareciera englobar a todos –los del ‘viejo’ mundo y los de aquí, un modo de integración, en lo común, en la que se incluye las mejores dotes oratorias y escriturales y que se prolonga con la *moral* y el derecho con sus *principios inmutables* base de la sociedad.

Sólo apuntaremos a este modo de entender lo común,³ la convicción en la inmutabilidad de principios y en un modelo de sociedad que dibuja el itinerario de ‘progreso’. Justificándose así, la orientación del programa de formación y la borradura de la alteridad en un ‘nosotros’–resultan evidentes en este momento del trabajo.

La vastedad y variedad de los objetos de enseñanza requieren “no menos de seis años”, un tiempo que ya posee antecedentes y que no perjudica el ingreso a los estudios superiores.

Crítica el ‘orden’ y organización de los estudios en la Universidad en función de departamentos, una secuencia que no atiende a la necesidad del desarrollo armónico de las facultades y que requieren de una enseñanza simultánea de la cultura. De ahí que la educación deba seguir en lo posible el desarrollo intelectual según el progreso de la edad.

No nos demoraremos en su alusión a la filosofía y a las consideraciones que se inscriben en el “eclecticismo de cátedra”. Baste destacar el lugar que le otorga en tanto “ciencia de las ciencias” y que requieren para su significación del estudio de las “ciencias particulares”. Este orden está vinculado a la *aplicación* que solicita del entendimiento de los procedimientos y que sin ellos quedaría reducida a los “usos vulgares de la vida” (Jacques 1945:29).

El espíritu y el entendimiento se desarrollan con la edad y con el conocimiento. Dicha concepción se justifica según un modelo analógico y dicotómico: el mineral, que crece por yuxtaposición, y el organismo, cuyas partes requieren su mutuo auxilio y de una enseñanza que lo ayude y estimule.

Una premisa que mantiene resonancias actuales aunque desde otras perspectivas.

Es particularmente ilustrativa la indicación que realiza sobre la enseñanza de la historia que no debe basarse en un “orden cronológico retrógrado o ascendente” sino que sería más “interesante para ellos”, partir de los conocimientos que formen parte de los relatos de sus padres o abuelos: “...es más claro remontar del presente y de lo conocido a lo desconocido y al pasado y de los efectos a sus causas que proceder

³ La referencia eurocéntrica y los debates en lo que se inscribe la relación con ‘el otro’ desde el siglo XVIII, resulta un lugar común, sin por ello poder inscribirlo dicotómicamente a Amadeo Jacques ya sea en una posición eurocéntrica o asimilacionista o bien, en una asimilada. El *asimilado*, es la denominación elegida por Todorov (2005:391) para destacar el viaje de ida, que hace del viajero un inmigrante. Este quiere ser aceptado, adoptar la ‘patria’ nueva, ser un nativo más, ‘como los otros’. Lograrlo le llevará un tiempo de conocimiento y experiencia que permitirá consolidar el proceso de identificación.

inversamente” (Jacques 1945:31).

El relato, la narración, aluden a la posibilidad de significación por “cercanía” y “referencias familiares”. Desde resonancias más contemporáneas, se vincula al debate sobre el funcionamiento de las figuras retóricas en la escritura de la historia.⁴

III. Sin perder de vista la propuesta de enseñanza general y de altura y, ante la necesidad y urgencia de ciertas especialidades, señala que para las demandas más usuales de *comercio* y *agrimensura*, la enseñanza del Colegio puede ser suficiente con algunas modificaciones. Se acortaría a tres años el tiempo de estudio y del programa se seleccionaría lo directamente ligado a lo ‘útil’ aunque correspondan a cursos más avanzados.

En relación a la práctica insiste en considerar que la escuela con una buena enseñanza es suficiente y, al articularse con “buenas lecciones teóricas” se tornará prontamente *eficaz*.

Se vuelve a reiterar para las tareas vinculadas al comercio, la consideración de la práctica como el corolario de una buena formación teórica –que como señalamos está vincula a aplicaciones y ejemplos. Lo mismo señala para el *agrimensor* y hasta para el *minero* ya que existen esparcidos en el programa propuesto los conocimientos teóricos necesarios y “si la enseñanza es bien dirigida, los elementos prácticos” son provistos por la formación (Jacques 1945:33).

La atención a las necesidades de especialización no implica desmembrar la formación general del Colegio, sólo exigen un ajuste de tiempos y recorridos para llevarse a la práctica. Recalca que esta opción en nada se parece al sistema de *bifurcación* de los Liceos en Francia que exige optar prontamente.

Por último, si se requiere una formación *más profesional* dirigida a artesanos y jefes de taller... con mayor práctica y menos teoría, propone la organización de *Escuelas primarias Superiores*.

La dirección de la formación profesional será acorde con a las particularidades y necesidades de cada localidad, por ejemplo para San Juan una *escuela de minería*. La orientación deberá especificarse según la provincia, acorde a sus necesidades y

⁴ “Que la historiografía contiene un componente ineluctablemente poético-retórico es señalado por la idea tradicional de que una representación específicamente histórica de los procesos específicamente históricos debe tomar la forma de una narrativización. Dado que, ningún campo de sucesos aprehendidos como una serie de acontecimientos discretos puede ser descrito de forma realista como si poseyera la estructura de un relato, yo considero que el proceso por el cual la serie de acontecimientos es narrativizada es más tropológico que lógico”. En White, H (2003[1978]) *El texto histórico como artefacto literario*, Paidós, Barcelona. Pág.46.

potencialidades.

La cercanía con el Colegio también permitirá que los estudiantes cursen las materias pertinentes para la formación profesional y que formen parte del programa del Colegio. Se nota así que, aún ante la necesidad de atender a una orientación eminentemente profesional, en un oficio, no renuncia al complemento necesario para un minero como es la química o mineralogía del Colegio, por ejemplo.

Otra consideración ameritaría la detención que realiza sobre la formación del profesor y la relevancia de la reflexión en la práctica de enseñanza.

Una propuesta que, según Mantovani, a pesar de los intentos recurrentes no se logró aplicar (Mantovani 1949:242). Marcada por las disputas sobre la orientación de la instrucción –‘utilitaria’ o ‘formación del ciudadano’ (Tedesco 1993).

La unificación cultural y la centralización directiva formaron parte de la propuesta de Amadeo Jacques, y se inscribe en el horizonte de sentido del siglo XIX que considera a la educación como agente fundamental para el cambio social.

Una tendencia que se evidencia en los análisis sobre las formas y dispositivos de disciplinamiento y que se basa en la pretensión de ajuste entre el ‘ideal’ y la concreción.

Una relación entre teoría y práctica, entre discursos y acciones, que se pretende como continuidad y supone que las acciones son engendradas por los pensamientos. Con ello no sólo se homologan las prácticas y los discursos, se arman causalidades y continuidades, sino que además se clausuran los acontecimientos y el movimiento de variaciones, afecciones, rebeliones, resistencia e invenciones cotidianas –como las denomina de Certeau (1996).

Una óptica que, con variaciones, sigue tallando como ideal, como modo de lectura.

Bibliografía

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.

Colombi Nicolía, B. (2006). *El viaje y su relato*. En: *Latinoamérica revista de Estudios latinoamericanos*, Nº 43. México.

- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Elías, N. (1993 -1977,1979-). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manganiello, E. (1980). *Historia de la Educación Argentina. Método Generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Mantovani, J. (1949). *Épocas y Hombres de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Librería y editorial “El Ateneo”.
- Mantovani, J. (1945). *AMADEO JACQUES. ESCITOS*. Buenos Aires: Colección Estradas.
- Roig, A. (1997). “Prefacio. El encuentro de dos tradiciones”. En Vermeren, P. (1998). *Amadeo Jacques: El Sueño Democrático de la Filosofía*. Buenos Aires: Colihue.
- Tedesco, JC. (1993 -1986-) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Todorov, T. (2005 -1991-) *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Vigarello, G. (2005 -2001-) *Corregir el Cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vermeren, P. (1998) *AMADEO JACQUES. El sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue.
- White, H. (2003 -1978-). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

LOS MAESTROS EUROPEOS**EUROPEAN TEACHERS****Andrea Sarmiento***

Esta ponencia intenta dar cuenta de las particularidades de los sujetos fundadores del Conservatorio Provincial de Música de la ciudad de Córdoba. Ciudadanos locales y músicos europeos contribuyen en el proceso de gestación de esta institución centenaria de nuestro medio y dejan su impronta en la misma. Sus intereses, sus apuestas, sus concepciones acerca de la música forman parte de la matriz institucional y dejan huellas en el devenir del tiempo.

La investigación se aborda desde la perspectiva cualitativa y plantea un particular esfuerzo de comprensión de la realidad social entendida como producto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas. Se constituyen en estrategias metodológicas centrales las entrevistas en profundidad, la observación y el análisis de la documentación considerada pertinente en el marco de este trabajo: planes de estudios, actas, resoluciones, decretos, planificaciones, página web institucional, artículos periodísticos, entre otros.

Además de esta documentación resultaron fundamentales para la reconstrucción histórica los aportes del libro *La cultura musical cordobesa*, escrito por Rafael Moyano López en 1941. Por otra parte, la perspectiva teórica de autores como Pierre Bourdieu y Norbert Elias operan como marco de referencia a la hora del análisis.

Maestros pioneros – Conservatorio de Música – Discipulado –
Historia institucional

* Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: andreasarmiento20@hotmail.com

This paper shows special features of the founders of “Conservatorio Provincial de Música”, Cordoba - Argentina. Local citizens and European musicians are involved in the process of gestation of this centuries-old institution and leave their imprint on the same. Their interests, goals and music conceptions are part of the institutional matrix and leave footprints on the passing of time.

Teachers Pioneers - Conservatory of Music – Córdoba

Presentación

Este trabajo forma parte de la tesis (en proceso de evaluación) de Maestría en Investigación Educativa con mención socio antropológica (CEA –UNC). El proyecto se propone indagar los procesos de gestación de la carrera de profesorado en Educación Musical en el Conservatorio Provincial de Música de la ciudad de Córdoba, institución pionera en la formación musical en nuestro medio fundada en 1911.

La formación superior en música tiene una larga historia en Argentina, especialmente bajo la impronta del modelo institucional conocido como “conservatorio”, cuyos objetivos fundamentales consisten en la transmisión de conocimientos para el desempeño como instrumentista solista, integrante de una orquesta o director. Las propuestas destinadas a estas diversas opciones formativas otorgan título docente, sin contar, en la mayoría de los casos, con materias específicas para dicha formación en sus planes de estudios.

En este marco cabe señalar que el mayor porcentaje de egresados de estas instituciones cubrió las plazas de maestros y profesores de música en los diferentes niveles del sistema educativo. Si bien podríamos reconocer una importante demanda laboral y la existencia de instituciones dedicadas a la “formación de músicos”, no se materializa la creación de una carrera de “educador musical” durante un largo período de tiempo, ya que comienza a funcionar en el Conservatorio Provincial en el año 2002.

Podemos reconocer una gran heterogeneidad de intereses y prácticas musicales entre los primeros maestros de la asignatura que poblaron las aulas: en su mayoría eran instrumentistas, con una formación basada, según distintas fuentes consultadas¹, en una concepción “tradicionalista” centrada en la relación “maestro-discípulo”, cuyos

¹ Entre otras pueden consultarse: Hemsy de Gainza, Violeta (1999) y Dimatteo, Cristina (2003).

contenidos fundamentales se vinculan fuertemente con la formación técnica instrumental y con el lenguaje y el análisis musical.

Cabe señalar en este contexto de ideas que Música es una disciplina de temprana inclusión en el curriculum escolar y que los conservatorios y escuelas de música también tienen una larga trayectoria en nuestro medio. Al mismo tiempo se desarrollan desde las primeras décadas del siglo XX repertorios y metodologías propias para la enseñanza musical activa en las escuelas. A pesar de esto, la carrera específica para formar educadores se crea tardíamente.

Producto de este reconocimiento, surge nuestro interés por indagar acerca de los procesos institucionales, sociales y políticos que dieron lugar a la aparición de la carrera de profesorado en educación musical en ese momento histórico, los debates que sostuvieron los sujetos que idearon y sustentaron estos proyectos y las vinculaciones que estas carreras tienen con otras que se dictan en el conservatorio.

En el marco de este trabajo nos situaremos en la etapa fundacional del conservatorio, centrando el análisis en los sujetos que formaron parte de la gestación de la institución. Consideramos que las huellas dejadas por los mismos nos permitirán acercarnos a la comprensión del problema que estamos planteando, ya que consideramos que

“No hay ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis: al hacer resurgir los conflictos y confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes y, a través de esa utopía práctica, vuelve a poner en tela de juicio la posibilidad por la que, entre todas las demás, se ha optado”
(Bourdieu, 1997: 98).

En cuanto a los procesos de génesis protagonizados por agentes sociales que dejaron su impronta en el devenir institucional, nos referimos fundamentalmente a un grupo de jóvenes músicos europeos que se convirtieron en *maestros particulares* y fueron los encargados de transmitir los saberes musicales en la Córdoba de mediados del siglo XIX a un grupo de ciudadanos locales que impulsaron estas prácticas musicales.

A la práctica de la enseñanza particular se le suma pronto la propuesta de enseñanza asumida por dos instituciones oficiales: el Instituto Musical (1884- 1886) y el Instituto Nacional de Música (1887 – 1890).

En 1884, el gobernador Gregorio Gavier firma el decreto de creación del Instituto Musical. Esta fundación fue posible por la iniciativa y gestiones realizadas por Gustavo Van Marcke, violinista europeo radicado en nuestras tierras que sumó a su proyecto no sólo el apoyo del gobierno provincial sino también el del Municipal. El Instituto Musical, al igual que otras instituciones creadas en América Latina en esa época, toma como modelo para sus planes de estudios a los conservatorios europeos, en este caso el plan de Estudios del Conservatorio de Bruselas.

Tras el primer año de funcionamiento, la Municipalidad retiró el subsidio para su sostenimiento. A partir de ese momento quedó a cargo de la órbita provincial, pero en el presupuesto del año 1887 no se incluyeron las partidas necesarias para su continuidad, lo que obligó a Van Marcke a buscar otras fuentes de financiamiento. Es así como a mediados de 1886 se iniciaron las gestiones para nacionalizar el Instituto, que cristalizaron en 1887, en la presidencia del cordobés Miguel Juárez Celman. Al respecto señala Moyano López que

“... el cambio de dependencia entre el orden provincial y el nacional debía revestir no poca magnificencia para esa época, por los alcances de la organización con que iba a quedar instalado el Instituto Nacional de Música cordobés, el más adelantado y completo de su tiempo en toda la República” (1941: 67).

El Poder Ejecutivo Nacional no escatimó esfuerzos para la instalación del Instituto, por ello encarga a Van Marcke que viaje a Europa para contratar a los profesores y comprar instrumentos, partituras, muebles y útiles. Los mentores del proyecto consideraron que lo más adecuado para el funcionamiento del establecimiento nacional sería trasladar desde Europa todo lo necesario para su puesta en marcha. Pero la crisis económica que agobió a la Argentina en el año 1890 hizo que las partidas presupuestarias cesaran desde 1891. El Instituto dejó de funcionar y quedaron el personal y los elementos dispersos. Su cierre dejó en difícil situación a un grupo de músicos que habían llegado desde Europa para formar parte del proyecto, entre ellos José Plasman, que en 1891 abre las puertas de la Academia Santa Cecilia. Dado que los recursos con los que contaba la Academia no eran suficientes para su sostenimiento, “se

interpuso una gestión ante los poderes públicos de la Nación, secundada con el apoyo de personas influyentes de la situación a fin de obtener un subsidio para el mismo” (Moyano López, 1941: 99). En el año 1893 el otorgamiento del subsidio permite contratar a los profesores provenientes de Bélgica Víctor Kühn y Theo Massun, quienes en 1897 fundan el Conservatorio de Música. La importancia que reviste este Conservatorio radica en que será oficializado en 1911 y de esa manera se convertirá en la institución pública encargada de la enseñanza de la Música en Córdoba. La institución oficializada se nomina *Conservatorio*.

Al respecto, afirma Castoriadis que la forma de ser bajo la cual se da una institución es lo simbólico (1983: 38- 39). Todo lo que se nos presenta en el mundo social histórico pasa por la urdimbre de lo simbólico, y esta trama se edifica sobre las ruinas de los *edificios simbólicos precedentes* y utiliza estos materiales para erigirse. Podríamos pensar a los conservatorios europeos como los cimientos de esta nueva institución, como edificio simbólico precedente.

Los fundadores

Desde mediados del siglo XIX podemos identificar en Córdoba a un grupo de personas vinculadas con las familias de mayor renombre que apostaron por la educación musical y la vida cultural. No fueron pocos los escollos con los que se encontraron para concretar sus iniciativas, ya que a la situación de inestabilidad política y social reinante en ese momento, debe sumarse la ausencia –en la ciudad y en el país en general– de músicos con una formación que les permitiera abordar la enseñanza y organizar conciertos.

Para suplir esta carencia, se contrataron en Europa algunos músicos que impulsaron la enseñanza instrumental en clases particulares y luego se erigieron en directores de las agrupaciones vocales e instrumentales en gestación y tuvieron a su cargo la interpretación de los conciertos. Entre ellos podemos nombrar a Inocente Cárcano, Gustavo Van Marcke, Francisco Amavet, Carlos y Gastón Marchal, José Plasman, Andrés de Raedemaeker, Luis Gorin, Hipólito Chevalier, Theo Massun y Víctor Kühn.

Rescataremos la trayectoria de cuatro de estos *maestros europeos*: Inocente Cárcano, el primero en arribar a nuestras tierras, Gustavo Van Marcke, ya que sus iniciativas permitieron la creación de dos instituciones para la enseñanza de la música

que lograron oficializarse, José Plasman, quien continuó la labor de enseñanza a través del Instituto Santa Cecilia, y Víctor Kühn, primer director del Conservatorio Provincial de Música.

Inocente Cárcano nació en Italia en 1828 y llegó a la Argentina en 1849. Era primo del poeta y novelista Julio Cárcano y familiar de Pablo Cárcano, político y economista. Su madre estaba vinculada con la familia Mastai Ferreti a la que pertenecía el papa Pío IX. Hizo sus estudios musicales en el Conservatorio de Milán. Cuando arribó a Buenos Aires, se vinculó con José María Aldao, ciudadano cordobés a quien se le había encomendado la gestión de buscar un profesor de latín y música para el Colegio Nacional de Monserrat. Convino con él su venida a la ciudad para iniciar su carrera profesional.

Una vez instalado en Córdoba, comienza a dar clases particulares de piano y canto a las que concurrían un grupo de señoritas de la sociedad. Esto le permitió estar vinculado con un núcleo de nuestras más distinguidas familias. Años más tarde contrajo matrimonio con una de sus discípulas Honoria César. Como parte de su actividad profesional organizó la banda de música del Colegio Monserrat. Posteriormente, fue director de la banda de música local. Los periódicos de aquel momento dan cuenta de que fue compositor de algunas piezas estrenadas en Córdoba. Fue padre del gobernador de Córdoba Ramón J. Cárcano y falleció en Buenos Aires el 31 de mayo de 1904. Gustavo Van Marcke fue el músico cuyas iniciativas hicieron posible la fundación del Instituto Musical (1884) y del Instituto Nacional de Música (1887). Una vez que arriba a nuestra tierra, da clases particulares de piano y violín y en 1858 es contratado por la Sociedad Filarmónica para dirigir la orquesta y el canto en las funciones de la misma. Moyano López (1941) refiere que Van Marcke se adaptó rápidamente a nuestro medio, ayudado por cierta viva perspicacia y natural simpatía de que no estaban exentas, aún, sus peculiares excentricidades de todos conocidas, y que con el tiempo hicieron proverbial la figura de papá Van Marcke, como cariñosamente lo llamaban sus allegados.

En 1869 contrajo matrimonio con una dama de abolengo, Bernardina Argüello. Su incorporación al seno mismo de la sociedad cordobesa fue ya definitiva. Andando los años, sus numerosas vinculaciones con personalidades pertenecientes a las altas esferas del gobierno provincial y nacional le facilitaron la concreción de sus proyectos.

Otro de los fundadores fue José Plasman, músico belga que había estudiado en el Conservatorio Real de Bruselas. En 1886 se traslada a Córdoba y se incorpora al

Instituto Nacional de Música como profesor de oboe, solfeo y teoría. Cuando dicho instituto cierra, funda la Academia Santa Cecilia (1891). Pronto se conquistó Plasman la simpatía de un vasto círculo de nuestra mejor sociedad, a la que supo penetrar sagazmente y obtener de ella el apoyo que necesitaba. Al igual que los anteriores, contrajo matrimonio con una señorita de una de las familias más distinguidas de la Córdoba: Aurora Ferreyra. Este matrimonio hizo posible vinculaciones sociales que le permitieron luego conseguir avales para su Academia.

El primer director del Conservatorio Provincial, Víctor Kühn, nace en Lieja en 1863 y estudia en el Real Conservatorio de esa ciudad. Obtiene primeros premios en los concursos de piano, armonía y composición. Llega a Córdoba después de algunos años de ejercicio profesional en su patria.

“Fue uno de los más altos exponentes en la formación musical de sus alumnos; su llegada a Córdoba representa un progreso en la enseñanza del piano, por la pureza de su escuela y la imposición de nuevas disciplinas que él introdujo. Kühn impone desde el principio como base fundamental del desarrollo técnico pianístico y musical las invenciones y los preludios y fugas del Clavecín bien temperado² que consolidan la formación del alumnado pianístico.” (Moyano López, 1941: 126).

El legado de los fundadores

El aporte realizado por los músicos profesionales europeos fue fundamental para iniciar el proceso de formación musical en Córdoba, pero a estos esfuerzos se sumaron otros, a cargo de actores locales, que promovieron lo que hoy llamaríamos gestiones culturales para hacer posible la llegada de estos músicos, y la fundación de instituciones que se ocuparan de la enseñanza y difusión de las actividades musicales.

Además de los maestros europeos, otros coterráneos hicieron su aporte como público y músicos aficionados. Nos estamos refiriendo a un grupo de científicos alemanes y franceses contratados durante la presidencia de Sarmiento para desempeñarse en la Academia Nacional de Ciencias y en el Observatorio Astronómico. Muchos de ellos sumaban a su formación científica, la formación musical. Si al aporte no lo hacían ellos, provenían de sus esposas; por ejemplo las señoras Cottenot y Gould, eran cantantes y fueron las impulsoras de la enseñanza en el canto lírico en nuestra

² Obras de Juan Sebastián Bach.

ciudad, y también interpretaban un repertorio de canciones en reuniones sociales o en los precarios teatros del momento.

Si centramos la mirada en el grupo de los fundadores, surgen ciertas regularidades en sus trayectorias: se formaron en los conservatorios del viejo continente, arribaron a nuestro país siendo muy jóvenes, y al poco tiempo de terminar sus estudios, se desempeñaron como instrumentistas, directores y maestros al inaugurar el dictado de clases particulares; clases que les abrieron las puertas de los hogares más distinguidos de la sociedad cordobesa, permitiéndoles la vinculación con los sectores sociales y políticos dominantes en ese momento. Muchos de ellos se casaron con alguna de sus discípulas, que formaban parte de esos grupos sociales privilegiados, de un espacio social particular que define acercamientos y distancias sociales.

“Este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos las instituciones que en él se encuentran colocados tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados.... Las personas próximas en el espacio social tienden a encontrarse próximas por elección o por fuerza en el espacio geográfico” (Bourdieu, 1988: 130)

De este modo podemos entender a estos matrimonios en alguna medida como estrategias, conscientes o no de estos agentes para permanecer en estos espacios. ¿De qué posesiones disponían los maestros europeos que los hacían merecedores del privilegio de formar parte de las familias socialmente más reconocidas de la Córdoba de principios del siglo XX?

Habían estudiado en los conservatorios europeos. En este sentido, *“los títulos de nobleza, como los títulos escolares, representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento”* (Bourdieu, 1988: 138). Su formación musical los convertía en dueños de un capital inmediatamente reconocido en nuestra ciudad. Esta idea de capital, de acuerdo con Bourdieu, rompe con la visión economicista y considera una amplia gama de recursos susceptibles de ser acumulados y de ser distribuidos diferencialmente en los espacios de juego, generando posiciones diferenciadas en el marco de las estructuras de poder.

De tal manera, al capital cultural inicial pronto sumaron capital social y económico, producto de las vinculaciones sociales y de sus matrimonios. Podríamos hablar entonces, de capital simbólico. De acuerdo con Bourdieu *“el capital de un artista*

es un capital simbólico” (1997: 173) definible como cualquier tipo de propiedad o capital, cultural, social, económico, físico que es percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerlo, reconocerlo y conferirle algún valor. Este conocimiento y reconocimiento hace que el capital simbólico sea un capital de base cognitiva y se vuelva simbólicamente eficiente, “*como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas ‘expectativas colectivas’, socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una acción a distancia, sin contacto físico.*” (Bourdieu 1997: 173).

Probablemente, es este valor asignado por los agentes sociales al capital simbólico lo que permitió que las iniciativas de los fundadores prosperaran e hicieran posible la gestación y consolidación de las instituciones educativas y culturales que hoy forman parte del patrimonio de la ciudad de Córdoba.

Alumnas y alumnos

Cuando nos referimos a la “institución conservatorio” destacamos entre sus características distintivas, la relación diádica maestro–discípulo. Surge entonces una pregunta: ¿quiénes eran los alumnos del conservatorio en su etapa fundacional y qué se esperaba de ellos?

La documentación nos aporta información clave al respecto. En el decreto del 6 de diciembre de 1910, en los artículos 5º y 6º aparecen algunas reglamentaciones en relación a los alumnos. Son prescripciones que hacen referencia al ingreso a la carrera, a partir de los 9 años de edad mediante un examen previo y sumario. De la lectura de los documentos, podemos inferir, que si este examen no era suficiente para garantizar las aptitudes que en la época se creían condición fundamental para los estudios musicales, el artículo 21 del decreto del 21 de diciembre del mismo año, se encarga de subrayar que “habrá motivo para la separación o expulsión (de los alumnos), fuera del caso de mala conducta, cuando éste careciere de aptitudes musicales volviendo inútil la enseñanza a su respecto”. Este artículo se basa entonces en la concepción según la cual hay una aptitud musical previa que es necesario poseer para abordar los estudios, una condición innata, y si no existe, nada puede hacer la institución, pues la enseñanza se torna inútil.

Aunque podían cursar sus estudios alumnos de ambos sexos, tenemos suficientes razones para afirmar que en su gran mayoría se trataba de alumnas. Al

revisar los libros de actas de los concursos³ de los años 1911, 1912 y 1913 se observa que la totalidad de los egresados eran mujeres. Otro dato que podemos aportar al respecto es un artículo periodístico⁴ del año 1931. En él, el maestro Plasman narra al periodista que la Academia Santa Cecilia tenía su sede en 1893 en la calle 25 de mayo, año en que fue electo gobernador Figueroa Alcorta, quien manifestó su deseo de vivir en ese lugar. Plasman refería a los hechos en estos términos: “El doctor Figueroa Alcorta me ofreció uno de los salones del Teatro Rivera Indarte para que instalara allí la academia, pero me resistí a ello a fin de sustraer a las niñas, mis alumnas, de tener que pasar diariamente por frente a la universidad, llena siempre de estudiantes galanteadores y dicharacheros.”

Las señoritas que poblaban las aulas pertenecían en su mayoría a las familias acomodadas de Córdoba. Una entrevistada que comenzó sus estudios en 1928 relata: “la gente que estudiaba en el conservatorio eran hijos de familias muy bien. No había una casa en Córdoba, casi que no tuviera un piano. No todos querían hacer la carrera con tanta seriedad”⁵. Por lo tanto, no todos aspiraban a convertirse en músicos profesionales. Las pautas de la época indicarían que los estudios musicales formaban parte del capital que ostentaban las señoritas de las clases sociales privilegiadas. Esta tradición, es también heredada de Europa, ya que Norbert Elías (1991: 141), aludiendo a la vida de Mozart sostiene: “para las clases de piano, podía tener tantas alumnas distinguidas como quisiera. Sólo que, en realidad no le gustaba enseñar e intentaba reducirlo al mínimo.

¿Podríamos pensar que la posesión de conocimientos musicales operaba como signo de distinción para la educación femenina tanto en la Córdoba de principios de siglo XX como en Europa del siglo XVIII? ¿O tal vez como signo de pertenecía a un espacio social determinado? En términos de Elías:

“En toda “buena sociedad”, esto es, la que tiende a separarse y destacarse del campo social circundante –por ejemplo, toda sociedad aristócrata como toda sociedad de patricios- este destacarse y este pertenecer a la “buena sociedad” forman parte de los fundamentos constitutivos de la identidad personal, así como de la existencia

³ Examen final de la carrera de carácter público.

⁴ Entrevista realizada por el diario *Los Principios* al maestro José Plasman con motivo de su jubilación; 31 de julio de 1931.

⁵ Entrevista a egresada del conservatorio provincia que inició sus estudios en 1928. Se desempeñó como violinista en la Orquesta Sinfónica de Córdoba.

social. El individuo depende aquí de la opinión de los otros miembros. Pese a su título nobiliario, solo pertenece de facto a la respectiva “buena sociedad”, en tanto los otros lo piensan así, lo consideran miembro.” (1996: 129)

En este sentido, los conocimientos musicales se habrían constituido como rasgos distintivos necesario en las señoritas pertenecientes a las familias patricias cordobesas; formación que es reconocida y valorada por otros miembros de la misma sociedad.

Palabras de cierre

A partir del desarrollo realizado estamos en condiciones de esbozar algunas líneas a modo de cierre.

En primer lugar nos interesa señalar que por tratarse de la primera institución dedicada a la enseñanza de la música creada en el ámbito provincial, el Conservatorio conforma un campo de discursos y prácticas generador de ciertas tradiciones dominantes en el campo de la música. Las prácticas de los fundadores se hacen presentes de diferentes maneras en los hábitos y lógicas institucionales. A pesar de las transformaciones y los cambios sociales, tales lógicas pueden percibirse. Quizás sea ésa una de las razones que explica la resistencia a los cambios que se advierten en la institución.

Con respecto a los fundadores, se torna necesario destacar ciertas regularidades respecto de la convergencia y conversión de capitales culturales, políticos, sociales, económicos y simbólicos de la mayoría de ellos, tanto locales como foráneos. No es posible tampoco soslayar el origen patricio de algunos ni la procedencia europea de otros.

Finalmente, para dar continuidad en la tarea investigativa, se propone el avance sobre cuestiones referentes al proceso de génesis de la carrera de Profesorado en Educación Musical en el seno del Conservatorio Provincial y sus vinculaciones con la formación de instrumentistas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I: Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- Dimatteo, M. C. (2003). *La “forma escolar” del arte en la Provincia de Buenos Aires (1940-1960)*. Tesis de Maestría en Educación. Mención: Ciencias Sociales y Educación. Programa de Post-Grado en Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro (Argentina) y Facultad de Educación. Universidad Estadual de Campinas. Brasil.
- Elías, N. (1996). *La sociedad cortesana México: Fondo de Cultura económica*.
- Elías, N. (1991) *Mozart: sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Hemsey de Gainza, V. (1999). *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX., Realidad y perspectivas*. [On line] Disponible en www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/educacion.html. Consultado 07/06/2009
- Gutiérrez, A. (2003). “A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En Pierre Bourdieu. *Creencias artísticas y bienes simbólicos*. Buenos Aires: Aurelia Rivero.
- Moyano López, R. (1941). *La cultura musical cordobesa*. Córdoba: Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.

Documentos consultados:

- Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, 6 de diciembre de 1910.
- Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, 21 de diciembre de 1910.
- Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, 16 de febrero de 1911.

UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS PARA LA PREPARACIÓN Y GESTIÓN DE CLASES DE MATEMÁTICA

A PROPOSED ANALYSIS FOR THE PREPARATION AND MANAGEMENT OF MATHEMATICS CLASSES

Dilma Fregona*

En diversas acciones, en marco de la investigación¹ y la extensión² universitaria, hemos trabajado con docentes fundamentalmente de nivel primario en procesos de desarrollo profesional en matemática, en un acompañamiento sistemático por períodos de diferentes duraciones y en condiciones distintas.³ En este trabajo presentamos algunos de los resultados obtenidos a partir de una propuesta de análisis, reelaborada en numerosas oportunidades, que tenía una doble finalidad: por un lado, identificar en la planificación de una clase, las condiciones creadas en torno al objeto de enseñanza; y por otro generar a partir de dicho análisis un modo (una cierta técnica) de mirar otras propuestas sobre la enseñanza de algún objeto bien determinado en una clase de matemática.

La planificación seleccionada, el “juego de comunicación de figuras”, es la primera de una secuencia de actividades para enseñar temas de geometría. Proviene de una tesis de posgrado (Fregona, 1995) en la cual se incluyen, con respecto a este tema, las planificaciones de esa secuencia, algunas respuestas de los alumnos y se analiza el proceso en términos de situaciones de comunicación.

Objeto a enseñar – Medio – Decisiones docentes

* Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: fregona@famaf.unc.edu.ar

¹ Proyecto “Indagaciones sobre la formación de docentes en Matemática: perspectivas, tendencias y desafíos” aprobado y con subsidio otorgado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, (ex Agencia Córdoba Ciencia) Res. 1210/2007 y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. 159/09.

² Propuestas destinadas a docentes que, formalmente, se inscriben en la Secretaría de Extensión de una unidad académica. En acuerdo con Corbo Zabatel (2008), en tanto docentes universitarios, creamos esas oportunidades como una manera de cuestionar nuestro saber –disciplinar, que nunca es total y completo- y reconocernos partícipes en intervenciones que transforman las situaciones y también a los actores que intervienen.

³ En los últimos años la Mgtr. María Fernanda Delprato (FFyH, UNC) participó activamente del equipo de trabajo. Puntualmente, colaboró en la revisión y comentarios de esta ponencia.

Through various actions carried out in research⁴ and university extension⁵ contexts, we have worked with teachers, mainly at the primary level, in processes of professional development in mathematics, with a systematic monitoring for periods of different durations and under different conditions.⁶ In this paper we present some results obtained from the application of an analysis proposal, reformulated on many occasions, that had a dual purpose: firstly, to identify in planning a class the conditions created around the object which is the focus of the teaching process; and secondly, to generate from this analysis a way (some technique) of looking at other proposals about the teaching of some well defined particular object in a math class.

The selected planning, the "game of figure communication", is the first one in a sequence of activities to teach geometry topics. It comes from a graduate thesis (Mop, 1995) in which, with respect to this issue, the planning of such sequence, as well as some student responses, are included, and the whole process is analyzed in terms of communication situations.

Object to be taught about – Medium – Teaching decisions

El problema en esta presentación

Uno de los desafíos con los cuales cotidianamente se enfrentan los docentes es seleccionar qué actividades proponer a sus alumnos, situados en un espacio y tiempo determinados, para enseñar tal tema. El “qué hago” está vinculado a cómo ocupar el tiempo de clase de modo que los alumnos estén participando de alguna actividad que, ante la mirada del docente, dé cuenta de un proceso que conduce a aprender aspectos del tema en cuestión. Constatamos, en numerosas oportunidades, que a la mayoría de los docentes les resulta casi imposible distinguir cuál es el desafío –con respecto al objeto

⁴ Project “Inquiries into the training of teachers in Mathematics: Perspectives, trends and challenges” approved and subsidized by the Ministry of Science and Technology (formerly Cordoba Science Agency) Res 1210/2007, and by the Ministry of Science and Technology of the National University of Cordoba, Res 159/09.

⁵ Proposals aimed at training teachers who formally enroll in the Extension Secretary of an academic unit. In accordance with Zabatel Corbo (2008), as university teachers, we create those opportunities as a way of questioning our own knowledge about our discipline—which is never thorough and complete—and recognize participants in interventions that transform the very situations in which they intervene, and also the actors involved.

⁶ In the last years the Magister Maria Fernanda Delprato (FFyH, UNC) actively participated in our work team. Particularly, she provided valuable assistance in the review of, and comments on this paper.

matemático en cuestión– al que enfrentan a sus alumnos con una actividad determinada. En consonancia con esta dificultad, ante la cuestión de cuáles son los conocimientos involucrados en una tarea, las respuestas son generalmente una amalgama de temas vinculados de alguna manera con dicha tarea. Algunos materiales curriculares y también libros de texto proponen ayudas para que el docente tome decisiones acordes con su proyecto didáctico, pero es muy difícil en tanto el portador sea un material escrito, difundir las condiciones de realización y gestión de una clase. Estas cuestiones – condiciones creadas y gestión– nos interpelan directamente en nuestro quehacer como formadores de profesores, y nos propusimos en el marco del proyecto de investigación explorar modos de acompañamiento a los docentes en su tarea.⁷

El grupo de docentes con los cuales trabajamos, hacía 4 meses que estaba participando del Programa de Postitulación en Enseñanza de la Matemática, y uno de los espacios curriculares era precisamente en torno a la geometría. En ese espacio, como en los anteriores, se destinaron horas del curso presencial al estudio y discusión de resultados de investigación en temáticas pertinentes al objeto matemático de estudio (muchas veces acompañados de guías de lectura), análisis de materiales de difusión y/o curriculares, resolución de problemas que involucran los objetos matemáticos de estudio y discusión de diferentes modos de resolución y los conocimientos disponibles en esos procedimientos.

En el trabajo con los docentes, en torno a la preocupación que aquí queremos presentar, distinguimos al menos tres etapas: a) realización efectiva de la actividad según las condiciones previstas en la planificación; b) análisis oral de las condiciones creadas, según los ítems de la planificación; c) análisis, según esos ítems, de otra actividad tomada de otro material.

Después de varias realizaciones según estas fases y con diferentes temas, advertimos que el análisis presentaba serias dificultades, en particular cuando se trataba de reinvertir el modo de reflexión con otros materiales y/o temas⁸. Decidimos entonces preparar un material escrito y convertirlo en objeto de estudio y discusión, a modo de referencia para distinguir cuáles eran las decisiones tomadas al planificar la clase y durante la gestión. Compartida esta inquietud con nuestra colega española, Pilar Orús,

⁷ Presentamos aquí un modo de trabajo en el marco del Programa de Postitulación. Además, exploramos la producción en talleres docentes, iniciados durante el trabajo de campo de la tesis de doctorado de Ma. Fernanda Delprato (set. 2008 a nov. 2009) y que continuamos hasta el presente.

⁸ Los análisis se realizaban sobre actividades propuestas en materiales curriculares, libros de texto, planificaciones de los docentes participantes o de otros compañeros, etc.

escribimos un texto del cual tomamos ahora un fragmento. (Fregona y Orús, 2010)

Actividad efectivamente realizada: el juego de comunicación de figuras

Este juego corresponde a una situación de comunicación, dentro de la tipología de las situaciones didácticas. Se divide a la clase en equipos de cuatro integrantes, y cada uno de ellos consta de dos grupos de dos o tres alumnos, que cumplirán la tarea de emisores y receptores alternativamente. El grupo de los emisores posee figuras recortadas en cartón y debe obtener que sus compañeros receptores construyan una figura que se superponga al modelo. Para esto, los emisores deben enviar datos a través de un mensaje escrito, sin dibujos ni croquis. La validación se hace por superposición de la copia con el modelo.⁹

Planificación de la primera clase

Material:¹⁰

- Figuras geométricas recortadas en papel canson (con una cara coloreada) cuyos tamaños se dan entre paréntesis: un triángulo equilátero (15,8 cm), un triángulo rectángulo (18,8 cm, 15,4 cm y 10,7 cm), un triángulo obtusángulo (9cm, 19 cm y 15,6 cm), un triángulo acutángulo (16,8 cm, 13,2 cm y 13,7 cm), un triángulo isósceles (12,5 cm de base y 15,6 cm), un círculo (8,5 cm de radio), un cuadrado (18,2 cm), un rectángulo (19,5 cm y 11,6 cm) y un rombo (diagonales: 17 cm y 32 cm).
- Cada grupo de alumnos dispone de reglas, compases, escuadras hechas por plegado de una hoja, tijeras, papel blanco (ni rayado ni cuadriculado).

Objetivos:

- Crear las condiciones para confrontar en diferentes dominios -formulación, comunicación, construcción- los conocimientos de los alumnos sobre algunas figuras de geometría elemental.
- Hacer explícito el vocabulario utilizado en la descripción de esas figuras.

⁹ El proyecto didáctico así iniciado es más amplio, ya que el conocimiento a enseñar incluye un repertorio funcional –a nivel de la acción, en relación a la construcción de las figuras y a nivel de la formulación para determinar cuáles son los datos y el vocabulario correspondiente- para resolver problemas de reproducción de ciertas figuras en el espacio de una hoja de papel.

¹⁰ En la realización efectiva con los docentes, se incluyeron figuras no convexas y polígonos de mayor número de lados.

- Poner en funcionamiento técnicas de construcción de figuras.

Descripción:

- Organización de la clase: los alumnos se dividen en 7 equipos: A, B, C, D, E, F, G. Cada equipo comprende dos grupos: emisor y receptor, sucesivamente (o simultáneamente¹¹). Los grupos que constituyen cada equipo están separados por una cortina.

- Consigna: “Vamos a hacer un juego de comunicación. Los emisores se van a separar de los receptores por medio de una cortina. Los emisores tendrán una figura de cartón. Deberán transmitir a los receptores un mensaje escrito, sin dibujos, que deberá permitir a los receptores hacer una figura que se superponga con el modelo que ellos tienen. El equipo gana un punto cuando los receptores realicen, a partir del mensaje, una figura que se superponga con el modelo. Luego pueden jugar con una nueva figura. Para ganar tiempo, al comienzo todos van a ser emisores y luego todos receptores”.

- Desarrollo: cada grupo tiene una figura. Los emisores redactan los mensajes. A medida que los mensajes están listos, el docente (como un cartero) los lleva a los correspondientes receptores quienes tienen la tarea de construir la figura. Terminada esa tarea, recortan la figura y se reúne el equipo para superponer la reproducción con el modelo en presencia del profesor. Acuerdan si el resultado es correcto, el docente indica sobre cada mensaje enviado "E" (éxito) o "F" (fracaso) y da un tiempo breve al equipo para que intercambie opiniones acerca del trabajo realizado. Luego entrega una nueva figura.

Minutos antes de terminar la clase, en una fase de síntesis colectiva, los alumnos y el maestro verifican juntos por superposición cada reproducción con el modelo correspondiente. El docente hace una tabla con el puntaje por equipo y registra las figuras que fueron construidas correctamente y las que plantearon problemas.

Advertencias:

- El docente intentará no formular un criterio sobre la precisión exigida en la superposición de las figuras. Intervendrá solamente si no hay acuerdo entre los alumnos.

¹¹ En las primeras realizaciones de esta actividad, los grupos de emisores trabajaban en la formulación mientras los receptores esperaban recibir el mensaje correspondiente. Luego, con la intención de dar tarea a todos los grupos al mismo tiempo, surgió esta variante. Oportunamente señalaremos algunas consecuencias de esta modificación, tanto a nivel de interacción de los alumnos con el medio como en la gestión por parte del profesor.

- La distribución de figuras debe hacerse según los conocimientos disponibles de los alumnos. Se prevén mayores dificultades para el rombo -y llegado el caso un paralelogramo cualquiera, un trapecio o un polígono de mayor número de lados. Si cada grupo trabaja con más de una figura, sería conveniente no dar dos figuras del mismo tipo al mismo grupo.
- Aunque el docente pueda llevar el mensaje a los emisores cuando los receptores tienen necesidad de datos suplementarios, conviene que no lo explicita en la consigna inicial para evitar que la comunicación se convierta en una actividad para "dar trabajo" al cartero. Por el contrario, si el docente se da cuenta que un grupo de receptores está bloqueado debido a ambigüedades en el vocabulario o falta de precisiones, puede sugerir que formule preguntas.
- Si todos los alumnos son emisores al mismo tiempo, el docente debe estar muy atento a lo que pasa en cada grupo, en particular en el momento de llevar los mensajes -si necesitan reformulaciones- para evitar la superposición de tareas. Puede ser complicado para un grupo asumir simultáneamente el rol de emisor –al revisar el mensaje escrito y formular aclaraciones- y de receptor –al tratar de interpretar el mensaje recibido.
- Cuando el docente muestra a los alumnos una figura, debe evitar "fijar" una posición en el espacio (por ejemplo el rombo con la diagonal mayor vertical) para no reforzar las concepciones previas de los niños.

Los docentes no cuentan inicialmente con el texto de planificación de la clase, realizan la actividad gestionada por uno de los investigadores. Al final se constata que equipos tuvieron éxito, se analizan algunos de los mensajes obtenidos, se enuncian las dificultades en la formulación y en la construcción. El objetivo del trabajo no es avanzar en el estudio de las figuras involucradas, sino analizar las decisiones tomadas en tal actividad. Para ello, se retoma el esquema que representa una situación y la noción de *medio*, desde la teoría de las situaciones didácticas¹², de la cual haremos una breve reseña a continuación.

¹² Esas nociones ya fueron objeto de estudio en el Programa de Postulación, y han servido de herramienta de análisis en diferentes oportunidades. Para una profundización de este estudio, véase Fregona y Orús (2010).

La noción de medio como una herramienta de análisis

Cuando un profesor prepara su clase para enseñar un tema, selecciona los materiales y los medios que favorezcan su tarea: objetos, problemas, actividades a realizar con un programa de computación, ejercicios, textos, etc., según las concepciones de enseñanza y de aprendizaje en juego, las tradiciones en el establecimiento y las condiciones de escolaridad, se organizarán estos medios y se distribuirán las responsabilidades mutuas entre el docente y los alumnos en el marco de una relación didáctica posible.¹³

La enseñanza en la teoría de las situaciones es una actividad que reúne dos procesos: uno de aculturación del alumno y otro de adaptación relativamente independiente (Brousseau 1999). El aprendizaje se concibe entonces como interacciones entre grupos de culturas diferentes y también como una adaptación a un medio que es factor de contradicciones, dificultades y desequilibrios. En los materiales curriculares se comparten aspectos de esta caracterización y desde esta perspectiva, se concibe al docente como el responsable de organizar medios adecuados para que un actor en interacción con ellos, entre en relación con los saberes culturales que la sociedad considera necesarios para sus miembros y para el desarrollo personal del individuo. ¿Es la colección de objetos, problemas, textos, en suma los recursos que provee el profesor lo que conforma el medio en la teoría de las situaciones? Todo ello es parte del medio, pero además, en la noción de *medio* se incluye el cuestionamiento del objeto matemático a enseñar; se lo recorta y vincula con otros saberes, se elabora la consigna con la cual se planteará la actividad en la clase que explicitará de alguna manera las responsabilidades de alumnos y docente con respecto al objeto de estudio; se organiza la clase y se administra el tiempo en función de lo que es posible producir en torno a ese objeto de estudio; se favorecen ciertas interacciones de los alumnos en búsqueda de ciertos procesos de aprendizaje; etc. Encontramos al alumno y un medio organizado; para elaborar un enfoque didáctico es imprescindible contar con un proyecto de difusión de conocimientos y buscar cómo hacerlo posible.

Creemos necesario resaltar que la teoría es una modelización sobre los procesos de transmisión de los saberes matemáticos, de las posibles interacciones del profesor y de los alumnos comprometidos en una actividad matemática. No se trata de

¹³ Brousseau (1996, 2007) propone un estudio de la distribución de responsabilidades entre un emisor y un receptor.

un prototipo ni una descripción que prescribe cómo debe ser la enseñanza. Como afirma Sadosky (2003) pensar que algo puede darse de una manera, aún sabiendo que no es exactamente así, puede resultar fértil cuando se trata de precisar las condiciones en que se da un proceso de producción de conocimientos y saberes matemáticos en el aula. Desde este ángulo está claro que el modelo no pretende explicar todo lo que sucede en una clase de matemática, pero sí es importante distinguir qué cuestiones describe y explica y bajo qué condiciones son válidas esas explicaciones.

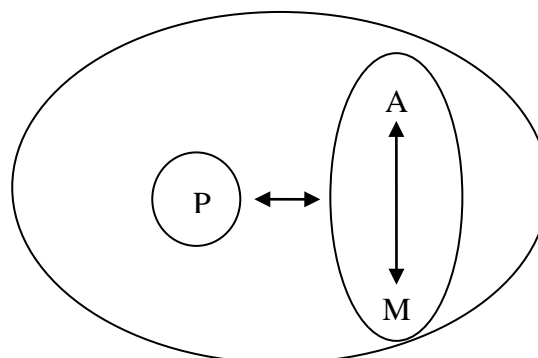
El siguiente esquema puede ayudar a comprender cuáles son los elementos en juego en una situación didáctica. Hasta ahora hablamos del “*medio del alumno*” o “*medio para el alumno*” organizado por el profesor en torno a un conocimiento o saber determinado. Las decisiones tomadas para diseñar ese *medio* tienen en cuenta el saber cultural y crean entonces unas condiciones que favorecen la aculturación del alumno. En la relación didáctica también el docente cuenta con su propio medio en tanto que circunstancias exteriores en el sentido piagetiano¹⁴. Veremos el interés de estas consideraciones al analizar, más adelante, la gestión de la clase por parte del docente.

P: profesor

A: alumno

M: *medio del alumno*

(A ↔ M): *medio del profesor*



El análisis realizado con los docentes sobre el juego de comunicación

En las reiteradas oportunidades en que, como enseñantes, gestionamos las instancias de análisis, lo hicimos primero implícitamente y luego explícitamente, tomando como guía los aspectos involucrados en la planificación. Con la intención de registrar sistemáticamente los objetos de discusión propuestos por los investigadores en la clase, y para contar con un material escrito de discusión, propusimos a los docentes el siguiente texto, tomado de Fregona y Orús (2010).

¹⁴ La teoría antropológica de lo didáctico postula niveles de co-determinación que ayudan a interpretar los condicionamientos a los que está sujeto el docente. (Chevallard, 2002)

¿Qué decisiones se tomaron para crear el *medio*?

La situación prevé que los conocimientos de los alumnos sobre las figuras les permitan abordar el problema, pero al mismo tiempo que el medio sea suficientemente antagonista como para generar conocimientos nuevos. Para los alumnos el desafío está en producir una dialéctica de la comunicación en la cual la elaboración de un código (qué datos hay que dar y cómo se explicitan para determinar una figura dada) y la confrontación con la acción (interpretación del mensaje y la construcción correspondiente) constituyan idas y vueltas fundamentales para resolver el problema. Para el docente, esas decisiones que toman los alumnos sobre las figuras (acciones para tomar datos, para construir; formulaciones) son las que favorecen el uso y descubrimiento de conocimientos que dan sentido al objeto de enseñanza.

Las decisiones relativas a las figuras, los materiales disponibles, la organización de la clase, nos permiten identificar algunas variables didácticas.

Con respecto a la colección de figuras planas:

- Las figuras elegidas están en relación con los objetos matemáticos que la docente desea enseñar. La decisión incluye figuras que han aparecido reiteradamente en los grados previos (cuadrado, rectángulo, triángulo equilátero, círculo) y también figuras poco conocidas, como rombo, paralelogramo, pentágonos irregulares, etc¹⁵.
- Los ejemplares de cada figura están recortados, para evitar el efecto de la posición del dibujo con respecto a los bordes de la hoja¹⁶.
- El material en el que están hechas: se elige un papel que permita distinguir frente de reverso. Esta decisión se toma para que los alumnos puedan reconocer por superposición la figura independientemente de los giros o inversiones que se le efectúen. Además el papel es resistente al plegado, la intención es no favorecer el estudio de las figuras a través de sus ejes de simetría¹⁷.
- Las medidas de los lados son bastante grandes en relación al tamaño de una hoja A4, para hacer más evidentes los errores que se puedan producir al trazar ángulos interiores,

¹⁵ Esas figuras son buenas candidatas para integrar la colección ya que no están determinadas solamente por la medida de sus lados.

¹⁶ Por ejemplo en los libros de texto, y en las prácticas de enseñanza, generalmente un lado de un triángulo es paralelo al borde inferior de la hoja o del pizarrón respectivamente. Y ese lado, se convierte en la base del triángulo.

¹⁷ La clasificación de cuadriláteros, como saber escolarizado, se realiza considerando propiedades de lados y ángulos. En caso de querer clasificarlos según sus ejes de simetría, el soporte debería favorecer esa búsqueda.

perpendiculares, etc. Eventualmente presentan un desafío los segmentos mayores a 20 cm, sea para medirlos como para construirlos ya que esa es la longitud de la regla generalmente disponible en las clases.

Con respecto a los materiales de que disponen los alumnos:

- La elección de los instrumentos de geometría (reglas, compases, escuadras hechas por plegado de una hoja) determina la interacción tanto en la redacción de los mensajes como en la construcción de las figuras reproducidas. Por ejemplo, la inclusión de una regla no graduada exigiría a los alumnos conocimientos diferentes.

- El papel es blanco, ni cuadriculado ni con líneas paralelas¹⁸. La interrelación entre las construcciones geométricas y las propiedades de las figuras es parte de los objetivos de aprendizaje. Fundamentalmente el grupo receptor pone a prueba el repertorio de técnicas de construcción: medir y trazar un segmento de una longitud determinada, trazar una recta perpendicular a otra por un punto, trazar una paralela a una recta por un punto dado, determinar un ángulo, etc.

- La consigna prohíbe explícitamente dibujos o el calcado de la figura en los mensajes, ya que se busca que los alumnos expliciten el vocabulario que les permite describirla. Si los emisores disponen del vocabulario corriente en matemática y lo usan de modo pertinente (por ejemplo: rombo, triángulo rectángulo, diagonal, vértice, etc.) hay que ver si sus compañeros de equipo, los receptores, les dan el mismo significado. Tal vez en esta primera actividad esas negociaciones de significado se den en el interior del equipo, pero en la secuencia de las lecciones ese proceso se pondrá en evidencia y se hará público para toda la clase.

Con respecto a la organización de la clase:

- La organización de la clase es por equipos, divididos en dos grupos que se desempeñan alternadamente como emisores y receptores. Se decide proponer un trabajo cooperativo a los alumnos: es el equipo el que gana un punto si la reproducción se superpone razonablemente con el modelo. Al interior de cada equipo, los emisores no compiten con los receptores.

- Los grupos están separados por una cortina -o cierta distancia- y el profesor actúa como cartero para evitar intercambios suplementarios de información como puede ser la

¹⁸ En el papel rayado hay un soporte de información adicional: líneas paralelas, ángulos rectos, etc.

que se obtiene viendo el modelo o la reproducción. Esta ayuda perceptiva podría reorientar el trabajo sobre el mensaje y recuperar de alguna manera los conocimientos que los alumnos tienen en base a experiencias anteriores, pero no es lo que se está buscando en esta fase de la actividad.

- El tiempo destinado a que se encuentren emisores y receptores de un equipo después de trabajar sobre una figura puede ser muy valioso si los alumnos lo aprovechan para acordar vocabulario, técnicas de construcción, etc. El profesor no da mayores precisiones, solamente propone que hablen sobre lo que acaban de hacer; es responsabilidad de los alumnos indagar sobre las dificultades encontradas y buscar modos de superarlas.

El medio del profesor

Los docentes ya pueden imaginarse algunas de las condiciones que presenta el medio del profesor.

Antes de la lección:

Tomar decisiones en relación a la colección de figuras, los materiales que tendrán a su disposición los alumnos, cómo organizar los equipos y los grupos al interior de cada uno de ellos, qué figuras dar inicialmente a cada equipo y cuáles serán las sucesivas, qué márgenes de error será aceptado y cómo negociarlo públicamente, cómo intervenir si algún grupo en lugar de emisor o receptor está bloqueado en relación a los objetivos que se propone la actividad.

Durante el desarrollo de la lección:

- El profesor interactúa con los alumnos alentándolos a trabajar, a respetar las reglas de la actividad, a llevar los mensajes producidos al interior del equipo, pero no da información sobre los conocimientos que quiere ver aparecer.

- En la consigna no se indica el margen de error permitido, porque el desafío no está en la precisión de la construcción sino en las diferentes dialécticas que plantea el juego: formulación al interior del grupo emisor y eventualmente ante el pedido de aclaraciones, interpretación de los receptores, comunicación-acción en la construcción, construcción-validación en la superposición.

- Acompaña al equipo en la superposición de la reproducción con el modelo, no como poseedor de la palabra justa, sino para favorecer la continuidad del proceso de enseñanza.
- Después de la primera figura obtenida, haya sido exitosa o no, sugiere al equipo que destine un momento para tratar de acordar sobre aspectos que crean oportunos antes de iniciar un nuevo juego con otra figura.

Cuando se distinguen los tiempos de producción de los emisores y de los receptores, el profesor intenta mantener un razonable ambiente de trabajo en la clase. Cuando todos los grupos funcionan como emisores, es complicado gestionar la multiplicidad de actividades diferentes en las cuales está inmersa la clase y a la vez informarse de lo que sucede en cada grupo en las respectivas tareas. Es posible que simultáneamente, los emisores formulen y otros como receptores también formulen al pedir precisiones, otros construyen la figura según la descripción recibida, hay equipos que validan su actividad por superposición con el modelo mientras otros equipos tratan de concertar.

Al finalizar la lección:

- El profesor se encuentra con una colección de mensajes y figuras reproducidas, equipos que han tenido éxito en algunas de las tareas y otros que fracasaron por dificultades en la formulación o interpretación de los mensajes, o por problemas en la medición o en la construcción.

La secuencia de lecciones prevé estudiar cada una de las figuras en particular, ¿qué hacer con esas producciones a partir de la segunda lección? El profesor reflexiona: ¿qué se puede hacer después de esta lección que no se podía hacer antes? ¿Qué observé como hecho notable que puede ser una referencia para toda la clase? La secuencia de lecciones prevé que cada una de las figuras sea objeto de enseñanza para toda la clase: a partir de la segunda lección, ¿qué retomar de las producciones de la primera actividad?

- ¿Qué implica el éxito en la primera actividad en términos de conocimientos de los alumnos? Como lo expresa la consigna, el equipo gana cuando obtiene una figura que se superpone con el modelo. ¿Pero esto se debe a un buen mensaje? Ese calificativo "bueno", ¿tiene la misma significación para el docente que para el alumno? La calificación de "bueno", ¿se mantiene estable durante todo el desarrollo de la secuencia?

¿Qué pasa en el aula con esta actividad?

El juego de comunicación fue realizado en la Escuela Michelet¹⁹ en numerosas oportunidades, con diversas colecciones de figuras planas. En cada realización los mensajes eran diferentes y los problemas que se planteaban también: reiteradamente el profesor se encontraba ante el desafío de decidir cómo seguir con la secuencia ya que su medio tenía condiciones que le oponían resistencia (un medio claramente antagonista para el profesor).

Las interacciones de los alumnos con el medio son diferentes según la posición. Los emisores confrontan con el medio en el dominio de la formulación (y eventualmente de la acción ya que se observaron grupos que intentan construir una figura con su propio mensaje). Los receptores interpretan el mensaje e interactúan con sus materiales para trazar la reproducción: las técnicas de construcción de una figura determinada están en el centro de la tarea.

Veamos solamente uno de los mensajes propuestos por alumnos de quinto grado:

Nuestra figura tiene tres lados. Esta figura tiene más o menos la forma de un triángulo. El lado más grande mide 19 cm y 1 mm. Lo trazan horizontalmente. Luego trazan una línea de 15 cm y 6 mm que se una a la otra línea. (La trazan ligeramente hacia abajo). El agujero que queda, lo terminan con una línea que una las otras dos líneas. (Fracaso)

¿Qué “muestran” mensajes como éste y cómo contribuyen a plantear la secuencia de actividades en el marco de una situación de comunicación? Cuando el triángulo no es equilátero, los alumnos tienen ciertas dificultades para reconocerlos como pertenecientes a la clase de los triángulos. Por ello, ante un triángulo obtusángulo afirman que “tiene tres lados” y “tiene más o menos la forma de un triángulo”. Además, tanto los emisores –en la producción del texto– como los receptores –que no piden aclaraciones– consideran que con dar la medida de la longitud de dos de sus lados es suficiente para determinar un triángulo. Actúan como si el ángulo comprendido entre esos lados tuviera una medida estándar. Otro equipo descubrió la posibilidad de

¹⁹ Escuela pública en la comuna de Talence, cercana a Bordeaux. Los estudios teóricos realizados en el marco de la teoría de las situaciones didácticas se confrontaban con la contingencia en un aula de dicha escuela, en un dispositivo para la observación de clases llamado Centro para la Observación e Investigación en Enseñanza de la Matemática (COREM).

modificar ese ángulo, hecho fundamental para concebir diferentes tipos de triángulos. Conviene recordar que la secuencia de actividades sobre la situación de comunicación de figuras prevé la construcción de conocimientos geométricos que llevarán a la descripción y reproducción de una figura a través de un mensaje mínimo.²⁰

Habitualmente algunos docentes plantean por qué no se enseña previamente qué es cada figura, cómo se llama, cuáles son sus elementos y propiedades, etc. para que todos los equipos utilicen el vocabulario técnico correspondiente, obtengan las reproducciones de las figuras sin tanteos, etc. Las descripciones realizadas en los mensajes dan cuenta de conocimientos disponibles en algún grupo de alumnos, pero que no lo están para toda la clase. Precisamente se trata de crear condiciones para que los alumnos confronten sus repertorios a nivel de lenguaje y construcción de figuras, y descubran los elementos y las propiedades que permiten determinar una figura. Una situación de comunicación precisamente tiene por finalidad exigir a un sujeto formular un mensaje a otro sujeto para cooperar en el control de un medio que no es exactamente el mismo para ambos. Para que el alumno trate de controlar una situación con sus propios conocimientos, el profesor busca crear una situación apropiada. Para que sea una situación de aprendizaje, es necesario que la respuesta inicial del alumno no sea precisamente lo que se quiere enseñar: si ya había que poseer el conocimiento a enseñar para poder responder a la cuestión, entonces no estaríamos ante una situación de aprendizaje. La respuesta inicial debe permitir al alumno poner en marcha una estrategia de base fundada en sus conocimientos anteriores; pero rápidamente esa estrategia debería revelarse suficientemente ineficaz para que esté obligado a hacer acomodaciones al medio, en el sentido piagetiano, es decir a modificar su sistema de conocimientos para responder a la situación propuesta.

A modo de conclusión

La reinversión de ese tipo de análisis a otros objetos matemáticos y en otras producciones, exige un proceso de estudio y discusión no solamente de los aspectos a considerar sino también de cuál es el objeto a enseñar. En el caso de esta presentación de algún modo esa problemática estaba resuelta a través de las decisiones tomadas en la planificación, pero si no concebimos a los docentes como meros ejecutores (Bednarz,

²⁰ Esa condición es relativa, depende de los conocimientos de los alumnos.

2000) de propuestas es necesario recuperar y trabajar sobre los sentidos que tanto ellos como los investigadores les dan a los objetos a enseñar, para negociar un nuevo sentido de esos objetos en las propuestas de enseñanza que permitan un trabajo más fructífero en términos de aprendizajes –propios y de sus alumnos– y más placentero.

Esa planificación proviene de una larga tradición de enseñanza en la escuela Jules Michelet, y en el año 1995 fue parte de una tesis de doctorado. Es a partir de la experiencia de estudio con docentes, que actualmente podemos realizar este análisis con el fin de convertirlo en herramienta didáctica de acompañamiento al docente en su tarea. No se trata de prescribir sobre qué hacer para enseñar ciertos temas de geometría, sino de realizar actividades que superen el nivel de la enunciación y promover un tipo de análisis que permita interactuar a los docentes con otros materiales y también con otros colegas.

Los recursos a utilizar, las posibles secuencias de temas a tratar, las actividades o los tipos de problemas a plantear a los alumnos, la pertinencia de las posibles respuestas que darían los alumnos, la administración de los tiempos, la vinculación con otros actores del establecimiento educativo, etc. aparecen entonces filtradas por un enfoque centrado en las condiciones a crear en el aula para que un alumno se encuentre con un saber bien determinado. No se trata de desconocer otras variables que condicionan la enseñanza, acordamos con Terigi (2004) que la enseñanza es un problema de condiciones de escolarización y no simplemente de estrategias. La mirada que proponemos está centrada en una modelización del objeto matemático de enseñanza y de las posibles interacciones de alumnos y docentes en un espacio de estudio como es una clase.

Bibliografía

- Bednarz, N. (2000). Formation continue des enseignants en mathématiques - une nécessaire prise en compte du contexte, en Blouin, P. et Gattuso, L. (dir), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Montréal: Modulo.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques (Didactique des mathématiques 1970-1990)*. La Pensée Sauvage.

- Brousseau, G. (1999). “Educación y didáctica de las matemáticas”, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, México. Traducción de Block y Martínez.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, colección “Formación docente – matemática”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (2002). *Organiser l'étude, Actes de la 11e École d'Été de Didactique des Mathématiques*, coordonnés par Dorier et al., La Pensée Sauvage.
- Corbo Zabatel, E. (2008). Notas breves sobre la extensión, *e+e estudios de extensión en humanidades*, Secretaría de Extensión de la FFyH, UNC.
- Fregona, D. (1995). Las figuras planas como *milieu* en la enseñanza de la geometría; interacciones, contratos y transposiciones didácticas, tesis de doctorado, Universidad Bordeaux I, Francia.
- Fregona, D. y Orús, P. (2010). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*, próximo a publicarse en Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Sadovsky, P. (2003). *Condiciones Didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*, Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2004). La plena inclusión educativa como problema de enseñanza / La enseñanza como problema de política educativa, *Novedades Educativas*, nº 163, Buenos Aires.

**LA GEOMETRÍA DEL PLANO EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.
ANÁLISIS DE UNA CLASE**

**PLANE GEOMETRY IN THE COMPULSORY EDUCATION. A CLASS AS A STUDY
CASE**

Marta Porras*

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación “Diferentes tipos de interacciones en la Enseñanza de la Matemática. Segunda parte” de la Universidad Nacional del Comahue. Analizamos la segunda parte de una propuesta de enseñanza triángulos para 7º grado (alumnos de 11 ó 12 años), planteada con tareas de construcción geométrica.¹ En este caso se aborda en particular, la enseñanza de la propiedad de la desigualdad triangular.

Nos proponemos estudiar las condiciones de los problemas dados a los alumnos y el modo de control que ese *medio* exige. Analizamos tanto las decisiones de los alumnos cuando resuelven los problemas dados, como algunas intervenciones del docente en el acto de enseñanza. Intentamos poner en evidencia cómo esas decisiones de los actores mencionados condicionan la relación que se establece entre los alumnos y las nociones involucradas. La comprensión de las condiciones que favorecen que los alumnos establezcan una determinada relación con el conocimiento, puede ser útil al docente a la hora de la toma de decisiones en el acto educativo.

Para hacer nuestro estudio nos apoyamos elementos teóricos provenientes de la Didáctica de la Matemática en Francia.

Medio – Interacciones – Decisiones – Alumnos – Docentes

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Argentina. CE: msporras@ciudad.com.ar

¹ El análisis de la primera parte de la propuesta ha sido publicado en la revista: *Yupana, Revista de Educación Matemática de la Universidad Nacional del Litoral*, (2007), [n4 . 07].

This work has been developed within the framework of the research project “Different types of interactions in Mathematics Teaching. Second part” in the Universidad Nacional del Comahue, where we analyze the second part of a proposal for teaching triangles in 7th grade (students aged 11 or 12 years), by means of geometrical construction assignments.

We intend to examine the conditions of the mathematical problems given to students and the control mode this milieu demands, as well as some of the teaching decisions involved in the educational act. We also analyze how the decisions taken by the students when solving the given problems make a condition of the relation they set up with the involved notions. The understanding of these relations may be useful in the decisions making of teachers during the educational act.

The background for this study takes theoretical elements from Mathematics Education Research in France.

Milieu – Interactions – Decisions – Students – Teachers

Introducción

Resultados de investigaciones anteriores nos permiten asegurar que los problemas de construcción geométrica, planteados bajo ciertas condiciones, constituyen una alternativa para las prácticas *ostensivas* en la enseñanza de la geometría.

Es deseable que el docente organice su clase con situaciones que exijan al alumno, para su resolución, la toma de decisiones en las que se involucre el conocimiento que se quiere enseñar. El alumno, entonces, podrá aceptar su responsabilidad sobre los resultados de las actividades planteadas en las situaciones de enseñanza, considerando sus acciones como una elección entre diversas posibilidades. Para que esto suceda, es necesario que el docente no sólo seleccione actividades de enseñanza apropiadas, sino que tome decisiones en el acto de enseñanza que favorezcan determinadas relaciones de los alumnos con el conocimiento involucrado.

En este escrito presentamos algunos resultados obtenidos a partir del trabajo conjunto con una docente de una escuela pública de Río Negro. Ese trabajo consistió, en una primera etapa, en la selección y análisis a priori de problemas para la enseñanza de la propiedad de la desigualdad triangular en 7° grado. En una segunda etapa la docente

llevó a cabo la realización efectiva de la actividad con sus alumnos y en una tercera etapa hicimos un análisis a posteriori de lo sucedido, teniendo en cuenta, fundamentalmente, procedimientos de los alumnos e intervenciones del docente que favorecen avances en el proyecto de enseñanza. Intentamos poner de relieve, principalmente, dos aspectos en la enseñanza de un tema de geometría en el Nivel Primario: condiciones de la situación que favorezcan interacciones entre el alumno y el conocimiento que se quiere enseñar y características de la gestión que permitan dichas interacciones.

Algunos aportes de la teoría de Situaciones Didácticas

La teoría de Situaciones Didácticas² se constituye, para nosotros, en el instrumento que posibilitará la comprensión de algunas relaciones y regulaciones que se dan en la enseñanza de la matemática.

Un fenómeno didáctico presente en la enseñanza de la geometría

Numerosas investigaciones muestran que la enseñanza de la geometría es un terreno privilegiado para el ejercicio de las llamadas *prácticas ostensivas*. Ratsimba-Rajhon (1977 y 1992), Salin y Berthelot (1994), Fregona (1995), entre otros, estudiaron ese tipo de prácticas. En investigaciones anteriores a este trabajo³ nosotros también hemos estudiado los modos de existencia de ese saber en la enseñanza obligatoria. En estas prácticas los saberes espacio-geométricos, en este caso, son concebidos como exteriores al sujeto y directamente legibles en la realidad y no ligados a una acción anticipadora del sujeto en el transcurso de la resolución de los problemas que se le proponen. Este tipo de prácticas podría traer como consecuencia la pérdida, para el alumno, del sentido de las nociones; la adquisición de aprendizajes segmentados, algorítmicos, ligados al reconocimiento visual, a la memorización de nombres y difícilmente reutilizables en otro contexto distinto del que fueron presentados.

² Brousseau (2007) llama “*situación a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio, que determina a un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. (...) Hemos reservado el término situaciones didácticas para los modelos que describen la actividad del profesor y también del alumno. Desde la segunda acepción la situación didáctica es todo entorno del alumno, incluidos el docente y el sistema educativo*”.

³ Porras M. (2002); Porras M., Martínez R. (2007)

Una alternativa para las prácticas ostensivas

En geometría, una alternativa ante las prácticas ostensivas, es el trabajo con construcciones geométricas, o problemas de construcciones. En la resolución de problemas de construcción es necesario poner en juego las propiedades de las figuras para tomar ciertas decisiones en relación con la obtención del resultado. El alumno, puesto en condiciones de resolver una *situación a-didáctica*, tiene la posibilidad de interactuar con las propiedades de las figuras involucradas, hacer anticipaciones y modificar esas anticipaciones; adecuando el uso de las propiedades en cuestión a través de las retroacciones del *medio*. Es decir que no sólo las respuestas del docente, sino las respuestas del *medio* darán al alumno las pautas para organizar la validación de un problema de construcción.

La noción de “medio”

Usamos la noción de *medio*⁴ que describe no sólo los “objetos” puestos a disposición del alumno, sino las relaciones didácticas de los actores- alumnos, docente. Intentamos discutir la eficacia del entorno propuesto por el docente para la enseñanza de las nociones geométricas; en este sentido analizamos las posibles consecuencias de las elecciones hechas por el docente en ese entorno –elección de los problemas, condiciones de los mismos, herramientas que poseen los alumnos para resolverlos, intervenciones del docente...– intentando explicitar qué informaciones puede tomar el alumno de ese entorno y qué sanciones pertinentes le da al alumno orientando sus elecciones y comprometiendo un determinado conocimiento. Fregona (1995) señala que el *medio* es “*el sistema antagonista del sistema enseñado. (...) El enseñante, en tanto que organizador de los juegos del alumno, debe tomar decisiones sobre los elementos de elección, sus enjeux y sus reglas. Este medio es llamado medio material (aunque no haya objetos concretos) y el alumno es un elemento de la modelización*”. En contraposición, si el medio no fuera antagonista al sujeto, éste no utilizaría necesariamente al conocimiento para controlar la situación. Como lo expresa Fregona (1995), aunque el conocimiento podría “estar realizado” en la situación, no se constituiría en un medio de decisión, en este caso el *medio* material no “reaccionaría”

⁴ En este trabajo, el término *medio* (escrito en letra cursiva) será usado en el sentido específico que se le da en la teoría de Situaciones Didácticas.

ante respuestas inadecuadas.

El docente crea condiciones en el *medio* cuando prepara las clases, durante el desarrollo de las mismas y después de que hayan transcurrido. Como lo expresa Fregona (2011), el docente antes de la *lección* “*decide en función de los propósitos de la enseñanza, del tiempo disponible para el tratamiento del tema, de los conocimientos que considera que están disponibles en la clase, de las condiciones de escolaridad e institucionales, cuál es la situación objetiva que propondrá a los alumnos*”. (...) “*Durante la lección [el docente] busca que el alumno interactúe con su medio tomando decisiones hacia la búsqueda de un estado que le sea favorable.*” (...) “*Después de una lección y antes de la siguiente es posible analizar ciertas decisiones tomadas en la enseñanza efectiva y volver a la posición de profesor que prepara la lección para hacer avanzar los procesos de aprendizaje y también de enseñanza.*”

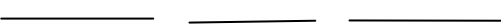




Un problema para la enseñanza de la propiedad de la desigualdad triangular en 7º grado

A continuación analizaremos algunos aspectos de la clase llevada a cabo con alumnos de 7º grado en ocasión del estudio de la propiedad de la desigualdad triangular. Como lo señalé en la introducción, la clase se realizó en una escuela pública de General Roca, Río Negro. Hace varios años venimos trabajando con la docente que llevó a la práctica la propuesta; ha asistido a cursos de perfeccionamiento en enseñanza de la matemática, ha realizado pasantías en cátedras a mi cargo de didáctica de la matemática en la Universidad del Comahue, hemos realizado experiencias conjuntas – alumnos del Profesorado de Enseñanza Primaria, la docente, profesores de la cátedra de Didáctica de la Matemática. En esta oportunidad realizamos un trabajo colaborativo docente-investigador que contempló, al menos, tres etapas. En la primera, teniendo en cuenta el desarrollo de la planificación de la docente, nos abocamos a la selección y análisis a priori de problemas para la enseñanza de la propiedad de la desigualdad triangular en 7º grado. En una segunda etapa la docente llevó a cabo la realización efectiva de la actividad con sus alumnos y en una tercera etapa hicimos un análisis de lo sucedido, teniendo en cuenta, fundamentalmente, procedimientos de los alumnos, intervenciones del docente, el tratamiento de los errores de los alumnos.

En primer término presentaremos el problema y detallaremos algunas condiciones del mismo. Luego comentaremos el tratamiento del mismo en la clase.

La situación que hemos organizado es la siguiente:

Dados tres segmentos, construir un triángulo cuyos lados tengan esas longitudes. ¿Es siempre posible?

- | | | |
|----|---|----------------|
| a) |  | (5u, 4u, 5u) |
| b) |  | (9,5u, 4u, 6u) |
| c) |  | (3u, 4u, 5u) |
| d) |  | (4u, 4u, 4u) |
| e) |  | (7u, 2u, 4u) |

Los alumnos están distribuidos en cinco grupos. Disponen de hojas lisas, regla, compás, escuadra, transportador escolar de ángulos (comprado en librerías).

Objetivos

Este problema tiene los siguientes objetivos:

- ✓ la formulación de la propiedad de desigualdad triangular,
- ✓ favorecer la elaboración de conjeturas y la reflexión sobre las mismas,
- ✓ favorecer la adopción del compás como instrumento privilegiado para construir triángulos dados los lados,
- ✓ cuestionar la figura típica de un triángulo, consistente en triángulos equiláteros o al menos isósceles, con un lado paralelo al borde inferior de la hoja.

Condiciones del problema

El problema busca crear las condiciones de una *situación a-didáctica*. Hay una terna que no permite la construcción de triángulos, por lo que exige pensar que no siempre se puede construir un triángulo dados tres lados. La propiedad de la desigualdad triangular estará presente como un “teorema en acto”; se espera que la pregunta acerca de la existencia de los triángulos favorezca la elaboración de conjeturas acerca de tal imposibilidad y su discusión favorezca la formulación de la propiedad triangular.

La longitud de los segmentos dados: se ha pensado en 5 ternas con las que será

posible la construcción de triángulos y una terna con la que no será posible (7u, 2u, 4u). Con estas longitudes resultará “evidente” la imposibilidad de construcción. Se espera que esta condición dé la posibilidad de la instalación de un debate en la clase.

La pregunta: ¿Es siempre posible (la construcción), enfrenta a los alumnos a cuestionar la existencia de objetos geométricos. En general, en la escuela, se plantea problemas que tienen solución y en geometría no se ofrece la posibilidad a los alumnos de cuestionar la existencia de los objetos.

Los triángulos: Es posible construir un triángulo isósceles no equilátero; uno equilátero y dos triángulos escalenos, uno de ellos rectángulo, otro obtusángulo (9,5u, 4u, 6u). Este último resultará muy “estirado”, con lo que se espera producir una confrontación con la figura típica de triángulo.

Los instrumentos permitidos: Si el transporte de segmentos con compás no está cargado de sentido para los alumnos, es probable que intenten construirlos usando regla. En ese caso habrá que decidir en qué posición se colocará la regla para transportar los segmentos. Algunos triángulos no corresponden a figuras típicas del mismo, por lo que resultará muy difícil la construcción con la regla.

Análisis de la clase

La docente entregó una copia con el problema. Leyeron en conjunto la consigna. Los alumnos preguntaron cómo debían hacer las construcciones, la docente respondió que “usando los instrumentos de geometría que tienen en su caja de herramientas”. Pero antes de que comiencen a resolver la actividad, hizo una pregunta:

D (docente): - Si yo les doy tres lados cualesquiera. ¿Siempre pueden construir un triángulo?

A₁ (Alumno 1):- Sí se puede.

A₂:- A veces sí se puede, pero a veces no. A veces sí porque con tres rectas a veces se puede dibujar un triángulo isósceles o escaleno. A veces no, porque puede tener una recta vertical, una horizontal y una inclinada (hace seña con sus brazos a medida que explica) y no se puede construir el triángulo.



D: ¿Qué figura geométrica son los lados de los triángulos? (las señas que hacían con sus brazos daban la impresión de que estuvieran pensando en semirrectas).

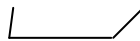
Alumnos: Segmentos!!

La docente recuerda la noción de segmento.

A₃: -Con tres lados se puede obtener un triángulo así:



pero si están así



no se puede construir.

D: - ¿De qué depende?

A₂₋₃: - De la posición.

A₄: - Sí se puede, porque un triángulo tiene tres lados.

A₅: - Señó, señó, yo estuve pensando, depende de la “forma” de los lados.

A₆: - Pero aunque tengan distintas medidas, se puede porque sería escaleno.

A₇: - Pero si un lado es muy largo y otro muy cortito no se puede. Por ejemplo, uno de 4 cm, 5 cm, 1 cm., no se puede.⁵

Otros A: - sí, sí (asintiendo lo que decía el **A₇**).

D: - Bueno prueben, antes de las consignas que les di, construyan, si se puede, un triángulo con las medidas que propone **A₇**.

A₈: - Señó se puede pero sobra.

A₉: - No se puede construir, queda abierto.

Se da un tiempo para que intenten construir el triángulo de 4, 5 y 1 que propuso un alumno; para escribir la respuesta a la pregunta del docente y luego se hace una puesta en común.

Las respuestas que dieron los alumnos se pueden agrupar en tres tipos:

- ✓ los que insistían en que dependía de la posición (le llamaban “posición” a la inclinación de la regla con respecto a los bordes de la hoja) y trataban de construirlo –usando regla– en distintas “posiciones”.
- ✓ los que afirmaban que sí se puede construir, pero cortaban un lado, es decir, cambiaban un dato;
- ✓ los que decían que no se puede porque queda “abierto”.
- ✓ No se pusieron de acuerdo en esta instancia. La docente indicó que dejaran sus respuestas en el cuaderno borrador, que resolvieran las consignas dadas al comienzo

⁵ Cabe aclarar que en el ítem e) de la consigna dada por el docente, se plantea un caso similar al que propone el **A₇**. Este alumno instaura una discusión prevista por el docente antes de la resolución de la consigna.

de la clase y que luego retomarían esta discusión.

Algunas cuestiones para destacar en esta primera etapa de la actividad

La pregunta realizada por la docente, si bien no estaba planificada, fue el disparador de un debate que sirvió para poner en evidencia (expresar concepciones) que de no ser así hubieran quedado ocultas. Se explicitaron dos “teoremas en acto” y otro se dejó vislumbrar (erróneos) que si no hay oportunidad de confrontarlos, pueden permanecer por años, tal vez por toda la escolaridad, sin modificarse. Así, la idea de que siempre es posible construir un triángulo dados tres lados... ¡cueste lo que cueste! Esa idea es tan fuerte que algunos alumnos “cortaban” un segmento y decían que sí era posible; es decir era preferible aceptar que la construcción no respetase los datos a modificar la idea de que un triángulo es siempre construible. “Sí se puede, sería escaleno”; o dicho de otro modo: “Siempre se puede construir un triángulo, aunque sea escaleno”. Teniendo en cuenta esa expresión podríamos pensar que ese alumno considera que los triángulos “propiamente dichos” son isósceles o equiláteros; pareciera que los triángulos escalenos son objetos extraños, que aparecen cuando se dan condiciones especiales. Este alumno podría aceptar que aún esos casos extraños son triángulos, pero no modificar la idea de la necesaria existencia. Otra concepción que se expresó en el debate fue que la forma o aún la existencia de un triángulo dependen de la posición del mismo. Algunos alumnos afirmaban que con los mismos datos se podía construir un triángulo en una posición, pero no en otra.

La formulación de estas “ideas” es el primer paso en el camino de la formulación de la propiedad que se quiere enseñar en esta clase. Aunque esto sucederá únicamente si las decisiones que tome el docente en el transcurso de la misma lo permiten y lo promueven. Al respecto, en este primer momento, podemos destacar el acierto al tiempo dedicado a esta parte de la actividad. Había transcurrido más de media hora para permitir tan solo la expresión de ideas que, como en este caso, pueden ser erróneas. También observamos una posición del docente que privilegia el “aprendizaje” por sobre la “enseñanza”. La actitud más corriente es corregir esas ideas, explicarlas correctamente, “hacer entender” a los alumnos en qué están equivocados (si es que se dio la oportunidad de que salieran a luz); pero no es tan fácil para un docente esperar a que la confrontación de las mismas en otras actividades sancione (en el sentido de la teoría de situaciones) las formulaciones realizadas. La existencia de un cuaderno

borrador de matemática, destinado a escribir las formulaciones a priori, da la pauta de que la posibilidad de los alumnos de expresar sus ideas está instalada en el contrato didáctico implícito.

Segundo momento de la actividad

Luego de que los alumnos resolvieron la actividad planteada en copias, se hizo otra puesta en común. Vamos analizar sólo dos casos para señalar algunas interacciones de los alumnos con las nociones y algunas decisiones del docente.

Análisis ítem b) (9,5u, 4u, 6u)

De los cinco grupos de alumnos, tres lo pudieron construir y dos no.

Los que no podían construirlo usaban sólo regla y colocaban alguno de los lados de menor longitud paralelo al borde inferior de la hoja. La dificultad consistía en concebir un triángulo “estirado”



La figura típica de triángulo no les permitía elegir ubicar la regla en posiciones que permitieran la construcción. Esta construcción quedó “abierta” en el pizarrón hasta el final de la discusión del ítem, momento en que la docente retomó el procedimiento y los alumnos, después de escuchar la discusión posterior dijeron que sí se podía construir, usando compás y modificaron el triángulo del pizarrón.



Un grupo construyó el triángulo, usando regla y compás; el lado de 6u paralelo al borde inferior de la hoja (le llamaban base). Otro grupo dijo que su construcción era distinta, porque “la base” (el lado paralelo al borde inferior de la hoja) era el segmento de 4u. Todos coincidían en llamar “base” al lado paralelo al borde inferior de la hoja. Esta idea no se toma en esta clase; será necesario tenerlo en cuenta para organizar actividades que exijan a los alumnos su reconsideración. Una vez construidos la docente preguntó nuevamente si eran triángulos distintos. Los alumnos respondieron que sí, eran distintos. Preguntó qué pasaría si se recortaran y se superpusieran, que probaran hacerlo. Lo hicieron y oh! coincidían. Rápidamente cambiaron su afirmación: “bueno, son iguales pero están en posición distinta”.

Vemos que la sanción del medio, en este caso la superposición, exigió a los alumnos modificar la idea de congruencia, descartar, de algún modo, la posición como

atributo necesario para que dos figuras sean congruentes. Suponemos que no será necesariamente un aprendizaje definitivo, es altamente probable que reaparezca en otras ocasiones. También en este momento se adoptó el compás como instrumento privilegiado en la construcción de triángulos dados tres lados. Fue “obvio”, después de la discusión, que el triángulo sí se podía construir; esta certeza obligó a los alumnos a usar el instrumento adecuado. Una vez más señalamos las acertadas decisiones del docente, tanto en no exigir el abandono del uso de la regla hasta que fuera una decisión de los alumnos, como a destinar tiempo, sin interferencia de ansiedades comunes en docentes, a la nueva consigna de construir en un papel glasé, recortar y superponer.⁶ Se invirtió aproximadamente quince minutos de la clase en promover una confrontación que favoreciera la ruptura de una idea errónea.

Análisis ítem d) (7u, 2u, 4u)

Presentaremos aquí sólo la discusión de un grupo que formuló una conjetura falsa y las intervenciones del docente al respecto.

A₁:- No se puede, no pudimos en mi grupo, porque no alcanza.

A₂ (del mismo grupo): - El 7, 2 y 4 no se puede, queda abierto. Porque siempre la suma de los dos más chicos tiene que dar el más grande. Le falta para llegar a 7.

A₂. No se pudo hacer porque hay diferencia del tamaño de los lados.

El alumno **A₂** expone que la suma de dos lados debe dar el tercero (y muestra que lo que le falta para que cierre su triángulo es aproximadamente 1u). Esta conjetura, si bien falsa, tiene el valor de atender a la relación entre las longitudes de los lados. Aún no saben cómo deben ser esas longitudes, pero ya han advertido que la existencia o no de los triángulos depende de esa relación, y no de la posición, como lo habían formulado en la primera parte de la clase. A esta altura ningún alumno mantiene la conjetura que liga la existencia a la posición. El docente toma la nueva conjetura y pone en evidencia contraejemplos que exigen modificarla; lo que da pie a la formulación de la propiedad correcta.

D: - Bueno, vamos a ver si lo que decís se cumple en todos los triángulos que han construido y escribe en el pizarrón: Suma los lados: $AB+BC \dots CA$.

⁶ No analizaremos, en esta instancia los alcances y límites de la noción de congruencia ligada a la acción de superponer.

Calculan esa relación en todos los triángulos y lo escriben en el pizarrón para cada caso: $AB+BC > CA$. La docente reorganiza la formulación de relaciones en el pizarrón y generaliza: “para poder construir un triángulo, la suma de dos lados cualesquiera debe ser mayor al tercero”.

D:- Entonces, ¿cuándo puedo construir un triángulo?

A:- Cuando no hay mucha diferencia en los lados.

D:- ¿Qué hay que tener en cuenta?

A:- El tamaño de los lados.

A:- Que la suma de dos lados sea mayor que el tercero.

En la discusión queda claro que los alumnos prueban con las tres ternas de cada triángulo, aunque no en la formulación de la propiedad. El uso de cuantificadores en la formulación de proposiciones merecerá un tratamiento especial.

La clase duró 3 horas reloj y finalmente se institucionalizó la propiedad de la desigualdad triangular. La elaboración de la conjetura (errónea) de un grupo de alumnos teniendo en cuenta la relación entre los lados fue crucial para la formulación de la propiedad. Las retroacciones del medio –los triángulos no cerraban– exigió la revisión de procedimientos como el uso del compás y posibilitó involucrar relaciones pertinentes para justificar la no existencia. Tuvieron que desechar la idea de que la existencia de triángulos dependía de la posición en que se construyeran. Quedan aún cuestiones pendientes tales como clarificar el sentido de “base de triángulos”.

Conclusiones

El análisis de la clase nos sugiere algunas cuestiones, que consideramos necesario tener en cuenta:

La resolución de un problema de construcción geométrica –con las características descritas en este trabajo– requiere la utilización de las propiedades de la figura en cuestión y el establecimiento de relaciones adecuadas. Lo que no es “súbito” sino que se necesita un aprendizaje. Para arribar a la solución es necesario instaurar una práctica en relación con el dibujo no supeditada a la figura típica. El problema exige el establecimiento de relaciones adecuadas para la toma de decisiones pertinentes- aunque no sea necesariamente un razonamiento deductivo.

Para que el alumno logre darle sentido a la formulación de la propiedad que es

parte del proyecto de enseñanza, el docente debe tomar decisiones en cuanto a sus intervenciones, el tiempo que deje a los alumnos para que conjeturen. El equilibrio entre “permitir” la explicitación y circulación de formulaciones incompletas o a veces erróneas y las intervenciones para que esas formulaciones se corrijan o mejoren aseguraría el “éxito” del acto didáctico.

Bibliografía

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Argentina: Ed. Libros del Zorzal.

Fregona, D. y Orús Báguena, P.P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*. Argentina: Ediciones Libros del Zorzal.

Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme “milieu” dans l’enseignement de la géométrie: interactions, contrats et transpositions didactiques*. Francia: Thèse Université Bordeaux I.

Porras, M. y Martínez R. (2007). “Análisis de una clase de geometría, una experiencia de los alumnos con el hacer matemático”. En *Yupana, Revista de Educación Matemática de la Universidad Nacional del Litoral*, [n4. 07], pp. 39-49, Argentina.

Porras, M. (2002). *Las construcciones y la enseñanza de la geometría: diferentes tipos de interacciones*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Puig Adam, P. (1961). “*Curso de geometría métrica*”, Tomo 1 y 2. Fundamentos, Biblioteca Matemática, Madrid.

Ratsimba Rajobhn, H. (1.977). *Etude didactique de l’introduction ostensive des objets mathématiques*. Memoire de D.E.A. Université de Bordeaux.

Salin M. H. y Berthelot R. (1994). “Phénomènes liés á l’insertion de situations didactiques dans l’enseignement élémentaire de la géométrie”. En *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. France: La Pensée Sauvage Editions.

EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

THE USE OF ICT IN COLLEGE EDUCATION

Mgr. Marcela Sosa

Mgr. Liliana Abrate*

En las aulas universitarias se producen un conjunto de aprendizajes que ligan a los estudiantes y a los profesores con mundos académicos y profesionales cuyas singularidades permiten reconstruir la configuración de estilos y modos de subjetivación propios.

Desde la cátedra de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas desarrollamos un proyecto de investigación¹, que procura indagar ese proceso en carreras de humanidades, identificando sus obstáculos, posibilidades y alternativas. Se articulan para la indagación, tres cuestiones: las características de la enseñanza universitaria, los cambios que introducen en ella los usos de las tecnologías y los sentidos que le adjudican los sujetos a los procesos de transmisión, en tanto encuentro de generaciones.

A los fines abrir la mirada hacia fenómenos escasamente estudiados y que pueden ser fértiles para delinear políticas académicas específicas y focalizadas, interesa abordar el conjunto de cambios que se estarían produciendo en las aulas universitarias por efecto de la incorporación de tic, provocando reconfiguraciones de importancia.

En esta ponencia, presentamos avances del proceso de investigación iniciado, referimos en una primera parte a conceptos que orientan el estudio, tales como el de transmisión, enseñanza y formación; se continúa con algunos núcleos de interpretación en investigaciones anteriores y se cierra con consideraciones que surgen de los primeros desarrollos del actual proyecto.

Enseñanza – Universidad – Nuevas tecnologías

* Cátedra: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: sosa.marcela1@gmail.com

¹ Proyecto Secyt UNC 2010-2011: “Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión del conocimiento en la universidad” en Programa: Transformaciones sociales contemporáneas y educación superior: Problemas teóricos y políticos en la relación conocimiento, tecnología y prácticas educativas. Dir Gladys Amroggio- CIFYH UNC.

In the university classrooms a set of learning processes that link college students and faculty members with academic and professional worlds whose peculiarities allow us to reconstruct the configuration of styles and ways through which individuals build their own subjectivity.

From the chair of Contemporary Pedagogy Currents we are carrying out a research project² intended to inquire into such process in careers of the humanities, by identifying its obstacles, possibilities, and alternatives. For the purpose of this inquiry, three questions have been connected: the characteristics of college teaching, the changes that the uses of information and communication technologies introduce in it, and the meanings that the persons involved attach to knowledge transference processes, as long as these are seen as an area of interaction where the confluence of different generations may take place.

With the aim of taking a look at barely studied phenomena whose comprehension can become a source of fertile ideas for outlining specific academic policies with a well defined focus, we are interested in approaching the set of changes that would be taking place at university classrooms as the result of the incorporation of ICT into the college teaching techniques, which has produced an important reshaping of the whole learning process.

In this report, we present a preliminary account of the progress made in the inquiry under way, thus we refer in the first part to concepts that guide our study, such as those of transference of knowledge, teaching and training; we continue with some interpretation nuclei adopted in previous inquiries, and close with some considerations that arise from the first developments of the current project.

Teaching – University – New technologies

Acerca de la transmisión, la enseñanza y la formación

El problema de la transmisión ocupa un lugar central en la reflexión pedagógica contemporánea, como efecto en parte, de las dificultades que presenta el vínculo con las nuevas generaciones. Frigerio (2004:11-35) reconoce que la noción de transmisión estuvo relegada de la educación dado que fué asociada a un esquema

² Project Secyt UNC 2010-2011 "Possibilities, obstacles and alternatives for the transference of knowledge in the university" in the Program: Contemporary social transformations and higher education: Theoretical and political problems in the relationship between knowledge, technology and practical education. Directed by Gladys Amroggio - CIFYH UNC.

mecanicista, superado en la actualidad, desde otras perspectivas. En efecto, Dicker (2004:223-230) plantea que lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, de ahí que el objetivo de la transmisión consista en la recreación constante del lazo social que abre la posibilidad de nuevas figuras del pasado en el futuro y propone “*Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte, desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada...*”³

De manera similar, la noción de formación fué adquiriendo relevancia en los últimos años, incluso situándola en propuestas académicas de posgrado.⁴ Para esta presentación, importa destacar que la formación requiere de mediaciones,⁵ en el sentido de proceso que no puede desarrollarse de manera aislada, ni acabada y que requiere la presencia de *lo otro* que se hace presente: objetos, instituciones, sujetos “*..uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación.....los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación*”.⁶ entendemos que el trabajo de enseñanza, al incorporar mediaciones potentes, posibilita una experiencia que deviene en formación.

La clase universitaria

Ahora bien, en nuestros análisis acerca de la enseñanza en la universidad se destaca la importancia de la clase y sus posibilidades para problematizar la transmisión. Aunque sus condiciones materiales son variables según carreras y materias, en los últimos años se observa un aspecto común: el incremento de espacios para el dictado de clases, sin estar acompañado por el incremento de espacios de estudio, de bibliotecas, u otros, que permitan el trabajo con diversos medios de apoyo. Así, los espacios concedidos a las aulas grandes son notoriamente más numerosos que los espacios destinados a trabajos prácticos, salas de lecturas, espacios para la experimentación o la elaboración de trabajos, reuniones de grupos de discusión, etc.

Una de las referencias tomadas para el análisis de la clase es la obra de Bourdieu y Passeron (1995) quienes destacan el valor de la clase para la comunicación

³ Frigerio, G., Diker, G. (Comps.) (2004) Noveduc, CEM, Bs. As.

⁴ Nos referimos a proyectos ministeriales como el Posgrado en Pedagogía de la Formación, en 2007

⁵ Entendemos mediaciones u objetos de saber, en el sentido planteado por Merieu, P 2004 en *En la Escuela Hoy. Octaedro Barcelona*, en ésta como en otras obras del autor.

⁶ Ferry, G. (2004) “Pedagogía de la Formación”. Noveduc. UBA. Bs. As.

en la formación universitaria. Los autores, afirman que la institución confiere al discurso profesoral una autoridad estatutaria que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación, lo que estaría limitando y condicionando las posibilidades de la transmisión. Las clases magistrales o expositivas como formas predominantes de comunicación pedagógica puede reaparecer en otros tipos de organización del espacio, porque la institución suscita un espacio simbólico más real que el espacio real. En tanto *técnica de distanciamiento* provee ventajas a la conservación de un orden y de unas jerarquías fundadas en el carisma, y en el uso del lenguaje como instrumento de encantamiento que impone a la vez autoridad pedagógica y el contenido comunicado. En este sentido, los problemas de recepción serán adjudicados a las calidades de los receptores y se traducirán en múltiples explicaciones acerca de los déficits de los estudiantes con respecto al discurso académico.

La relación con el lenguaje y el saber que está implicada en la primacía atribuida a las palabras y a la manipulación culta de las palabras constituye para el cuerpo profesoral el medio más económico por ser el más acorde a su formación anterior, de adaptarse a las condicionantes institucionales del ejercicio de la profesión y en particular a la morfología del espacio pedagógico y a la estructura social del público.

En otras investigaciones,⁷ y en torno a la importancia de la clase podemos observar que, para aquellos alumnos que pueden asistir regularmente, constituye una instancia que favorece la pertenencia y los procesos de *filiación*, así como facilita la permanencia y continuidad en la carrera. Se observa que *estar ahí* permite darse cuenta y descifrar lo que se ofrece, dado que el trabajo del alumno para transitar exitosamente el primer tiempo, consiste en dar cuenta de su comprensión sobre las perspectivas que se le presentan y de haber alcanzando a establecer las articulaciones conceptuales y los desempeños requeridos para la aprobación de las materias. En este sentido, el nivel de explicitación de estos requerimientos resulta fundamental. Es aquí entonces donde se perfila un nudo crítico en términos de oferta académica: si entender la materia y comprender las particularidades de su tratamiento sólo se adquiere cursando en forma presencial, mediante la adquisición de lo que el profesor propone, y mediante los trabajos grupales y los diálogos que se entablan en clase, estaríamos ante una oferta⁸

⁷ Ambroggio, Sosa: “Los estudiantes y el primer año en la universidad. Perspectiva comparada entre carreras”, Ponencia Tandil 2008

⁸ Con respecto a trabajar sobre lo que aquí llamamos “oferta de enseñanza” el interés estaría dado en develar, al menos parcialmente, lo que podría reconocerse como la “caja negra” de los procesos organizacionales y pedagógicos que afectan la formación de los estudiantes. Hay un conjunto de

que jerarquiza la presencia sostenida del alumno en las aulas, asimilable al tipo de condición de cursado promocional.

En las indagaciones realizadas, encontramos casos de carreras no masivas, en las que se jerarquiza formalmente la presencia del alumno en clase para el trabajo conjunto entre alumnos y profesores, desde formatos diferentes a “escuchar clases”. La propuesta así estructurada para el primer tramo de cursado inevitablemente “enlaza” al alumno a alguna actividad en la que se encuentra con compañeros, durante varias horas semanales. Podría considerarse que el desarrollo de las competencias que se promueven desde estos espacios, contribuirían a la incorporación del alumno a la vida institucional, lo que a su vez redundaría en mayores niveles de “afiliación”.

Desde la perspectiva de los estudiantes, acerca de la experiencia estudiantil en la universidad,⁹ en las indagaciones realizadas sobre cuestiones que en conjunto podrían referirse al hábitat, al estudio, al uso de materiales y al manejo de información se desplegaron diferentes apreciaciones que permitieron destacar los aspectos que facilitarían los procesos de visibilización de requerimientos para el cursado, los apoyos recibidos y las propuestas que sostienen el estudio. Se reconoce como un facilitador la preparación por parte de los docentes de materiales necesarios para el estudio, aludiendo a los *apuntes* confeccionados por las cátedras sobre todo aquellos que superan en su confección a un compendio bibliográfico. Las necesidades de orden práctico, de comprender y aprobar, lleva a valorar y a procurar síntesis orientadas y guías de estudio que permiten la disponibilidad de materiales de diferentes autores, observándose que en casi todas las carreras estas estrategias favorecen el uso de apuntes, en los que las fotocopias habrían suplantado en general el uso de libros. Esto habría provocado que el estudio se resuelva sin necesidad de “ir a los libros”, salvo que los profesores lo requieran especialmente. La consulta a la biblioteca es poco frecuente al inicio de la carrera, momento de uso y a veces de compra de los libros de cabecera sobre todo en materias consideradas básicas. A medida que se avanza en la especificidad de la carrera y se abren ciclos hacia la especialización, el uso de la biblioteca es más frecuente, y casi

decisiones de diverso orden que se toman frecuentemente en distintos niveles organizacionales que conforman la oferta de enseñanza, y que constituyen dominios sobre los que los establecimientos están en condiciones de producir variaciones en función de alterar –mejorar- el desempeño de los estudiantes.

⁹ “Experiencia estudiantil en la UNC” Informe de avance SAA UNC 2008. Consideraciones que surgen a partir de un estudio de torno a los procesos formativos en la universidad. Reconociendo este marco, las entrevistas a estudiantes se plantearon como una exploración que permitiera combinar los análisis de los planes de estudio con las percepciones de los estudiantes acerca del cursado. Las entrevistas se realizaron a estudiantes avanzados de 18 carreras que ingresaron entre el año 2000 y el año 2004, y que hoy atraviesan los tramos finales de las carreras.

indispensable hacia el final, en los momentos de preparación de las tesinas o de prácticas profesionales u otros requisitos para la graduación.

Así como los profesores encarnan disciplinas y profesiones, también promoverían modos de estar en la institución, modos de acceso a la información y a los recursos existentes, que son contenidos de transmisión, y que consisten en el pasaje de una relación con el saber y las cosas que giran en torno al saber.

La enseñanza y los recursos

Un cambio relevante en torno a las formas de enseñar se refiere a las transformaciones sociales de las últimas décadas, la base tecnológica de esas transformaciones y sus derivaciones en el tratamiento y uso de la información.

Bourdieu (1995:182-184) plantea que los cambios en la tecnología pedagógica pueden desencadenar transformaciones, en la medida en que afecta a la relación pedagógica en lo que tiene de más específico, es decir los instrumentos de comunicación. La transformación de la tecnología tiene posibilidades de afectar a la definición social de la relación pedagógica y en particular el peso relativo entre la emisión y el trabajo de asimilación, porque la enseñanza se libera de los condicionamientos del tiempo y del espacio y tiende a centrarse ya no en los emisores sino en los receptores que pueden disponer de ella en los tiempos y espacios deseados. Se alteraría la economía del intercambio ya que los profesores se verían obligados a una autocensura reforzada por la desaparición de las protecciones que les proporcionaba la fugacidad irreversible de las palabras.

Sin embargo para abordar la transmisión pedagógica en este marco, se requieren nuevas lecturas que arrojen luz acerca de estas dinámicas sociales, la denominada *sociedad de la información* y los efectos subjetivos que producen. Algunos autores estarían anticipando el surgimiento de nuevas subjetividades que desafiarían las formas habituales o conocidas de la intervención pedagógica. Al mismo tiempo que, se estarían produciendo relaciones con el conocimiento y los saberes, su producción y circulación, de formas inéditas. Retomando los avances del Informe Red UNISIC (2007) puede afirmarse que las tecnologías han cambiado dramáticamente la manera en que se obtiene, manipula y transmite información y esto ataca directamente al corazón de los paradigmas tradicionales de la universidad, donde el proceso de creación del conocimiento, preservación, transmisión y aplicación aún está basado en el libro, en la

pizarra de tiza, en la transmisión oral y en las imágenes estáticas. Por el contrario, se plantea que nuevas formas de acumulación del conocimiento, con la escritura de textos, las imágenes dinámicas, instrucciones sobre cómo crear nuevos ambientes sensoriales, son ya posibles. En líneas generales, la investigación da por tierra con ciertas concepciones que sostienen que basta con instalar determinados aparatos y equipamientos para que las universidades puedan ingresar a la sociedad del conocimiento. “Se necesitan cambios en la organización y en la manera en que se concibe la formación”, explican los especialistas, y continúan: “Los retos son mucho más complejos como para conformarnos con que la utilización de alguna plataforma de enseñanza pueda cubrir las expectativas sociales que se tienen en este momento histórico”.

Asimismo Martín-Barbero (2008) advierte que lo que hoy se nombra como tecnología necesita ser pensado por fuera del tiempo de la máquina, ya que el ordenador no es una máquina sino una tecnicidad cognitiva. Pretender mantener en mundos separados el conocimiento y la técnica, impide pensar las relaciones constitutivas que sostienen y que hoy se hacen más patentes entre ellas. El entorno técnico se vuelve *natural*, se hace parte de nuestra corporeidad, de nuestra movilidad y de nuestra cognitividad y en esto radica la idea de subjetividad mediada por la tecnicidad comunicativa planteada por el autor.

En esta línea De Souza Santos (2005:40), alude al fenómeno realizando sugerentes reflexiones en torno a la universidad planteando que hay aún un tercer factor que no es exclusivamente mercantil, responsable también de la conmoción de la universidad: Se trata del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la proliferación de fuentes de información y en las posibilidades de enseñanza y aprendizaje a distancia. La universidad es una entidad con un fuerte componente territorial que es bien evidente en el concepto de *campus*. En esa territorialidad, en combinación con el régimen de estudios, se vuelve muy intensa la co-presencia y la comunicación presencial; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación cuestionan esa territorialidad y agregando el autor que, el impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta, advirtiendo finalmente que “*sería desastroso si las inercias atadas a la idea de que la universidad sabe estar orgullosamente detenida en la ronda del tiempo, no permiten enfrentar los riesgos y maximizarlas potencialidades*”.

Por otra parte, según Morduchowuickz (2008) los jóvenes moldean, en la cultura audiovisual y mediática en general, sus identidades individuales y colectivas y aprenden a hablar de sí mismos en relación con los otros, por lo que los nuevos artefactos culturales son decisivos en la configuración de las nuevas formas de sociabilidad estudiantil. La generación que tiene menos de 20 años, es la primera en haber conocido, desde que nació, un panorama mediático muy diversificado. Sin embargo se plantean las dificultades de adultos e instituciones para reconocer estos fenómenos.

En la indagación desarrollada¹⁰ podemos advertir que los estudiantes *valoran el gesto* de grupos de docentes en diferentes cátedras que utilizan TIC siendo lo más frecuente el uso de correo electrónico. Las materias habrían avanzado en la implementación de páginas web, aulas virtuales, así como en la organización de foros que abren la discusión sobre problemas, análisis de casos, entre otros. La información que se brinda y los materiales que se facilitan por esta vía son valorados muy positivamente como formas de contacto y son entendidos como preocupación desde los profesores para conjugar códigos y prácticas frecuentes para los jóvenes. En determinadas cátedras la enseñanza es sostenida bajo estos soportes por la cantidad de estudiantes inscriptos y la escasa dotación docente disponible.

La provisión y uso de estos recursos implica para la institución nuevas tareas a desarrollar, nuevos modos de organizar el trabajo de apoyo al estudio y la enseñanza. Desde la perspectiva de los profesores, disponer de estos recursos como modo de trabajo con los alumnos constituye un esfuerzo considerable. En algunos casos, suelen manifestar la idea de que con ellos se abre una expectativa y se favorece una demanda imposible de cumplir y de sostener, dadas las condiciones existentes; al mismo tiempo que, gran parte de los docentes manifiestan no estar familiarizados con estos recursos y desconocer su uso.

El uso de Internet para el estudio se habría constituido en general en una práctica común para los estudiantes y más o menos habitual en las diferentes carreras constituyéndose en una forma de actualización permanente de contenidos y de información al día, sin embargo su uso es diferencial según carreras y momentos del

¹⁰ Proyecto “¿Cómo y para qué usan las tecnologías los docentes de la UNC?” realizado por investigadores de la FFyH. El diagnóstico se realizó como parte del proyecto “Universidad y sociedad del conocimiento ¿Es el e-learning la única respuesta a sus retos?”, lanzado por la Red de Universidades para la Sociedad del Conocimiento (UNISIC) Santiago de Compostela (España), Nacional de Córdoba (Argentina), Autónoma Juan Misael Saracho y Mayor de San Francisco Xavier (Bolivia) y Los Lagos (Chile). 2007. Los resultados se publicaron recientemente en el portal de la Red UNISIC.

cursado. En algunas carreras, el uso de los programas informáticos específicos son un requerimiento aunque no se enseñan, por lo que los estudiantes deben tramitar su enseñanza por fuera de la facultad.

Resulta interesante observar cómo el recurso permite a los estudiantes abrir la mirada hacia otros espacios institucionales, al modo de funcionamiento de otras carreras, situación que permite comparar contenidos, bibliografías y modos de trabajo en la UNC con otros ámbitos académicos. Reconocer la existencia de los servicios que brinda Internet y la información que se obtiene, permite la ampliación de las perspectivas de la carrera, abriendo la posibilidad de formular demandas y detectar déficits institucionales, y abrir problemáticas nuevas.

Nuevos núcleos de interpretación

En algunas unidades académicas se advierte la preocupación por la conformación de equipos de apoyo a la enseñanza que colaboran efectivamente en la preparación de materiales, tal el caso del Área de Tecnología Educativa de la FFYH,¹¹ colaborando de este modo en el cambio en estrategias de enseñanza ante las nuevas condiciones. Al detenernos en estos casos, surgen para el análisis una serie de cuestiones específicas que se detallan a continuación.

En primer lugar, observamos que se recurre con frecuencia al uso del aula virtual, considerado *“un medio móvil que requiere permanente actualización, lo que permite una comunicación fluida con los estudiantes”*. Un conjunto de docentes, al momento de iniciar un taller de producción de materiales, seleccionan la opción de perfeccionar los medios que vienen ensayando desde hace tiempo, como por ejemplo un cuaderno de cátedra con orientaciones generales para el estudio y para la orientación en la comprensión del programa y del enfoque asumido para el tratamiento de los contenidos. Estamos ante la presencia de medios que contribuyen a la orientación e información de los estudiantes, al establecimiento de un vínculo más o menos sostenido con los docentes.

Como primera línea de interpretación, podríamos decir que asistimos a procesos de *alteración* del trabajo docente, ya que, en todos los casos, la producción de

¹¹ “En el área se desarrollan acciones en el marco del Proyecto: Universidad en la Sociedad del Conocimiento. Fortalecimiento institucional de áreas dedicadas a la enseñanza universitaria con nuevas tecnologías,” USC_UNC AECID.

materiales específicos o el armado de un aula virtual se observa como un trabajo arduo que “*obliga a la atención del diario quehacer*”, es decir a una reflexión, que requiere la revisión de lo que selecciona y omite, claridad en la exposición, entre otros. Asimismo, se atiende con más cuidado las reglas que la escritura y el diseño imponen, en la elaboración de lo que se da a hacer a los estudiantes. “*Llevamos casi dos meses usando estos nuevos materiales y ya he advertido algunas modificaciones que se imponen para el 2012; en el cuadernillo: errores tipográficos a corregir, diseño de cuadros de estructuras morfológicas para que sean aún más claros, subir otra información*”.

Estas tareas que se vuelven más frecuentes, que alteran lo sabido y lo hecho antes, hace visibles las condiciones de trabajo “*estando prácticamente sola en la cátedra y en esta tarea, pensar en hacer, es pensar en sumarme trabajo, todo por dos pesos!*”

Al mismo tiempo, las nuevas tareas interpela a los docentes con respecto a los saberes ausentes, o a saberes que se negaron o resistieron, atribuibles a cuestiones generacionales o de época:

“*...a mi generación y a mí personalmente, le ha sido complejo el conocimiento y acceso a estos sistemas virtuales; debimos aprenderlos y asumirlos de grandes lo que implica algo así como el conocimiento de una segunda lengua, pero no adquirida en la casa, digamos.*” “*Con todo, nuestro manejo es muy digno, por eso, por el doble o triple esfuerzo que significa la edad, la falta de tiempo, la negación por novedad, etc.*”

La situación de formación en docencia universitaria abre cuestiones impensadas o evitadas y requiere de un acompañamiento institucional específico. Algunos docentes reconocen que estaban a gusto con lo producido “*Pensaba que mi cuadernillo y mi aula eran simplemente geniales*” y el contacto con pares y con otros profesionales del área en el que el abanico de posibilidades se abrió, inicia un proceso de mirada crítica sobre lo que se viene haciendo y de desconfianza y alarma por lo producido. Insistimos en afirmar que las nuevas tareas requieren de equipo de profesionales que asistan en forma permanente y eso reconfigura la institución universitaria. La *producción asistida* por profesionales provenientes de diversas especialidades permite objetivar los procesos que se llevan a cabo y explicitar los

propósitos formativos. Este proceso constituye la clave a nuestro entender para la reflexión pedagógica. *“Cada uno de los miembros del equipo aportó lo suyo, dinámico, convincente, removedor”*, reconocen.

Los docentes experimentan en el proceso las claves de la transmisión, advirtiendo que eso que debe *pasar* (a los estudiantes, en la clase), debe *pasarle* (a él). . *“si uno mismo, en primer lugar, no se entusiasma con una tarea, es imposible que transmita algún grado de emoción y convenza prácticamente a nadie de que ese intento de saber o hacer vale la pena”*. En este sentido asistimos a procesos de transmisión interesantes, para indagar el vínculo con la cultura, entre generaciones, con la institución universitaria, con los saberes de profesiones y oficios: *“como yo estaba tan orgullosa con mi obra, recuerdo que apabullé al auditorio con las bondades del uso del aula virtual y adquisición y manejo de cuadernillo. Me creyeron”*.

Los requerimientos de los estudiantes acerca de estas mediaciones, o por efecto de ellas, se incrementa según los profesores entrevistados, haciendo lugar a nuevas voces, al advenimiento de la diferencia y dejando huellas de transmisión y de emergencia de lo nuevo: *“A requerimiento de los alumnos abrimos nuevas ventanas en el aula, con datos que no se me habían ocurrido en su momento... todo muy dinámico...”*. La preocupación por la imagen y la estética de la propuesta acerca a usos tecnológicos contemporáneos y a las jóvenes generaciones, la inconmensurable oferta de Internet, abre la posibilidad de seleccionar otras imágenes y mensajes en clave contemporánea o a visitar lo “clásico”, de este modo, cada selección se formula con cuidado del destinatario y de la propia intención formativa, potenciando sus efectos: *“pensé que esa imagen actualizaba y representaba situaciones actuales de gustos, prácticas, lenguajes, lecturas, estudios...”* *“el aula virtual, en poco tiempo cambió de color, tamaño, diseño, volumen”*.

Insistimos en la articulación entre nuevos saberes y nuevos medios, dado que el problema de la transmisión en las instituciones educativas se ha alterado por diversos factores que permanecen aún poco explorados y que estarían provocando extrañamientos y desencuentros en la formación cultural intergeneracional. Sandra Carli (2007) nos dice que esta relación es a la vez política y subjetiva, en tanto cristaliza por un lado una política frente al conocimiento que confía en el valor de su transmisión a las nuevas generaciones y por otro colabora en la modulación de una nueva sensibilidad frente a distintos objetos de conocimiento. La formación cultural intergeneracional se

produce en la *combinación* compleja de viejas instituciones y dispositivos y nuevos espacios y tecnologías,

Consideraciones finales

Hasta aquí, podemos afirmar que los contextos de enseñanza constituyen espacios de trabajo conjunto entre generaciones que exigen un trabajo de reconocimiento mutuo de las posiciones de los sujetos, trabajo que abre nuevas y potentes realidades cuando se trata de enseñanzas mediadas por recursos tecnológicos. Consideramos que es un terreno fértil para la indagación de las prácticas comunicativas entendidas como transmisión pedagógica, a los fines de reconstruir las identidades de profesores y estudiantes y analizar las continuidades de sentido en relación con problemáticas como la carrera, el futuro, qué es enseñar, y qué es aprender.

Entendemos que las mediaciones construidas por los profesores y transformadas cotidianamente en los procesos de enseñanza, supone un trabajo de reconocimiento intergeneracional de la posibilidad de los proyectos comunes, de las diferencias, pero también de los puntos de acuerdo, de la capacidad de los sujetos para imaginar horizontes comunes". (Carli, S.: 2001)

En este sentido es necesario pensar el presente de la vida universitaria, para avanzar en la instalación de instancias institucionales que vuelvan la mirada sobre las condiciones materiales y simbólicas en las que se despliegan sus funciones sustantivas, a fin de delinear acciones que promuevan y potencien la transmisión para la formación.

Se requiere por tanto de estudios que pueden contribuir a diseñar colectivamente estrategias de enseñanza, de lo que denominamos aquí *producción asistida*, que permita disminuir hasta donde sea posible los efectos de las distancias sociales, generacionales y comunicacionales en la producción de resultados educativos en la universidad, favoreciendo de este modo, su democratización.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Bourdieu, P. y Passeron, J (1995). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Méjico: Fontanara.
- Carli, S. (2001). *Discontinuidad e Historización*. Ensayos y experiencias Año 8 Nº 40 Bs As.
- Carli, S. (2007). *La formación cultural en la Argentina contemporánea: Entre la memoria y la imaginación*, en Materiales de Formación Docente. Ciclo Voces invitadas Conferencia en DVD. Especialización en Pedagogía de la Formación Ministerio de Educación de la Nación-UNC FFYH.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico: Nueva Imagen.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ferry, G. (2004). “*Pedagogía de la Formación*”. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.
- Frigerio, G, Diker, G (Comps) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Martín- Barbero, J. (2008). *El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades* p 25. En Morduchowicz, R: (coord.) *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Merieu, P. (2004) en *En la Escuela Hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Morduchowicz, R: (coord.) (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Buenos Aires: Gedisa editorial.
- Informe Red UNISIC (2007). En “*Universidad y sociedad del conocimiento ¿Es el e-learning la única respuesta a sus retos?* Publicado en Portal Unisic.

INGRESO Y DESCONCIERTO: ¿NUEVAS PREGUNTAS Y VIEJAS ESTRATEGIAS? SOBRE LOS JÓVENES, LA RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

ENTRY INTO COLLEGE AND BEWILDERMENT: OLD QUESTIONS AND NEW STRATEGIES? ON YOUNG PEOPLE, THEIR RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND THE BUILDING OF THEIR SUBJECTIVITY

**Mariana Zoé Arcanio
Carla Falavigna
Paula Soler***

En este escrito nos interesa describir cómo es vivido por los jóvenes el proceso de terminar la escuela secundaria e ingresar a un espacio desconocido: el de la universidad. Para ello, analizamos, por un lado, la conmoción y el desconcierto que esto genera, y, por el otro, cómo se juegan las condiciones de posibilidad y las trayectorias escolares en este tránsito por esta nueva institución.

Así, ponemos en tensión estas trayectorias diferentes y heterogéneas que traen los jóvenes, con las prácticas “homogéneas” que la universidad pide para todos los sujetos que quieren ingresar en ella. Además, consideramos qué estrategias se ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer allí.

En este sentido resulta de suma importancia analizar la construcción que los ingresantes realizan de su relación con el saber y cómo la relación con el conocimiento “universitario” abre ciertas rupturas y preguntas.

Este escrito es producto de nuestra participación como integrantes en el Programa de investigación: “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades” dirigido por el Dr. Facundo Ortega, que tiene lugar en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

* Programa de Investigación: “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”, Centro de Estudios Avanzados (CEA). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: mz.arcanio@conicet.gov.ar - carlafalavigna@conicet.gov.ar - solerpaula@hotmail.com

Escuela secundaria – Ingreso – Universidad – Trayectorias escolares –
Acontecimiento

In this paper we are concerned with the task of describing how the process of completing high school and entering into an unknown milieu, like college, is experienced by young people. To that end, we first analyze, on the one hand, the shock and bewilderment to which such event gives rise, and, on the other hand, how the students' possibility conditions and their educational background are brought into play in their transition to this new level of education.

Thus, the different and heterogeneous educational and life experience that young people bring with them are put in contrast with the "homogeneous" practices that the university asks all individuals who want to join it. Furthermore, we consider what strategies they bring into play, from their subjectivity, in order to stay in college.

In this respect, it is extremely important to examine how entrants to college construe their relationship with knowledge and how their relationship with "academic" knowledge determine certain fissures and raise new questions.

This paper is the result of our participation as members of the research program: "College Admissions. The relationship with knowledge and the building of subjectivity", conducted by Dr Facundo Ortega, that is under way at the Center for Advanced Studies of the National University of Cordoba.

Secondary School – Entering College – University –
School Pathways – Event

I. Introducción

El tema del sujeto cognoscente y de la relación con el conocimiento ha sido objeto de diferentes modalidades de abordaje; las distintas corrientes de la psicología

han definido, también de modos diferentes, el lugar y la relación que tiene el sujeto con respecto a los objetos de conocimiento. En este espacio, en cambio, no nos interesa abordar las estrategias o procesos realizados por los alumnos para “aprender” un nuevo cuerpo de conocimientos sino cómo es vivido por los jóvenes este proceso de terminar la escuela secundaria e ingresar a un espacio desconocido: el de la universidad.

Nos importa ver cómo en este pasaje se resignifican construcciones sociales y legitimadas de lo que es ser alumno universitario.

Tensionamos las trayectorias escolares diferentes, heterogéneas que traen los jóvenes, con las prácticas “homogéneas” que la universidad pide para todos los sujetos que quieren ingresar en ella. Además, analizamos qué estrategias se ponen en juego, desde lo subjetivo, para permanecer allí.

Comparamos notas sobre las formas singulares de relacionarse con el conocimiento y la construcción de subjetividades que hemos construido a lo largo de nuestro trabajo de Investigación SeCyT,¹ enmarcado en el Programa “Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”² y nuestros proyectos de Beca CONICET particulares,³ así como proyectos de beca de Extensión.⁴ Es desde todos estos espacios de trabajo que sistematizamos y problematizamos la temática del ingreso a la universidad, para esta ponencia.

II. Sobre el trabajo de campo

Desde un diseño cualitativo, se realiza un estudio intensivo que permite investigar la problemática dentro de su contexto de producción y, además, analizar la dinámica y los atravesamientos histórico-sociales que se ponen en juego en ella.

Se utilizaron como técnicas de investigación:

¹ Proyecto de investigación “Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos”. Dirigido por Facundo Ortega y Co-dirigido por María Elena Duarte Subsidiado por SECyT, período 2010-2011. Universidad Nacional de Córdoba.

² Programa dirigido por Facundo Ortega y Co-dirigido por María Elena Duarte, Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Resolución Nº 177 (2009).

³ Proyectos de Beca CONICET: “*Efectos de género en la relación con el (los) conocimiento(s). Narrativas, performances y trayectorias en el ingreso a los estudios superiores*” (Arcanio, Mariana Zoe). // “Pasaje Escuela Media-Universidad. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: *entre la universidad, el pueblo y el trabajo*” (Falavigna, Carla).

⁴ Beca de Extensión SEU-UNC “Trabajando en la construcción de la universidad como una alternativa posible al pensar un proyecto de vida”. (Soler Paula y Melto Belén) y “Reconstruyendo vínculos con el conocimiento: intercambios entre el IPEM Nº 175, la Comunidad de Villa Azalais y la UNC” (Soler, Paula y Gabetta, Evangelina).

-Grupos de discusión y talleres con ingresantes (del último año del secundario y del primer año en la carrera) de distintas escuelas públicas de Córdoba y del interior de la provincia.

-Encuestas semiestructuradas a alumnos del último año de una escuela secundaria pública de la Ciudad de Córdoba.

-Observaciones áulicas durante el último año de la secundaria y durante el ciclo de nivelación 2009 en Psicología.

-Encuestas abiertas, vía correo electrónico, a alumnos de las cohortes 2005-2006 que no se matricularon en los años siguientes.

-Encuestas semiestructuradas a alumnos que en el año 2009 cursaban materias de 4º y 5º año de la carrera.

-Entrevistas en profundidad en distintos momentos de la carrera: cursillo de nivelación, primer año y último tramo de la carrera.

Dentro de un marco de trabajo etnográfico, en las entrevistas se indagó sobre las trayectorias individuales y los posicionamientos sucesivos acerca de la participación en el trabajo académico y sus relaciones con el conocimiento.

Centrarnos en la producción de sentido en torno a su relación con el conocimiento nos permite, a su vez, considerar cómo perciben sus propias trayectorias educativas, en distintos momentos temporales.

Reconstruir ese proceso en el primer año de la universidad, a partir del análisis de entrevistas y la sistematización de talleres con ingresantes, nos permitió explorar la producción de sentido acerca de “ser universitario” y cómo es significada la experiencia de transición de la escuela media a la universidad; analizando las recurrencias, las repeticiones, lo que se reitera; pero también aquellas enunciaciones que, de alguna manera, marcaban diferencias acerca de la relación con el conocimiento.

Entendemos por “ingresantes” a quienes atraviesan el pasaje del nivel medio a la universidad; pues entendemos al ingreso como un pasaje desde el último tramo de la escuela secundaria hasta los primeros años en los estudios superiores.

La relación con el saber no es un modo de relación fijo e inamovible, sino temporal. De aquí la importancia en este escrito, de trabajar los distintos momentos temporales: finalización de la escuela media, ingreso, primer año de la carrera; pues entendemos que la relación con el conocimiento se encuentra atravesada por la dimensión

temporal: la historia y las situaciones particulares que atraviesa el sujeto a lo largo de su vida y lo llevan a posicionarse de distintos modos ante el conocimiento.

III. Los jóvenes, en la secundaria, mirando a la universidad

Cuando los jóvenes miran a la universidad desde la secundaria ésta se avizora como amenazante, desconocida y compleja; lo que es vivenciado por estos jóvenes con mucha angustia e incertidumbre. Las frases de los jóvenes remiten a un *pathos* (Angenot, 2010) que define sentimientos y emotividades intensas a nivel subjetivo:

“El último año implica, para mi, que termino la seguridad, que me espera un futuro incierto”; “Terminar el secundario implica terminar una parte de mi vida, que va a asegurar mi futuro y empezar otra muchísimo más compleja que es la facultad”; “Pensamos y creemos que todo va a ser muy difícil de ahora en adelante...”; “...el miedo y todo esto que sentimos al terminar esta etapa...”; “Yo no veo la hora de terminar el secundario, pero a la vez me pone triste la idea de saber que nada va a ser como antes, me aterra...”.

A estas modificaciones -que perciben y pre-dicen- en el orden de la construcción de sus subjetividades, se le suman otras del orden de la construcción de la relación con el conocimiento. En entrevistas realizadas a jóvenes que están terminando la escuela secundaria, encontramos como recurrencia la idea de que la universidad *“es otra cosa”*, la convicción de que es necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento y comenzar a transitar otra. Esta nueva trayectoria se construye, en el imaginario de éstos jóvenes, como signada por el estudio; en un camino que se construye, en lo discursivo, entre el esfuerzo (*“va a ser diferente, por todo lo que voy a tener que estudiar”*) y el gusto (*“va a ser diferente, porque voy a estudiar lo que realmente me gusta”*), entre la obligación y el placer. Así, los jóvenes piensan a la universidad desde el secundario como un cambio drástico en las formas del estudiar y del aprender:

“Si ahora estoy una semana para leer tres hojas que entran en la prueba....imagínate cuando me den un libro, me muero”, “la única forma de que me vaya muy bien en una prueba es leyendo y repitiendo, leyendo y repitiendo, no se si en la facultad voy a poder memorizar así, todo...”, “mi

única esperanza en la facultad es que dicen que muchas materias son con múltiple opción eso me da más tranquilidad, como que es mas fácil, capaz aprobas sin saber taaaanto”, “va a ser distinto en la universidad porque ahí si vas a estar interesado, porque vas a leer algo que te re gusta”, “me dan unas ganas de estudiar en la universidad, porque voy a estudiar lo que realmente me gusta”.

Puede distinguirse, en los decires de estos jóvenes, que existe una estrecha relación entre las prácticas de conocer desarrolladas en la escuela primaria y secundaria y las estrategias de evasión. De acuerdo con Ortega (2008), desde el rito de pasaje que tiene lugar en la entrada a la primaria, el niño advierte que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que solo podrá salir escapando o transgrediendo. En la secundaria, perfeccionará sus estrategias de evasión cuya característica es: rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él.

Para Ortega (2008) el poder trabajar activamente con el conocimiento, o el “hacerse cargo” de los conocimientos, no como algo depositado en un libro (lo que en el secundario se denomina “manual” y luego, ya en la universidad, “apunte”), en los docentes o en la misma institución, replantea la cuestión del soporte social de esos constructos: la mayor permisividad en la escuela choca en última instancia con la obligación de estudiar, de permanecer en el aula; así la escuela asume progresivamente para los niños y los jóvenes el monopolio de la obligación.

Al ingresar al sistema universitario se juegan fuertemente esas trayectorias, el peso de los años de escolaridad primaria y secundaria; en donde por lo general la relación con el conocimiento se maneja en términos unívocos, es decir, hay un saber, que alguien lo posee y “lo que se debe hacer” es conocerlo y reproducirlo. Esta forma de relación con el conocimiento muchas veces tropieza, choca, con en el modo en que se supone que tendrían que posicionarse en la Universidad (Ortega et al, 2010).

Nos preguntamos: ¿cómo es vivido este choque al ingresar a la universidad?, ¿qué es lo que “pide” la universidad?, ¿cuáles son las (*nuevas o viejas*) prácticas escolares que se requieren para permanecer en ella?, ¿se construyen también desde la docencia, rodeos y atajos en relación al conocimiento, a su construcción y transmisión?, ¿qué se puntúa en la evaluación, qué se considera como válido y legítimo?, ¿se produce una verdadera ruptura en las prácticas del conocer, o finalmente se perpetúa la continuidad de este modo de relacionarse con el conocimiento a lo largo de los primeros

años en la universidad?, ¿cuándo se produce esta ruptura?, ¿cómo esto es vivenciado por los sujetos?, ¿qué marcas deja en las subjetividades de los jóvenes?

IV. Ingresar y permanecer en la universidad ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias?

En el análisis de las entrevistas, encuestas y grupos de discusión realizados con ingresantes aparecen algunas recurrencias y reiteraciones que nos remiten a analizar cómo, en el ingreso a la universidad, se reproducen estrategias de evasión y rodeos del conocimiento aprendidos a lo largo de todo el pasaje por la escuela media. Pero también, en estas recurrencias, hallamos indicios sobre cómo el enfrentarse con una cultura académica, que desconocen, ubica a los ingresantes en la posición de tener que realizarse nuevas preguntas sobre su propia relación con el conocimiento. Tomaremos aquí las sistematizaciones realizadas desde el quipo de investigación sobre los registros realizados por Alumnos Tutores de la carrera de Psicología a partir de las consultas diarias que los jóvenes hacían a tales tutores, ya que resultan paradigmáticas para pensar cómo las preguntas acerca del cómo “estudiar” marcan no solo la permanencia de una relación evasiva con el conocimiento sino que también inauguran dudas e inseguridades que permiten ponerla en cuestión.

Podemos observar como recurrente en sus decires y preguntas una demanda explícita acerca de qué y cómo estudiar; recuperando –para esto- las mismas lógicas de relación con el conocimiento donde éste se construye como algo ajeno, exterior: “*no entiendo esto, me lo podes explicar*”, “*me podes explicar (...) por las dudas que te acuerdes de algo*”, “*¿Qué es lo importante de este texto?*”, “*¿qué está bien poner en el práctico?*”, “*¿es importante acordarse de los autores de los textos del cursillo?*”.

Advertimos una demanda explícita muy marcada: *decime, qué tengo que hacer para aprobar el cursillo de nivelación*. Ahora bien, junto con esta demanda, lo que aparece son preguntas que nos dicen no solo acerca de lo que permanece sino también lo que parece modificarse en las prácticas de estudio.

En relación con lo que permanece, en el secundario las prácticas de estudio remiten a formas memorísticas y de repetición de los contenidos. En palabras de un ingresante:

“Yo estaba re contenta. Estuve una semana acá, estudiando, creyendo que era múltiple opción pero cuando me enteré que era a desarrollar me quise morir...”, “yo hasta estudio haciéndome posibles preguntas que creo que me van a preguntar en el parcial”, “¿Dónde busco los distintos puntos que nos pueden llegar a tomar?”.

Ahora bien, en relación a lo que cambia en eso que permanece, parece relacionarse con lo que interpretan como nuevas demandas por parte de los docentes. Los ingresantes plantean que están acostumbrados a que el docente sea directivo. Tomando sus palabras, ellos dicen:

“en la secundaria te enseñaban que lo único que valía era lo que el profesor te daba”. Pero ahora: “no entiendo que quieren...”; “en los teóricos cada profesor te da su idea y eso te pierde (...) te hacen preguntas capciosas, te hacen todo un embrollo y no sabes qué tenés que estudiar en verdad”, “vos venís del secundario y estás acostumbrado a que el profe te diga lo que tenés que hacer, entonces vos vas y lo haces. Acá es como que te dan mucha libertad y no estas acostumbrado a eso”, “ser crítico es ser independiente, antes dependía, ahora llegue a la Universidad” “no sabemos que nos pueden llegar a tomar”.

Estas últimas enunciaciones plantean algo de lo que, entendemos, introduce algunas preguntas y genera ciertas rupturas en las prácticas de relación con el conocimiento. Al llegar a la Facultad algunos ingresantes interpretan que se les pide no sólo reproducción sino también algo más: “que sean críticos”; lo que genera ansiedades en función de que, dicen, no logran entender lo que se les pide: “¿cómo ser críticos?”.

Hay un saber que es puesto en cuestión y unas prácticas que, parece, ya no resultan de todo efectivas en lo que los docentes y la institución les proponen. Resulta pertinente, en ese sentido, pensar la construcción que los ingresantes realizan del curso de nivelación como un lugar de indefinición, de incertidumbre. Entre dos situaciones que imaginaban como seguras, “ser” estudiante secundario y “ser” estudiante universitario, se crea un espacio que se significa como diferente; como un lugar de apertura en la que se ponen en tensión y se problematizan las trayectorias académicas que atraviesan las historias de vida y los recorridos, de cada uno de los ingresantes, con el conocimiento.

V. Ingreso: desconcierto y condiciones de posibilidad

Tomando lo planteado anteriormente, podríamos pensar al ingreso como un momento en el que se conmoverían algunas de las construcciones producidas a lo largo del paso por el sistema educativo; sobre todo en relación a lo que sería “*estudiar*”, “*conocer*”, “*tener éxito o fracasar*”. Los jóvenes relatan que suponían (y por lo tanto ya era pensable y esperable) que, al ingresar, iban a tener “*que estudiar más*”, “*un montón de material*”; y no tener “*tanto tiempo al vicio*” ni “*el mismo contacto que se tenía en el cole con los profes*”. Ahora bien, las preguntas que los sujetos realizaban en ese momento: “*decime qué hago, qué estudio*”, “*cómo es ser crítico*”, nos dejan entrever que hay algo del orden de lo impredecible, lo incalculable que se produce allí.

Pensar en esto nos permite abrir distintas reflexiones en torno al espacio del ingreso. Por un lado, estas preguntas ponen de manifiesto un sistema educativo que sostiene, como decíamos anteriormente, relaciones evasivas con el conocimiento. Los jóvenes frente a esto nuevo, y desde lo conocido, hacen reiteradas preguntas que refieren a formas evasivas con las que ellos venían estudiando y entendiendo el estudio: “*¿qué parte estudio?*”, “*¿cómo sé qué es lo que toman?*”. En este sentido, entendemos a estas preguntas como un pedido de un saber total que le devuelva algo de la seguridad perdida, es decir, no como demanda de otra cosa sino, más bien, como una forma de restituir lo perdido por haber ingresado a un lugar desconocido.

Por otro lado nos preguntamos qué efectos produce en los sujetos este momento que, generalmente, no tiene demasiadas referencias a lo vivido anteriormente. Si tenemos en cuenta la heterogeneidad existente de los alumnos que llegan a nuestra universidad, podemos pensar que esta brecha produce varios efectos y no uno.

Entendemos que el ingreso abre un espacio contingente, definiendo contingencia como un acontecimiento futuro que puede producirse o no producirse y cuya confirmación no se realiza a partir de la razón si no, más bien, a partir de la experiencia (Badiou, 1999).

Para Larrosa (2009), acontecimiento y experiencia están en estrecha vinculación. La experiencia es definida, en principio, como “*eso que me pasa*”, lo que supone un acontecimiento que no depende de mí (de mi poder, de mi saber, de mis intenciones, de mi voluntad), otra cosa, diferente a mí (a lo que yo sé, a lo que yo digo, a lo que yo pienso, a lo que yo puedo, a lo que yo quiero); es decir: supone la alteridad, lo otro, la exterioridad. A su vez, también supone que eso que me pasa *me* pasa a mí (no

frente a mí o ante mí) sino *en* mí. Es el sujeto el lugar de la experiencia. A esto Larrosa le llama *principio de subjetividad* porque la experiencia supone algo que me afecta a mí (en lo que soy, en lo que pienso, en lo que siento, en lo que sé, en lo que quiero). De lo que se trata, entonces, es de un sujeto expuesto y abierto a su propia transformación.

Retomando las palabras de los jóvenes, podemos pensar que este momento nuevo que conforma el ingreso, en lo imaginado y lo experienciado, puede ser un acontecimiento que tenga el carácter de una experiencia, siempre y cuando las trayectorias de estos jóvenes operen como condición de posibilidad. Que esas condiciones de posibilidad del acontecimiento produzcan una experiencia diferente en su relación con el conocimiento, implica poder modificar las prácticas evasivas del conocer para implicarse en una nueva cultura disciplinar; con las complejidades que eso supone. Pasar de una demanda, formulada en términos de “decime”, a una pregunta en la que ellos estén implicados como sujetos, al preguntarse por lo que significa qué es “*ser estudiante universitario*” y qué implica “*estudiar una carrera universitaria*” nos hablaría de un momento en el que algo sucede, “*algo me pasa*” y me transforma; sin poder obviar ya más la puesta del acontecimiento.

¿Pero cuáles son las condiciones de posibilidad para que eso suceda? ¿Qué trayectorias, capitales, intereses y relaciones, se tienen que producir para que algo pase en el orden de las prácticas del conocer? Y un poco más acá: ¿qué ocurre antes de esa posibilidad, con aquellos para quienes el acceso al conocimiento universitario está vedado desde sus comienzos o es un impensable? Y un poco más allá: ¿Qué pasa con aquellos que, logrando ingresar, y aún antes de la posibilidad de una transformación en sus prácticas del conocer, no logran permanecer porque la ausencia de capitales específicos y los modos con los que la universidad los acoge no se los permite? Y en estas preguntas una recurrencia: ¿Cómo reciben las facultades a aquellos jóvenes que distan del “alumno imaginado” para el ingreso universitario?

Los juegos intelectuales y las prácticas de conocer no son nunca independientes del origen social. Las condiciones objetivas y la posición subjetiva ante esas condiciones habilitan, o no, determinadas elecciones y posibilidades de “*elegir*” cómo relacionarse con el saber, para qué y porqué (Falavigna y Arcanio, 2011).

VI. Reflexiones finales: ¿trayectorias desiguales en una institución para iguales?

En algunos casos, como veíamos, el desconcierto y las incertidumbres que producen el ingresar a una cultura disciplinar desconocida genera ciertas preguntas que podrían producir modificaciones en la relación con el conocimiento. Pero muchas veces, esa misma situación –más que operar como condición de posibilidad de un acontecimiento– produce la expulsión de aquellos que no cuentan con los capitales y trayectorias necesarias; o que no han tenido oportunidad ejercitar las actividades intelectuales que les permitan introducirse a esa nueva cultura, no solo disciplinar, sino también institucional.

Los jóvenes que intentan ingresar en la universidad forman parte de un grupo social diverso y heterogéneo y que, por lo tanto, no vivencian una única experiencia escolar en la escuela secundaria; lo cual –sumado a ciertos criterios homogéneos que la universidad solicita para permanecer en ella– hace que el modo subjetivo de relacionarse con el conocimiento y transitar los estudios superiores sea, no sólo diferente, sino también, decididamente desigual.

Al ingresar en la Universidad, los jóvenes deben desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias que le permitan ingresar y permanecer en ella. Ahora bien, los recursos que los estudiantes pueden movilizar en esta etapa, se encuentran ligados a los capitales adquiridos hasta el momento: “para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en la familia y en la escuela” (Casillas, 2000).

Al mismo tiempo, en la universidad generalmente los docentes se manejan, esperan y organizan sus clases a partir de un “perfil de alumno” con ciertas características particulares. Esto es, un alumno que debería contar con ciertos conocimientos, ciertas estrategias cognitivas y determinado capital cultural; construcción ideal que dista considerablemente de la heterogeneidad real de los jóvenes.

Esta situación pone en evidente desventaja a aquellos que no han tenido las posibilidades de adquirir e incorporar los conocimientos, habilidades, capitales, saberes necesarios para permanecer en la universidad, lo que nos permite pensar a la universidad como un espacio que reproduce la exclusión y la desigualdad social.

Sabemos que hacernos preguntas en relación al ingreso, implica también desmontar y descentramos de nuestras propias trayectorias académicas en la

universidad; investigar y reflexionar en relación a una institución de la cual formamos parte exige una dura tarea de des-naturalización. La naturalidad de nuestras prácticas y relaciones producen esa apariencia de objetivación de aquellas instituciones de las que somos parte constitutiva. “Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de **lo natural**” (Bourdieu 1996 en Ortega, 2003).

Hacer-nos preguntas en relación a cómo la Institución Universidad recibe a los jóvenes y sus trayectorias diversas y heterogéneas, y pensar en estrategias para mejorar las condiciones de posibilidad no sólo para ingresar y permanecer sino también, para que puedan experimentar un acontecimiento nuevo en sus formas de relacionarse con el conocimiento, es un desafío que continúa interpelándonos.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial
- Bourdieu, P. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la Cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Casillas, M et al. (2000). “Origen social de los estudiantes y trayectoria estudiantil en la universidad de veracruzana”. En *Revista de la Educación Superior* No. 142, Abril-Junio de 2007, ISSN: 0185-2760.
- Falavigna, C. y Arcanio M. Z. (2011). “Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. En: *Revista IRICE. Nueva Época*, Nº 22, En prensa.
- Larrosa, J. (2009). “Experiencia y alteridad en educación”. En; Larrosa, J y Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro*. Argentina: Editorial C.E.A, U.N.C.
- Ortega, F. (2003). *La universidad. Entre la gestión y el conocimiento*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.
- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Argentina: Niño y Dávila.

Ortega, F.; Duarte, M. E.; Falavigna, C.; Arcanio, M. Z.; Soler, P.; Melto, B. (2010). “Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria”. En *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, SECYT, Universidad Nacional de Córdoba.

**EL ESTUDIO DE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES EN LA
UNIVERSIDAD: ELEMENTOS PARA LA APLICACIÓN DE UN MODELO DE
DURACIÓN**

**THE STUDY OF THE PERMANENCY OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY:
ELEMENTS FOR THE APPLICATION OF A DURATION MODEL**

**Gabriel Escanés
Verónica Herrero
Aldo Merlino***

La prevención de la deserción de una carrera universitaria requiere disponer de instrumentos validados de predicción de tal comportamiento, para lo cual son útiles distintos modelos estadísticos que hacen uso de la información referida a los estudiantes universitarios, sus hogares, su desempeño académico, entre otros determinantes.

Este estudio pretende detallar los elementos que se consideran para construir empíricamente un modelo que prediga el riesgo de deserción de estudiantes universitarios, aplicable a los distintos años de cursado. Dado que es una investigación en curso, se explican básicamente tres aspectos, previos al cómputo definitivo del modelo: (a) selección del modelo estadístico; (b) obtención de información de los estudiantes; y (c) variables explicativas a considerar. En particular, respecto del primer punto, se presentarán los elementos constitutivos fundamentales de un modelo de duración, así como su pertinencia y ventajas de relativas en términos de la problemática del abandono universitario.

El foco del presente trabajo es fundamentalmente metodológico, a partir de las etapas hasta ahora desarrolladas con el propósito enunciado.

Deserción universitaria – Modelos de duración –

Predicción de permanencia y abandono

* Departamento de Investigación. Universidad Empresarial Siglo 21. Córdoba, Argentina. Doctor Aldo Merlino. CE: merlinoaldo@gmail.com

To prevent students from dropping out of college requires us to have at our disposal valid instruments of prediction of such a behavior. To that end, it is useful to apply different statistical models that make use of information referring to the university students, their homes, their academic performance, among other determinants.

This study intends to deal in detail with the elements that are taken into account in order to build a model that predicts the risk of university students dropping out, empirically applicable to students at any year in college. Since it is an investigation still under way, there are three aspects which are basically examined, previous to the definitive computation of the model: (a) selection of the statistical model; (b) gathering of the needed information on students; and (c) explanatory variables to be considered. With regard to the first point, in particular, the fundamental constituent elements of a duration model will be presented, as well as its relevancy and relative advantages in terms of the problem of college dropouts.

The focus of the present paper is fundamentally methodological, starting from the stages developed up to now with the indicated purpose.

College dropouts – Models of duration –
Prediction of permanency and dropping out

1. Introducción

A fin de prevenir el abandono universitario, decisión individual en la vida adulta con múltiples implicaciones de corto y largo plazo, las instituciones educativas públicas y privadas, se ocupan de desarrollar programas, considerando generalmente información estadística actualizada del fenómeno.

La relevancia de minimizar la deserción se pone de manifiesto al considerar los costos sociales y personales de no culminar una carrera universitaria y/o demorarla, teniendo en cuenta la inversión privada previa, el costo de oportunidad correspondiente a haber utilizado un lugar en el sistema universitario que podría haber sido para otro estudiante que sí completara la carrera, entre otros. Son evidentes los efectos financieros

y organizativos que la deserción genera en las instituciones superiores. Sin embargo, están menos explicitados todos los impactos con repercusión en la sociedad: menor nivel educativo agregado que el que podría haberse logrado potencialmente, con sus consabidos ecos en términos de la productividad, la producción, el bienestar y finalmente el desarrollo de cada sociedad (Hanushek, 2000). Como señala Brock (2010), pocas decisiones a lo largo de la vida de los individuos tienen tanto impacto en sus futuras oportunidades como las de realizar estudios superiores y lograr una certificación. El conjunto de elementos reportados reflejan la importancia que reviste el estudio y la prevención de la deserción, no sólo para el individuo y las instituciones educativas universitarias, sino también para la sociedad en su conjunto.

En este contexto, los esfuerzos por sistematizar la información disponible sobre las características de la población de interés (los estudiantes universitarios del sistema o de una institución en particular), y sus diferencias según se trate de quienes en algún momento en el período de observación abandonan o de quienes se mantienen cursando o logran egresar, suelen requerir modelos de cuantificación de riesgos.

Los abordajes cuantitativos de la medición e identificación de las situaciones de deserción universitarias, siguen en general, los siguientes tipos de enfoque:

- Cuantificación de **tasas de abandono** generales y específicas por segmentos de alumnos, institución, modalidad, cohorte, etc.
- Estimación del riesgo de abandono con modelos binarios, que permiten detectar las variables asociadas y su importancia relativa. La particularidad de este enfoque es clasificar a los alumnos entre quienes desertan y quienes no desertan, sin tener en cuenta en momento en que se produce el abandono.
- Estimación de la probabilidad de permanencia por parte de los estudiantes durante un período más, dado que llegaron (o duraron, en términos de los modelos específicos) hasta cierta etapa previa. Estos modelos de duración permiten estimaciones relativas al riesgo de abandono, pero también los determinantes de diferentes extensiones temporales del estado de alumno en actividad. Asimismo, en tanto la información disponible lo permite, los modelos de duración ayudan a descubrir factores que predisponen diferencialmente al abandono en diferentes etapas de las carreras universitarias.

En este trabajo nos concentramos en explicar la utilización de los modelos de duración y los principales conceptos involucrados para el estudio de la deserción universitaria. La aplicación que se analizará tiene en cuenta los datos de una cohorte de ingresantes en el año 2008 a la cual se le desarrolla un seguimiento desde su inscripción en la Universidad. El trabajo se organiza de la siguiente manera: a continuación se describen las generalidades de los modelos de duración con énfasis en la aplicación a la problemática de la deserción universitaria, en la siguiente sección se mencionan las variables explicativas que se consideran, su operacionalización y los resultados obtenidos en los trabajos consultados referidos a la deserción universitaria, estableciendo el efecto esperado para cada una de las variables. Se aborda luego la cuestión de la sistematización de los datos de los estudiantes: los datos registrados al momento de ingreso, aquéllos obtenidos a partir de indagaciones periódicas, la información de carácter transaccional sobre el trayecto académico, así como su estructuración a los fines de aplicar el modelo mencionado. Finalmente se resumen los principales puntos tratados así como se explican los pasos siguientes de la investigación en marcha.

2. Aplicación de modelos de duración a la problemática de la deserción universitaria

Distintos fenómenos que permiten ser descriptos por alguna sucesión de cambios de estado, con diversidad de trayectorias y prolongaciones de la permanencia en los estados pueden ser representados a través de modelos de duración.

Los modelos de duración han sido aprovechados en diversas investigaciones aplicadas en ciencias sociales y de la salud. Entre las más difundidas, se destacan modelos considerados para estudiar la duración del desempleo (Montero, 2007; Arranz et al, 2000), la supervivencia ante la presencia de cierta enfermedad y/o factores de riesgo (Domènech, 1992), la duración de matrimonios y uniones (van Babel, 2003) como también el tiempo transcurrido hasta la primer concepción (Miranda, 2005) en el ámbito de la Demografía, el tiempo que demora un graduado en conseguir su primer empleo (Salas-Velazco, 2007), cuánto tardan en levantarse huelgas prolongadas (Newby y Winterton, 1983), las condiciones de instituciones o entidades respecto ciertas

situaciones deseables a lo largo del tiempo (Arroyo Mina y otros, 2009;¹ Ayala y otros, 2005),² entre otros casos de utilización de esta representación estadística.

En particular, para el ámbito de la deserción en un esquema sumamente simplificado para un conjunto diverso de sujetos que ingresaron en el mismo período (cohorte), la utilización de un modelo de duración implica poder considerar el efecto de diversas variables sobre la permanencia en el estado de alumnos hasta la ocurrencia de un abandono.

Como en todo estudio de la deserción, un aspecto metodológico sustancial se relaciona con la definición de la situación de deserción. Uno de los aspectos a definir es a qué nivel se refiere, ya que según cuál sea el propósito del análisis de la deserción puede definirse ésta de maneras diferentes. Si la deserción es considerada a nivel del sistema educativo, sólo se tendrían en cuenta los casos de abandono de estudios universitarios de un individuo de cualquier carrera o institución, por lo tanto se descuentan los casos de cambios de carrera y/o institución. Si la deserción, como en este caso, es abordada por una institución universitaria, interesa la salida de los alumnos de la propia Universidad, es decir, quienes no se matriculan para el siguiente semestre en alguna de las carreras. Si el problema fuera estudiado por la dirección de la carrera, por ejemplo, interesarían de manera más específica los alumnos que abandonan la carrera en la institución de referencia, más allá que sigan estudiando otra carrera

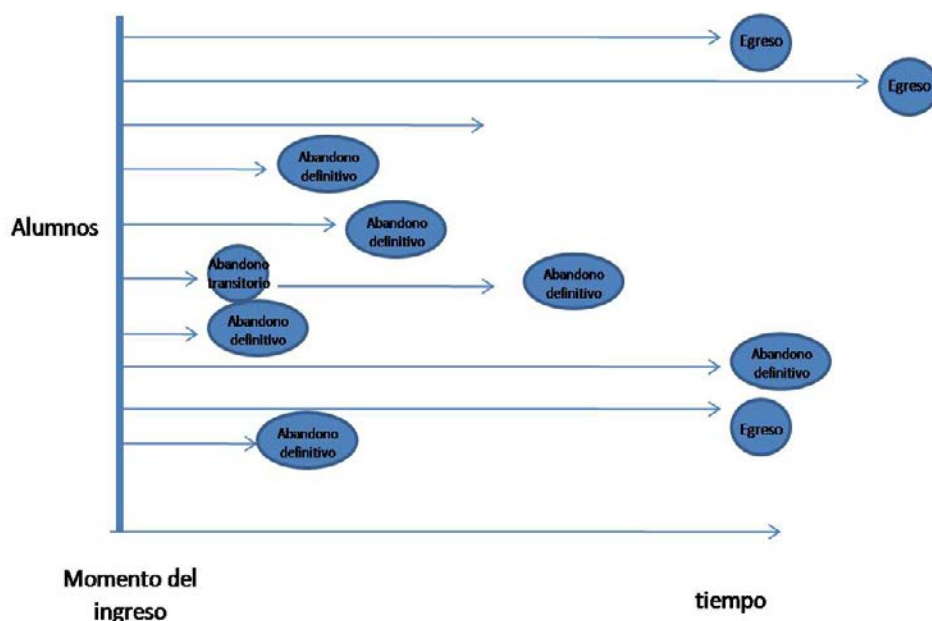
En el caso de la Universidad Siglo 21, el cursado en la modalidad presencial está organizado en cuatrimestres. En este trabajo consideramos un abandono el caso del alumno que ingresó en el primer cuatrimestre de 2008, y que no se reinscribe para cursar uno de los siguientes cuatrimestres, registrando para este estudio, el cuatrimestre específico en que se produce la baja.

Como puede observarse en la figura 1, los alumnos que ingresan en cierto período, suelen transitar trayectorias escolares diferenciadas en cuanto a la duración de su vida como estudiante, así como en los momentos que se producen las interrupciones, los abandonos o el egreso.

¹ Estudian la problemática de la insolvencia de las sociedades en los primeros años de formación en Colombia.

² En el trabajo citado utilizan la estructura mencionada para modelar el funcionamiento Del sistema bancario en Venezuela.

Figura 1: Trayectorias diversas



Fuente: Elaboración propia.

La deserción como alumno a lo largo del tiempo no es fácilmente identificable en el momento exacto en el cual se produce, sino que más bien pueden contarse los períodos en que el alumno desarrollo actividades académicas. Como se expuso previamente, la manera de operacionalizar la deserción se circunscribe a identificar el cuatrimestre en el cual el alumno deja de inscribirse. Esta restricción limita la manera de considerar el aspecto temporal, de una perspectiva continua a una discreta.

La variable aleatoria³ de interés en este tipo de modelos es precisamente la cantidad de períodos $T = 0, 1, 2, 3, \dots$ que el alumno se inscribe o cursa, o desarrolla alguna actividad académica captable a través de registros de la institución.

La aplicación de un modelo de duración a este problema permite estimar la probabilidad de que un alumno abandone sus estudios en cierto período, dado que no lo ha hecho hasta ese momento (a esta probabilidad condicional la denominamos *función de riesgo* en los modelos de duración). Otra función que aporta información importante en este contexto es la denominada función de supervivencia, e indica cual es la

³ En este trabajo no se pretende dar un desarrollo formal del modelo estadístico de referencia. Pueden obtenerse los aspectos más relevantes de utilidad para no expertos en Kiefer (1988) y Carrasco Perea (2001). Específicamente para aplicaciones en el marco de la deserción universitaria, en Giovanoli (2002); Castillo Caicedo et al (2010); Lopera Oquendo (2008).

probabilidad de que la permanencia sea superior a cierto número de períodos.

En síntesis, ambas funciones relacionadas permiten dar respuesta a los interrogantes relevantes en el contexto de la prevención del abandono universitario: ¿Qué tan alta es la probabilidad que un alumno que estuvo activo durante n períodos, abandone en el período $n+1$? ¿Qué tan probable es que un alumno permanezca activo $n+1$ períodos o más?

En general los modelos de duración considerados en trabajos similares (Giovanoli, 2005; Lopera Oquendo, 2008; Castillo et al, 2010; Castaño et al, 2004) consideran el supuesto de riesgo proporcional. Este supuesto implica que se asume que las funciones de riesgo sólo difieren en un factor, es decir es constante entre diferentes valores de variables independientes.

Es importante señalar cuáles son las ventajas concretas que conlleva la utilización de este tipo de modelos frente a otros más sencillos, como los modelos binarios en los cuales se predice la deserción o permanencia. Los modelos de duración son más convenientes relativamente, ya que:

- Aprovechan la información disponible capturando la temporalidad del fenómeno y las variaciones en las condiciones a lo largo del tiempo. Son capaces de aprovechar la información de aspectos que varían entre individuos pero no a lo largo del período de observación considerado, y al mismo tiempo tomar en cuenta otros aspectos cuya variabilidad también está determinada por el paso del tiempo.
- El resultado que se logra no es sólo una probabilidad de ocurrencia del abandono, como en el caso de los modelos binarios, sino la probabilidad de que el abandono ocurra en cierto período, teniendo en cuenta que hasta ese momento no se ha dado la deserción.
- Permiten analizar el período de riesgo así como también las tasas de ocurrencia del evento durante el período considerado.
- Admite la consideración de observaciones con censura (casos en los cuales el evento de interés aún no haya tenido lugar, y en consecuencia no se tiene información completa sobre la duración en esos casos). Para el análisis de la permanencia universitaria, tanto los alumnos que se gradúan como los que

continúan activos operan como censurados en el modelo estadístico.

- Las especificaciones disponibles de tiempo discreto permiten adaptar los modelos de duración a la manera en que se suele observar la deserción en este ámbito: se deduce indirectamente tras detectar que el alumno no se ha reinscripto para cursar el siguiente período lectivo (en el caso del sistema de cursado de la Universidad Siglo 21, los registros de cursado en las modalidades presenciales corresponden a dos cuatrimestres por año). Justamente en este tipo de especificación, la función de riesgo permite captar en qué período es más probable que un evento ocurra y la variación de tal riesgo en el tiempo.

3. La obtención de la información de los estudiantes

A fin de conformar una base de datos que permita considerar los diferentes factores que se interrelacionan en el fenómeno de la deserción universitaria, en este caso, se trabaja a partir de fuentes de datos internas complementarias.

Las características institucionales del proyecto permiten que tanto la provisión de información académica (alumnos reinscriptos en cada período lectivo, resultados en las evaluaciones parciales y finales) como las respuestas a diferentes indagaciones (encuesta inicial diseñada por el propio equipo de investigación, encuestas semestrales a los alumnos con evaluaciones de los servicios de la institución y sus docentes), se provean de manera adecuada al avance del estudio.

Los datos de análisis surgen de diferentes fuentes de datos:

a) Prueba de habilidades a los ingresantes

Se considera –a partir los resultados individuales en un test específico administrado a todos los alumnos ingresantes– el razonamiento por analogía, uno de los tipos de razonamiento más complejos. El test aplicado es el DAT Test de Aptitudes Diferenciales) de Bennet, Seashore y Wesman (1997), en su versión T. El razonamiento verbal comprende las habilidades verbales asociadas a la capacidad del estudiante para entender conceptos formulados en palabras. Se evalúa la capacidad para abstraer o generalizar y pensar constructivamente, más que la simple fluidez verbal o el reconocimiento de un vocabulario. Este estudio es desarrollado por el área de investigación de la Universidad Empresarial Siglo 21 desde el año 1997.

b) Encuesta a los ingresantes, relacionada con sus propias características, actitudes y opiniones

Al iniciar el cursado, los alumnos completan de manera obligatoria una encuesta autoadministrada a través de la página web de auto consulta. La encuesta consta de diferentes preguntas referidas a las condiciones de vida del alumno, su lugar de origen, su entorno social, la caracterización socio-económica de su hogar, así como diferentes preguntas tendientes a captar actitudes y perfiles.

c) Encuestas institucionales a los alumnos

Al finalizar el cursado de cada cuatrimestre, los alumnos de la Universidad Siglo 21 responden, de manera obligatoria, una encuesta referida a los servicios académicos y la satisfacción con los docentes.

d) Legajo académico de los alumnos

Además se consideraron datos proveniente del legajo del alumno, donde constan las notas en las evaluaciones parciales en cada cuatrimestre y las notas en cada examen en las épocas del año destinadas a tal fin.

4. Variables explicativas consideradas

Siguiendo las clasificaciones propuestas por los estudios de deserción (Rodríguez Laguna, 2008; Castaño et al, 2004) las variables que pueden incidir en la deserción en se agrupan cinco conjuntos de temáticas: aspectos individuales, socioeconómicos, académicos, institucionales y contextuales. A continuación se detallan las variables que preliminarmente integrarán la estimación de la permanencia utilizando un modelo de duración, y las relaciones que se espera identificar cuantitativamente.

a) Individuales:

Edad al ingreso. En los estudios sobre la deserción (Giovanoli, 2002, Lopera Oquendo, 2008) se ha detectado una relación positiva pero marginalmente decreciente entre la edad de ingreso y el riesgo de deserción, vale decir, si bien mientras mayor es el riesgo de abandono entre quienes ingresaron más grandes a la universidad, luego de cierta edad, el riesgo de abandono deja de aumentar con la edad.

Sexo. En trabajos similares se reporta un mayor riesgo de deserción relativo para los varones (Lopera Oquendo, 2008). Castillo et al (2010) y Giovanoli (2002) obtienen coeficientes con los signos para esta variable, pero no resultó significativa.

Lugar de origen

Grado de responsabilidad: esta variable corresponde al conjunto de rasgos de personalidad (comportamientos estables y duraderos en el individuo a lo largo del tiempo), que implican coherencia, organización, perseverancia y posibilidades de sostener el esfuerzo en la actividad académica.

Autopercepción como alumno: consiste en el autorregistro que tiene el alumno de su ritmo de estudio y de su motivación.

b) Socioeconómicos:

Estrato social. Esta variable se aproxima a partir de la escolaridad de los padres y su posición ocupacional. En trabajos sobre deserción (Ishitani, 2006; Castillo, 2010) se ha detectado un menor riesgo de abandono en estudiantes provenientes de hogares de mayor estrato socioeconómico (padres más escolarizados y/o con mejor inserción laboral).

Situación laboral del estudiante. El hecho de destinar horas a la actividad laboral aumenta significativamente el riesgo de abandono (Giovanoli, 2002; Castaño et al, 2004)

Entorno familiar. Giovanoli (2002) encuentra evidencia que indica que los estudiantes que viven solos tienen mayor riesgo de desertar que quienes residen con sus familias.

c) Académicos:

Resultado en el DAT – Razonamiento verbal. La relación que se espera detectar es un menor riesgo entre los estudiantes que obtuvieron mayor puntaje en el DAT.

Rendimiento académico en el cuatrimestre (indicador en base a materias regularizadas y notas obtenidas). Se refiere al nivel de conocimientos demostrado con respecto a los contenidos en una materia en relación a normas de evaluación

preestablecidas. Castaño et al (2004) encuentran evidencia sobre la relación negativa entre los logros académicos del alumno medidos en cantidad de materias aprobadas, y el riesgo de abandono. Rodríguez Laguna (2008) destaca la fuerte relación entre el abandono y el bajo desempeño escolar.

d) Institucionales:

Satisfacción con la universidad: se refiere al grado de conformidad y de satisfacción general de sus necesidades que experimenta el alumno en relación a la universidad Siglo 21. Las dos dimensiones para la construcción de esta variable son satisfacción e intención de re-elección de la misma universidad.

Evaluación de los docentes: esta variable se construye con tres dimensiones, que el alumno evalúa en sus docentes, a saber: comprensión de contenidos, clima de trabajo y respeto del docente por horarios de clase.

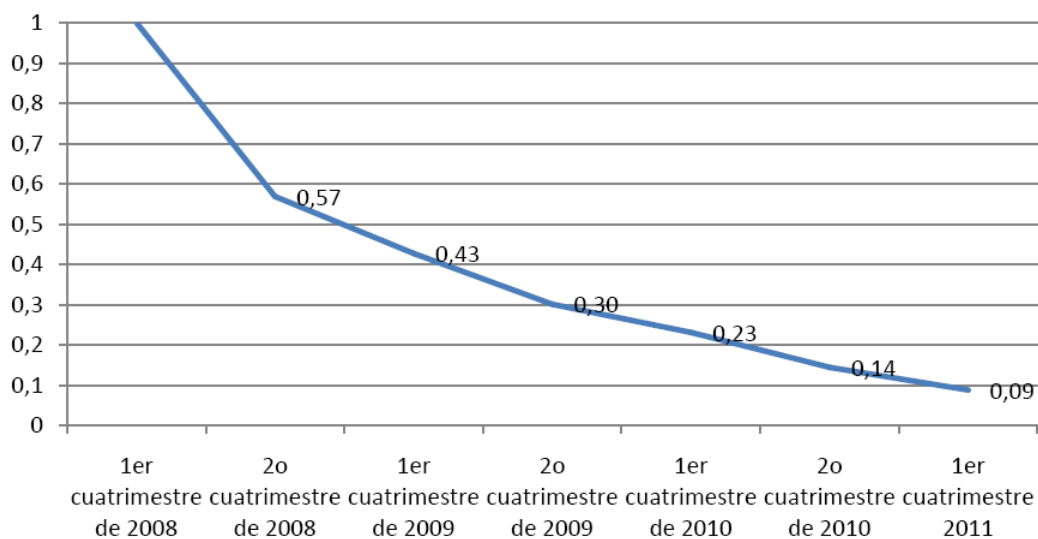
e) Contextuales

Tasa de crecimiento anual del PIB en el año anterior. Se incorpora como medida de la situación económica general, la cual puede afectar decisiones de permanencia derivadas de cambios en la situación financiera de los hogares de los alumnos, aspecto que resulta más relevante para el caso de Universidades privadas, donde la gran mayoría de los alumnos abona un importe correspondiente al cursado. En Lopera Oquendo (2008), se obtuvo una relación como la esperada con una variable que medía el crecimiento del PIB para Colombia. También Castaño et al (2004) verifican que en los períodos de menor crecimiento es mayor relativamente el riesgo de abandono.

Los períodos para los cuales se dispone de información se inician en el primer cuatrimestre 2008, hasta el segundo cuatrimestre 2010.

Se trabaja con un total de 14683 ingresantes en el primer cuatrimestre de 2008.

Figura 2: Gráfico de supervivencia. Cohorte 1-2008



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 2 muestra cómo se produjo en el período observable hasta el momento, la deserción, y en consecuencia, resultan las respectivas tasas de supervivencia indicadas para el conjunto total de alumnos ingresantes.

5. Reflexiones finales

El trabajo presenta sintéticamente los elementos conceptuales de una aplicación de un modelo de duración para el caso de los ingresantes en el primer cuatrimestre de 2008 a la Universidad Siglo 21.

La aplicación de modelos de duración tiene asociadas una serie de ventajas con respecto a los estimaciones de probabilidad de abandono utilizando modelos binarios que son reportadas en el trabajo.

Se presentan también las fuentes de dato que proporcionan la información básica de estudio en el caso considerado, así como las definiciones de las variables explicativas de interés y los efectos esperados sobre el riesgo de deserción.

Bibliografía

- Arranz, J.M., Cid, J.C. y Muro, J. (2000). “La duración del desempleo en la Argentina” *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*. Disponible en: www.aaep.org.ar
- Arroyo Mina, J., Peña Benítez, D. y Sánchez Mayorga, X. (2009). “Insolvencia de las sociedades colombianas, 1994-2004: análisis bajo el enfoque de modelos de duración” *Semestre Económico*, vol. 12, núm. 25, julio-diciembre, 2009, 31-48.
- Ayala, M. A., Borges, R. y Colmenares G. (2007). “Análisis de Supervivencia Aplicado a la Banca Comercial Venezolana. 1996 – 2004”. *Revista Colombiana de Estadística* Vol.30 No.1 Bogotá Jan./June.
- Bennet, G.; Seashore, H. & Wesman, A. (1997) *Test de Aptitudes Diferenciales DAT Forma T, Manual*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brock, T. (2010). “University Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success”. *The Future of Children*, Vol. 20, No. 1, Transition to Adulthood (Spring 2010), 109-132.
- Carrasco Perea, R. (2001). “Modelos de elección discreta para datos de panel y modelos de duración: una revisión de la literatura”. *Cuadernos económicos ICE* No. 66. 21-49.
- Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K. y Vásquez, J. (2004). “Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración”. *Lecturas de economía* No. 60. Medellín. Enero-Julio 2004. 39-65.
- Castillo Caicedoa, M.; Osorio Mejías, A. M. y Montero Cuartasc, S. (2010) “Deserción y retención, en la carrera de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana Cali: un análisis de supervivencia, 2000-2008” *Economía, Gestión y Desarrollo*. Cali (Colombia) N°. 9. 11 - 33 Junio.
- Domènech, J. M. (1992). “Una aplicación del análisis de la supervivencia en ciencias de la salud”. *Anuario de Psicología*. No 55, 109-141.
- Giovanoli, P. (2002). “Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración”. *Documento de trabajo* No. 37.

Universidad Nacional de La Plata.

- Hanushek, E. & Kimko, D. (2000). "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations". *NBER Working Papers* 5399, National Bureau of Economic Research.
- Ishitani, T. (2006) "Studying Attrition and Degree Completion Behavior among First-Generation College Students in the United States". *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, No. 5 (Sep. - Oct.), 861-885.
- Lopera Oquendo, C. (2008). "Determinantes de la deserción universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario". *Borradores de investigación*. No. 95. Universidad del Rosario.
- Miranda, A. (2006). "Are Young Cohorts of Women Delaying First Birth in Mexico?" *Journal of Population Economics*, Vol. 19, No. 1 (Feb.), 55-70.
- Montero, R. (2007). "¿Cuánto Dura el Desempleo de la Población más Pobre en Chile?". *Cuadernos de Economía*, Vol. 44 (Noviembre), 211-231.
- Newby, M. & Winterton (1983). "The Duration of Industrial Stoppages". *Journal of the Royal Statistical Society*. Vol. 146, No. 1, 62-70.
- Robertshaw, D. & Wolfle, L. (1983). "Discontinuities in Schooling and Educational Attainment". *Higher Education*, Vol. 12, No. 1 (Jan), 1-18
- Rodríguez Laguna, J. y Hernández Vázquez, J. M. (2008). "La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana". *Actualidades Investigativas en Educación*. Enero-abril, año/vol. 8, No. 1.
- Salas-Velasco, M. (2007). "The Transition from Higher Education to Employment in Europe: The Analysis of the Timeto Obtain the First Job". *Higher Education*, Vol. 54, No. 3 (Sep.), 333-360.
- Van Bavel, J. (2003) Does an Effect of Marriage Duration on Pre-Transition Fertility Signal Parity-Dependent Control? *Population Studies*, Vol. 57, No. 1 (Mar.), 55-62.

**ALUMNOS DE PRIMER AÑO QUE ESTUDIAN COMPUTACIÓN: ¿QUÉ
APRENDEN? ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE EL APRENDIZAJE?**

**FIRST YEAR COMPUTER SCIENCE STUDENTS: WHAT DO THEY LEARN?
WHERE IS THE LEARNING ORIENTED TO?**

Leticia Losano

Mónica Villarreal*

Este trabajo está enmarcado en una investigación en curso cuyo objetivo es analizar y describir los procesos de aprendizaje que se producen en el ingreso a la Licenciatura en Ciencias de la Computación de la FaMAF (UNC). Concibiendo el aprendizaje como un proceso situado social, cultural e históricamente, comunicamos aquí las respuestas a interrogantes que surgieron en el proceso de análisis de los datos: ¿qué se aprende en el primer año de la carrera? ¿hacia dónde se dirige este aprendizaje?

Aprendizaje situado – Ingreso universitario – Computación –
Práctica – Fracaso

This paper is part of an ongoing research which intends to analyze and describe the learning processes involved in the entrance to the computer science degree program at the Faculty of Mathematics, Astronomy and Physics of the Córdoba National University. The research conceives learning as a social, cultural, and historical situated process. In this article we communicate the answers to two

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FaMAF), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: losano@famaf.unc.edu.ar - mvilla@famaf.unc.edu.ar

questions that arose during the analysis of the data: What is learned during the first year at the degree program? Where is such learning oriented to?

Situated learning – University entrance – Computer science –
Practice – Failure

Introducción

Este trabajo está enmarcado en una investigación cuyo objetivo es analizar y describir los procesos situados de aprendizaje que se producen en el ingreso a la Licenciatura en Ciencias de la Computación de la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba (FaMAF, UNC). En el primer año de esta carrera son numerosos los estudiantes que no consiguen aprobar los exámenes. Asimismo, la disminución de la cantidad de alumnos se hace progresivamente marcada a lo largo del primer cuatrimestre.

La perspectiva teórica que escogimos para enfocar el problema de investigación es la teoría del aprendizaje situado desarrollada principalmente en Lave (1988), Lave & Wenger (1991), Chaiklin & Lave (1996), Lave (1996b) y Wenger (1998). La forma de concebir el aprendizaje que este enfoque propone será reseñada en la próxima sección.

Utilizando una metodología cualitativa llevamos a cabo, durante el primer cuatrimestre de 2008, un trabajo de campo etnográfico localizado en la materia “Introducción a los Algoritmos” que es la primera relacionada con la programación del plan de estudio. Este trabajo nos permitió tomar contacto con las experiencias cotidianas de docentes y estudiantes dentro y fuera del aula. Además, realizamos entrevistas a profesores y alumnos.

El objetivo del presente trabajo es comunicar las respuestas los interrogantes: ¿qué se aprende en el primer año de la carrera?, ¿hacia dónde se dirige este aprendizaje?, surgidas al analizar los datos recolectados a partir de la perspectiva teórica elegida.

¿Qué se entiende por aprendizaje situado?

En primer lugar, es importante dilucidar qué significa que el aprendizaje sea una actividad *situada*. Existen interpretaciones para las cuales el adjetivo “situado” da cuenta de que la actividad está localizada temporal y espacialmente. Para otras, que el significado de las acciones y del pensamiento dependen del contexto social que les dio origen, involucrando a otras personas. Sin embargo, para Lave y Wenger (1991) el adjetivo sirve para denotar una característica constitutiva de la actividad: “*No hay actividad que no sea situada*” (p. 33). Este enfoque vuelca entonces su atención a la constitución mutua de las personas, la actividad y el mundo.

Por lo tanto, el aprendizaje se entiende como una actividad situada social, histórica y culturalmente lo que implica que posee una naturaleza interesada para quienes están involucrados en él. El carácter situado de la actividad permite también concebir al conocimiento y al aprendizaje como relacionales y al significado como negociado (Lave & Wenger, 1991).

Por lo dicho en el párrafo anterior, es evidente que existe un contraste importante entre esta manera de concebir el aprendizaje y las teorías cognitivas a las que Lave critica en Lave (1988). Desde un punto de vista cognitivista se entiende al aprendizaje como un proceso comprendido en la mente de la persona que aprende, lo que deja sin explorar el mundo en el que esa persona vive. Mientras que estas teorías construyen una división entre el mundo y la mente que aprende, la autora propone no establecer “*una separación entre acción, pensamiento, sentimiento, valor y sus formas colectivas e histórico culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa*” (Lave, 1996b:19). Además, las teorías cognitivas suponen que el aprendizaje es un tipo «especial» de actividad, con características propias, y que, por lo tanto, no debe confundirse con la categoría más general de la actividad humana. Una de las premisas sobre las que descansa este supuesto es que las relaciones entre los aprendices y el conocimiento permanecen inmóviles salvo cuando se las somete a períodos especiales de «aprendizaje» (Lave, 1996b).

En contraposición, Lave concibe al aprendizaje como un *aspecto de la participación en las prácticas situadas socialmente* (Lave, 1996a). La realización de actividades, vista desde una perspectiva situada, involucra cambios continuos en el conocimiento y la acción, es decir, involucra al aprendizaje. Se desprende, entonces, que está presente en todas las actividades en y con el mundo; es una parte integrante de

la actividad, aunque frecuentemente no se lo reconozca como tal. De alguna manera, el foco de la cuestión se invierte: ya no es problemático que se produzca el aprendizaje, lo que es complejamente problemático es lo que se aprende (Lave, 1996b).

Así, no puede hablarse de aprendizaje como un tipo particular de actividad, separada de las demás, ni del conocimiento como entidad estática. Más bien se entiende que el conocimiento es una construcción que se transforma al utilizarse y *que tanto el aprendizaje como el conocimiento son procesos de participación cambiantes en la práctica social en un mundo cultural e históricamente estructurado*. Ambos residen en las relaciones entre las personas, las tareas asignadas, las herramientas y el medio y no pueden, por lo tanto, localizarse en lugares particulares, como, por ejemplo, la mente de las personas. Los contrastes con las teorías cognitivas están enraizados, entonces, en visiones epistemológicas dispares (Lave, 1996b).

El interés de esta teoría no está localizado en los objetivos del aprendizaje sino en las trayectorias que los aprendices recorren cada vez que se embarcan en la participación en ciertas prácticas. Más que la idea de meta prefijada, la noción de trayectoria pone el acento en *una dirección de movimiento y cambio, en un telos* (Lave, 1996b).

Por último, es importante esclarecer los conceptos de práctica y de participación, claves a la hora de concebir al aprendizaje desde este enfoque. Según Wenger, “práctica *connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos*” (Wenger, 1998: 47). Así entendida, una teoría de la práctica posee una visión relacional de las personas, sus acciones y el mundo. El concepto de *participación* está basado en la idea de negociación y renegociación constante de significados en el mundo. La noción de participación disuelve las dicotomías entre pensar y hacer porque enfatiza que la comprensión y la experiencia se constituyen mutuamente (Lave & Wenger, 1991).

¿Qué aprenden los estudiantes?

Partiendo de la concepción de aprendizaje antes descrita, durante el trabajo de campo y en el proceso de análisis llegamos a comprender que los estudiantes estaban involucrados, simultáneamente, en una multiplicidad de aprendizajes. Estaban aprendiendo, entre otras cosas: matemática, lógica y programación, su lenguaje y sus relaciones; a interpretar enunciados; a resolver problemas y ejercicios; a autorregular su

trabajo; a crear estrategias de estudio; a manejar artefactos como digestos, hojas de ejercicios, programa *Linux*, etc.; a participar de los distintos espacios didácticos de la materia; a relacionarse con estudiantes y los docentes; a reconocer diferencias con la escuela secundaria y las posiciones que ocupan estudiantes y docentes en la carrera y la facultad, en particular, las posiciones que pueden ocupar los ingresantes; a construir una visión de la carrera y de la facultad, una concepción del aprendizaje, el fracaso y la deserción; a rendir exámenes y construir el significado de la evaluación; a fracasar; a resistir; a percibir y lidiar con el ritmo establecido al que se debe avanzar; a amoldarse al currículum; a descubrir razones y estrategias para permanecer en la carrera; a manejar cuestiones administrativas; etc.

Pensando que el aprendizaje es siempre complejamente problemático, cada uno de estos ítems no puede considerarse como un bloque simple sino que está *compuesto por un conjunto de aprendizajes complejamente relacionados*. Aprender a relacionarse con otros estudiantes involucraba aprender a pedirles ayuda y consejos; aprender a escuchar, expresarse y construir espacios para hacerlo; construir un lenguaje común y compartir parte de la historia personal de cada uno. Para el grupo de estudiantes con los que trabajamos aprender a construir relaciones fue un proceso vinculado con la contención y el apoyo. El siguiente diálogo entre Leticia (investigadora) y Florencia (estudiante) muestra este aspecto:

LET: ¿Qué relación estableciste con tus compañeros?

FLOR: Muy buena. Fue muy importante el apoyo de las chicas... y explicar los temas y todo. Sí, compartíamos mucho tiempo juntas, estando en la facultad como cuando salíamos [...]

LET: ¿Apoyo en qué sentido?

FLOR: En seguir la carrera, un tiempo más. Porque si no yo creo que la hubiera dejado antes. Sí, y el compañerismo mismo, de no entender algo y te lo explicaban y darte fuerza: [imitando a sus compañeras] ¡Seguí! ¡No dejes! De hecho, siempre me dijeron: seguila o volvé a recursarla, volvé a comenzarla. Siempre estuvieron así.

Como lo muestra esta cita, el aliento y la insistencia de los compañeros en continuar perseverando y la construcción de relaciones de colaboración en cuanto a los contenidos de la materia eran dos procesos que se desarrollaban entretrejidamente.

Aprender a relacionarse entre pares también envolvía la preocupación por los demás, estando al tanto de sus dificultades y de los motivos de sus inasistencias y, simultáneamente, la comparación del propio desempeño en función del de los otros. Cada vez que se preguntaba a uno de los estudiantes por sus compañeros de grupo, siempre sabía si había asistido a las últimas clases y cuáles habían sido sus calificaciones en los exámenes. Así, aprender a relacionarse con los compañeros fue un proceso que entremezclaba la preocupación por los otros y la comparación –y, en algunos casos, la competencia- con los otros.

El aprendizaje de la lógica y la programación involucraba una multiplicidad de procesos relacionados, como el aprendizaje de los vínculos entre la matemática y la programación, el aprendizaje de símbolos nuevos, su utilización e interpretación, el aprendizaje de la demostración, etc. Aprender a participar de cada espacio didáctico de la materia conllevaba aprender en qué momentos se conversaba y cuándo no; qué, cómo, cuándo y a quién se preguntaba; cómo se respondía a las preguntas de los docentes y qué tipo de oyente esperaba cada profesor.

A su vez los ítems del listado tampoco pueden pensarse como bloques aislados. *Existen numerosas interrelaciones entre ellos, lo que desdibuja fuertemente sus fronteras.* Aprender a relacionarse entre compañeros se vinculaba con las posiciones que pueden ocupar los ingresantes, particularmente, con la legitimidad que poseen - generando, por ejemplo, relaciones de resistencia y contención frente al fracaso y al ritmo de avance establecido. El tipo de actividades a las que se enfrentaban también contribuía: algunas de ellas propiciaban la colaboración, como las sesiones de prácticos o de estudio; otras, como las evaluaciones, la competencia.

El aprendizaje de contenidos lógicos y matemáticos se conectaba con el aprendizaje de una visión de la carrera contribuyendo a establecer fuertes distinciones con otras carreras de títulos similares. Y eran los contenidos los que colaboraban en el aprendizaje de una visión de la carrera como difícil. A su vez, la dificultad de los temas ayudaba a aprender una concepción del fracaso y de la deserción como algo, de alguna manera, natural o esperable. Todo esto estaba vinculado con una forma de entender el aprendizaje que también fue algo que los estudiantes aprendieron en el primer año. Esta visión supone que existe un momento -casi un instante- en el que la comprensión se alcanza y hasta que esa ocasión llegue es preciso perseverar y no desesperar. Las siguientes metáforas alimenticias, utilizadas por un docente en momentos en que se

desarrollaban temas nuevos, ayudaban a construir una visión del aprendizaje como un proceso individual en el que se incorporan cosas a la mente de los estudiantes:

PROFE: A esto hay que ir masticándolo de a poquito, hay muchos conceptos, mucha notación nueva, ya lo van a ir masticando [...]

Esto cuesta primero tragarlo y luego digerirlo, pero bueno, traguen ahora y después lo vamos a seguir viendo.

Creemos importante resaltar que este discurso no pertenecía solamente a los docentes; los estudiantes de años más avanzados también lo utilizaban. Casi un año después de haber ingresado a la facultad Judith, una estudiante, se hacía eco del mismo al hablar de su experiencia:

FLOR: [Hablando como si fuera un docente] Si hoy no entendiste esto, bueno, vos confiá que hoy es así, que mañana lo vas a hilar con lo que sigue y te van a caer todas las fichas juntas. Eso era lo que muchos nos decían [...] Conocemos ayudantes que nos decían: yo recién en cuarto año entendí realmente lo que era la inducción, pero: ¿por qué lo entendí? Porque me lo machacaron desde primero. Desde hoy te enseño, tratá de absorber y comprender lo más que puedas, y lo que no puedas seguilo machacando.

Según esta visión habría dos «etapas» en el aprendizaje. Una primera, en la que se asimila, se mastica, se machaca¹ y una segunda en la que se comprende en profundidad los conceptos que se manejan. El tránsito por la primer etapa, marcado por las ideas de resistencia y perseverancia, correspondería en gran medida a los primeros años de la carrera lo que también contribuye a delimitar las posiciones que ocupan los estudiantes ingresantes.

En contraposición con esta aparente apropiación del discurso docente, podíamos observar que cada estudiante le asignaba un significado diferente a los consejos y comentarios de los profesores y de sus pares y, de hecho, cada uno elegía como relevantes distintos aspectos de ellos.

Para cerrar esta sección nos referiremos a uno de los ítems del listado inicial de aprendizajes que para nosotros es conflictivo: el *fracaso* en los estudios: ¿Se aprende ‘a’ fracasar? ¿Se aprende ‘sobre’ el fracaso? ¿Se aprende ‘a partir del’ fracaso?

¹ Golpear reiteradamente.

Habitualmente, se piensa al fracaso como algo distinto del aprendizaje. Así, las razones que se esgrimen cuando una persona no aprende frecuentemente suponen que no puede o no quiere involucrarse en algo llamado «aprendizaje». Pero si concebimos al aprendizaje como un aspecto integral de la práctica social, la distinción entre aprendizaje y fracaso se desdibuja bastante (Lave, 1996b). Podría decirse que cuando el fracaso se vuelve parte de la práctica cotidiana entonces hay un aprendizaje involucrado en ese proceso.

Desde este enfoque tanto el éxito como el fracaso se consideran organizaciones sociales e institucionales y no características de las personas. La falta de aprendizaje, el fracaso y el éxito son tanto posiciones como procesos sociales normales y activos, es decir, se construyen de forma tan habitual como la producción de conocimiento corriente (Lave, 1996b).

Antes de que los estudiantes ingresaran por primera vez al aula, tanto el éxito como el fracaso ya estaban instalados allí y fueron surgiendo y siendo reconstruidos en las innumerables interacciones entre los participantes de las clases. Todos los docentes reconocían que un porcentaje reducido de estudiantes no tendrían problemas con las materias, serían aquellos a los “*que no les cuesta*” o “*los que ya vienen con la facilidad*” mientras que el resto tendría que realizar un gran esfuerzo, quedando muchos en el camino. De forma similar al caso estudiado por McDermott (1996), si se analiza el problema desde un punto de vista cultural, los estudiantes que fracasan en el primer año están transitando por uno de los caminos normales dentro de la carrera: el del fracaso. De este modo, la construcción del fracaso es una tarea colectiva en la que se comprometen una multiplicidad de personas.

Creemos también que gran parte del aprendizaje involucrado en el fracaso se relaciona con el aprendizaje de una identidad por parte de los estudiantes, muchas veces vinculada a la idea de déficit; con la ocupación de una posición periférica y con la comprensión del significado de lo que se debe aprender dentro del aula (Lave, 1996b). La siguiente cita resalta estos aspectos, a la vez individuales y socioculturales de la experiencia de fracaso:

FLOR: Dejé [la carrera] porque me había ido mal en los dos primeros parciales y sentía que no encajaba. Que no encajaba y que los temas no me resultaban fáciles, entonces decidí dejarla por eso [...]

LETI: ¿No encajabas en qué?

FLOR: Dejé [la carrera] porque me había ido mal en los dos primeros parciales y sentía que no encajaba. Que no encajaba y que los temas no me resultaban fáciles, entonces decidí dejarla por eso [...]

FLOR: Me sentía muy colgada con los temas, con las clases. Después de esos tres parciales que rendí mal me di cuenta de que no había aprendido nada, me sentía así, entonces, para qué seguir perdiendo tiempo.

Consideramos que las palabras de McDermott (1996) retratan adecuadamente lo que observamos en primer año: el alumno que fracasó “*adquirió una ausencia culturalmente reconocida y ordenada, y fue adquirido por ella*” (p.319).

En síntesis, lo que los estudiantes de primer año estaban aprendiendo era complejamente problemático, relacional, múltiple y estaba distribuido en las prácticas de las que participaban.

¿Hacia dónde se dirige el aprendizaje?

Las consideraciones de la sección anterior dejan abierto el interrogante sobre cuál es la dirección de movimiento de los procesos de aprendizaje descriptos. Pudimos constatar que los estudiantes con los que trabajamos buscaban volverse un ‘profesional programador calificado’ en el mercado laboral, siendo éste el *telos* que perseguían. Esto contrasta fuertemente con la tradición de la institución vinculada, históricamente, a la formación de investigadores. Un indicador de este punto es que todos ellos pensaban permanecer en la carrera hasta obtener el título intermedio de Analista en Computación en lugar de completar la licenciatura.

Si bien todos buscaban convertirse en programadores cada uno ingresó con una idea diferente de lo que eso significa. Muchos nunca habían programado por lo que se acercaron a la carrera con una idea bastante vaga de esta tarea y motivados, principalmente, por la salida laboral que posee un programador. Los siguientes fragmentos de entrevistas a estudiantes describen estas situaciones iniciales:

FLOR: La verdad nunca había tenido programación. Nunca había manejado un programa en programación, entonces dije: ¡Ah! ¡Bueno! Vamos a ver. Pensé que era fácil, la verdad.

FRAN: Yo tenía esa idea y estaba mortal [muy bueno] que me metía en la facultad de computación e iba a estar al frente de una computadora escuchando música, con auriculares y aprendiendo a programar y yo pensé que la programación no iba a ser eso de estar con lógica, matemática y que iba a ser tan complicado. Yo pensé que iba a estar en Internet, que iba a bajar programas y que iba a estar más en el tema de que ya estaban hechos los programas.

Para muchos, entonces, la visión de la práctica de la programación que tenían antes de entrar a la carrera fue muy diferente de la que encontraron al ingresar a la carrera, contraste que se materializaba en las charlas con otros compañeros bajo la forma de exclamaciones del tipo: “no esperaba que la carrera fuera así”.

Así, construir un panorama de la práctica de la programación y otorgarle un significado al volverse un programador no fueron procesos sencillos principalmente porque involucraban abandonar las ideas propias iniciales e intentar darle sentido a una visión ajena y externa que presentaban los docentes y el currículum. Estas divergencias hacían que tuvieran dificultades a la hora de relacionar las prácticas que se les presentaban desde la materia con la actividad de un programador:

FRAN: Los hacía [a los ejercicios] y me iba re bien en eso y yo decía: pero, ¿para qué estoy haciendo esto? No sé para qué me va a servir. Y una clase Pablo [docente] me dice: Bueno, vos a esto lo vas a usar pero de acá a un futuro, lo vas a usar mucho cuando estés programando [...] Y Juan [docente] hubo clases en las que llevó a gente recibida del FaMAF a que nos contara más o menos cómo iba la cosa. Una vez fueron dos personas que miraron el pizarrón, vieron el teorema estrella y dijeron: ¡Uh! Por favor, memorícenlo porque éste les va a servir un montón. Y yo decía: ¡Uh! Bueno ¡listo! [ambos reímos]. Y [...] no sé si tranquilizarme, pero ver que lo voy a seguir usando, que me va a servir para algo.

Estos momentos en los que los estudiantes tenían contacto con profesionales o en donde podían hablar con sus docentes eran fundamentales a la hora de ir

construyendo, al menos indirectamente, un panorama de la práctica de la programación. Era la palabra de los programadores, como practicantes expertos, la que legitimaba y ayudaba a dar significado a las prácticas áulicas. Esta situación también implicaba que los estudiantes postergaban para el futuro la posibilidad de otorgarle significado a muchas de las prácticas que se les presentaban.

Aquellos estudiantes que tenían experiencia previa en programación, pensaban que el paso por la carrera les permitiría conocer con gran profundidad los cimientos de la práctica. Así lo muestran las palabras de Gabriel, un estudiante, al referirse a un curso de programación que realizara antes de entrar a la facultad:

GAB: Yo conocí la programación a través de un lenguaje de programación [...] Aquí [en FaMAF] puedo darme la idea de que la base de todo eso es una base matemática. O sea, no totalmente, pero puedo darme cuenta que viene de ahí. Nosotros veíamos [se refiere al curso de programación], por ejemplo, en Visual Basic que nos daban algunos errores y él [el docente de tal curso] nos hablaba de las listas y de los argumentos y yo decía: ¡De qué me está hablando este tipo! No entendíamos nada. Como que la base del programa estaba en otras cosas que eran un poco más simples y que eso viene formando un conjunto que te forma un lenguaje de programación. Bueno, yo quería llegar a eso, quería saber cómo se formaba un lenguaje de programación, para mí eso era la base.

Para Gabriel la posibilidad de ir respondiendo a estos interrogantes a través de su paso por la FaMAF significó que durante el primer año el campo de la programación se abriera, abarcando más que el manejo de los distintos lenguajes de programación. Por más que su experiencia previa fuera sumamente diferente a la que vivía en ese momento (posibilitándole formas de entender la práctica de la programación que muchos docentes de FaMAF considerarían antagónicas) ésta le permitía darle un verdadero sentido al curriculum y a la forma en que la materia presentaba a la programación. Todas estas cuestiones dejan abierto el interrogante acerca de la necesidad de experiencias previas en programación para poder atribuirle un sentido a las temáticas tratadas en el primer año.

Con el correr del cuatrimestre las ideas en torno a la programación y al tipo de profesional en el que los estudiantes se convertirían fueron construyéndose y transformándose en la interrelación entre las distintas experiencias de los alumnos, las

prácticas presentadas desde la materia y el contacto con programadores profesionales. Así, el *telos* de los estudiantes trascendía el alcanzar el manejo técnico y las habilidades necesarias para resolver los ejercicios.

A modo de cierre

En este trabajo hemos explorado los procesos de aprendizaje dentro del primer año de la carrera desde una perspectiva situada. Pensamos que este enfoque teórico se ha mostrado abarcativo, planteando nuevos interrogantes y permitiéndonos concebir el ingreso universitario como una problemática compleja, con una importante dimensión cultural, social e histórica que trasciende problemáticas individuales de cada estudiante.

Siendo esta una investigación en curso pensamos continuar indagando sobre determinadas prácticas que, por el lugar que ocupan en el primer año, son primordiales. Es el caso, entre otras, de la demostración, la evaluación y el fracaso.

Bibliografía

- Chaiklin, S. & Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas*. Buenos aires: Amorrurtu.
- Lave, J. (1988). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, j. (1996a). Teaching, as learning in practice. *Mind, culture, and activity* 3.
- Lave, J. (1996b). La práctica del aprendizaje en Chaiklin & Lave. *Estudiar las prácticas*.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc Dermott, R:P. (1996). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin y Lave *Estudiar las prácticas*.
- Wenger, E: (1998). *Comunidades de práctica*. Buenos Aires: Paidós.

**LAS NUEVAS UNIVERSIDADES DEL CONURBANO:
¿UN NUEVO PERFIL DOCENTE?**

**THE NEW UNIVERSITIES OF THE CONURBATION: A NEW EDUCATIONAL
PROFILE?**

Mariela Quintero*

El propósito de la investigación es analizar las características del cuerpo académico en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, considerando tanto las condiciones objetivas como los aspectos simbólicos, que permitirán indagar sobre la existencia o no de un nuevo perfil docente en ellas. Estas nuevas universidades creadas a partir de los '90 en la cual se basa esta investigación son la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), la Universidad Nacional de San Martín (USAM), la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). En esta ponencia se presentará un análisis de las nuevas Universidades del Conurbano (NUC), a través de sus estatutos y estadísticas, el que conformará un insumo para caracterizar la profesión académica en estas instituciones.

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación de mi actividad como becaria UNGS, denominado “Las nuevas Universidades del Conurbano: ¿un nuevo perfil docente?”, el que a la vez forma parte del PICT REDES 1890 -. 2007 “La Profesión Académica en Argentina”¹. En este trabajo se relata la tarea desarrollada hasta la fecha en el marco de la investigación como becaria. Con el fin de comprender el contexto histórico que permitió la creación de las NUC, como tarea previa al análisis se realizó una breve contextualización del proceso de reforma universitaria, haciendo referencia a la creación de las mismas. En esta presentación

* Universidad Nacional de General Sarmiento. CE: marquin74@hotmail.com

¹ El PICT de referencia está conformado por cuatro Universidades: UNGS; UNTREF, UNCa y UNT, y está dirigido por Mónica Marquina, quien es a la vez directora de mi proyecto como becaria.

se comienza delineando algunos conceptos útiles a la investigación, para luego, plantear los interrogantes que guiarán la investigación y el análisis de los estatutos y estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Cultura académica – dimensiones de análisis – NUC – Perfil docente –
Profesión académica

The purpose of this research is to examine the characteristics of the bodies of academics of the new universities in the Conurbation that surrounds Buenos Aires, considering both the objective conditions and the symbolic aspects that will allow us to inquire whether or not a new profile of teaching practices has come into existence within them. These new universities on which this investigation is based, created from the 1990's onward, are the *Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)*, the *Universidad Nacional de San Martín (USAM)*, the *Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)*, the *Universidad Nacional de Quilmes (UNQ)*, the *Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)* y the *Universidad Nacional de Lanús (UNLa)*. In this report an analysis of the new Universities of the Conurbation (NUC) is to be presented, on the basis of their ordinances and statistics, which will be used as sources of data to characterize the academic profession in these institutions.

This paper is related to my activity as beneficiary of an UNGS grant within the research project titled "The new Universities of the Conurbation: a new educational profile?", that, in turn, is part of a broader inquiry of the *PICT REDES 1890 - 2007: "The Academic Profession in Argentina"*.² In this report, an account of the tasks I have performed so far within the ongoing investigation as a grant beneficiary is submitted. With the purpose of understanding the historical context that made it possible the creation of the NUC, as a preliminary task before undertaking the analysis, properly speaking, a brief account of the context in which the process of the reform of the universities took place is given, by making reference to their creation. In this report some useful concepts for the investigation are outlined and, then, the questions which will guide both our inquiry and the

² The PICT, which is being referred to here, is made up of four universities: *UNGS*; *UNTREF*, *UNCa* and *UNT*, It is conducted by Mónica Marquina, who is also the director of the project which I am carrying out as the beneficiary of a grant.

analysis of the ordinances and statistics of the Secretary of University Policies (SPU) are posed.

Academic culture – Dimensions of analysis – NUC –
Educational profile –Academic profession

Estado de la cuestión

Los intentos transformadores desde afuera, característicos de los años '80 y '90 indujeron modificaciones muy significativas, pero no dieron lugar a una transformación integral de la Educación Superior (ES) latinoamericana. A pesar de encontrar resistencias, a principios de los '80 propuestas similares fueron impulsadas por la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos, aunque los éxitos que obtuvieron fueron bastante diferentes. Se apuntó a modificar las formas de financiamiento y a implantar sistemas de evaluación, al tiempo que se ponderaba una vinculación más estrecha con el sector productivo. Las reformas favorecieron la mercantilización del trabajo académico y, más en general, la privatización del conocimiento (Bentancur, 2002).

En Argentina, las políticas que se originaron en la LES (Ley de Educación Superior Nº 24.521) partieron de un diagnóstico realizado desde el Ministerio de Educación acerca del funcionamiento del sistema. En primer lugar, se aducía que la ES carecía de integración y articulación entre sus partes. Frente a esta situación existente, la LES se distinguió por establecer un marco regulatorio común para todo el sistema de educación superior y en particular, para el que permanecía bajo jurisdicción nacional. Otro de los ejes de reestructuración fue la ampliación de la oferta vía la expansión de instituciones terciarias no universitarias de formación técnica y profesional no universitaria y el crecimiento de la oferta universitaria privada. También se señaló en la LES la acreditación como condición necesaria para el reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de los títulos. Se impulsó la diversificación de ingreso vía contratos con el sector productivo y el arancelamiento de los estudios de grado. Sin embargo, este último punto quedaba en manos de cada universidad decidir la introducción de aranceles y becas. Se promovió, dentro de la LES, el fomento de carreras más vinculadas con el sector productivo, cortas y flexibles, ya que indicadores

señalaban problemas de eficiencia externa tanto en los planes de estudios por ser excesivamente largos y no adecuarse a las demandas nuevas del medio y a los cambios tecnológicos y del mercado de trabajo. En cuanto a la política de recursos –tema que nos interesa– el diagnóstico consideraba negativo que la mayor parte del plantel docente de las universidades públicas tuviera dedicación parcial, escasas o nulas obligaciones de realizar investigación y múltiples cargos en distintas facultades y universidades, como así también que una alta proporción carecía de formación académica de posgrado y un pequeño porcentaje habían sido seleccionados por el sistema de concurso público con tribunal. Frente a este diagnóstico, el ME creó un Programa de Incentivos para los docentes-investigadores tendiente a estimular el trabajo de investigación de los profesores de las universidades estatales y se dispuso que los docentes debían poseer un título universitario igual o superior al nivel en el cual ejercían la docencia (Fanelli, 1997).

Todas estas reformas impulsadas a partir de la sanción de la LES encontraron su principal obstáculo en el plano político. El conflicto principal, de confrontación ideológica, se presentó entre el gobierno y las universidades más antiguas y de mayor tamaño como la UBA, donde la interacción con los actores dificultó el diálogo y la construcción de un consenso para la reforma. Pero en este contexto político de relaciones conflictivas, en el lapso que media entre 1989 y 1995, se crearon nuevas universidades nacionales, seis de ellas en el Conurbano Bonaerense, las cuales armaron sus proyectos institucionales en función de las nuevas señales emitidas desde la Secretaría de Políticas Universitarias. En general, emergieron como resultado de la iniciativa de políticos de la zona articuladas con el nuevo marco dado por el gobierno, actuando en respuesta a las presiones que ejercían las comunidades locales en pos de tener una institución universitaria en su jurisdicción (Fanelli, 1997).

Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense (NUC) ofrecieron una estructura académica diferente a las universidades tradicionales: formadas por departamentos o unidades académico-administrativas con menores atribuciones que las facultades permitiendo una mejor vinculación entre las carreras y un aprovechamiento más adecuado de la planta docente. El perfil del alumno promedio de estas universidades se adecuó a un modelo de universidad que servía los intereses locales a través de instituciones oferentes de carreras con un fuerte sentido de formación profesional. De esta manera, se conformaron modelos mixtos de universidad, alumnos

orientados básicamente a la función “docente” de formación de profesionales en campos y otros más cerca del modelo de universidad de investigación.

Un aspecto distintivo en algunas de estas nuevas universidades fue la contratación de docentes con una trayectoria académica importante, que al ingresar a las NUC llevaron consigo no sólo los valores sedimentados en las culturas académicas de las cuales formaban parte, sino que en algunos casos, mostraban intereses propios con respecto a temas de investigación y al lugar que ocupaban dentro de la comunidad científica local e internacional. Estos intereses coincidían además con la política que el gobierno promovía en las universidades al incentivar la figura del docente-investigador con dedicación exclusiva (Fanelli, 1997).

En este sentido, algunas de las NUC mantuvieron la política de conformar una planta docente con alta dedicación y, en lo posible, volcada a la actividad de investigación, construyendo una identidad de su profesión. Esta estaría permeada no sólo por la institución donde se desempeñan, sino a la vez por su trayecto académico particular.

Estudios y concepciones que atraviesan la investigación

Como principal referente de la profesión académica, Clark (1983) ensaya respuestas sugerentes frente a una serie de problemas complejos como la organización del trabajo académico, la manera en cómo se cultivan las creencias y los valores dentro de las instituciones y las formas en como se abren las vías hacia el control del poder y el ejercicio de la autoridad, todo ello concomitante con la idea de que la educación superior constituye una estructura social destinada al dominio del conocimiento y del desarrollo tecnológico. De esta manera, realiza un análisis organizacional de la educación superior con el fin de comprender su dinámica.

Por consiguiente, la profesión académica está signada por rasgos inherentes a la institución que le permiten al sujeto identificarse con ella y percibirla de determinadas maneras. En este sentido, aproximándose al estudio de la satisfacción del docente con su profesión, Galaz Fontes (2002) hace su aporte utilizando la teoría bifactorial de la ST de Herzberg (1962/1989), la cual afirma que la ST es una función de cinco factores motivacionales, relacionados directamente con el trabajo mismo (logro, reconocimiento a la labor realizada, naturaleza del trabajo, responsabilidad y oportunidad para

desarrollarse), mientras que la insatisfacción en el trabajo depende de factores contextuales al mismo (políticas administrativas, condiciones laborales, salarios, etc.).

Estos aportes de México colaboran en la adaptación de los avances teóricos sobre la profesión académica a la realidad de nuestra región. Otro estudio realizado por Gil Antón (1999) estudia la conformación del cuerpo académico mexicano a lo largo de tres décadas. A partir de sus ideas, podemos observar la construcción de su carrera académica y laboral, bajo el supuesto de que las universidades nuevas trataron de captar académicos prestigiosos y/o con estudios completos de posgrado, provenientes de otras instituciones. Sujeto a ello, las instituciones públicas de mayor historia y tradición mantuvieron los sistemas tradicionales de incorporación a la actividad docente, mientras que las nuevas prefirieron los sistemas de contrato periódicos sujetos a rendimiento y productividad (Chiroleu, 2002).

En torno a estos estudios y concepciones de la profesión académica intentaremos conceptualizar las características del perfil docente en las NUC, bajo el supuesto de que los factores contextuales no son triviales, y permiten identificarse con un perfil docente particular.

El problema de investigación

Desde la perspectiva de que las nuevas universidades nacionales se diferenciaron del modelo tradicional, la investigación se propone indagar no sólo las características objetivas del trabajo de los docentes en las NUC sino, y en forma más puntualizada, la dimensión subjetiva, que le otorga sentido y significación a su profesión académica en el marco de regulaciones biográficas, organizacionales y generacionales. Nos planteamos: ¿quiénes son los docentes de estas nuevas instituciones?, ¿de dónde vienen?, ¿cuál es su condición laboral y su forma de contratación?, ¿cuál es su identidad con la institución?, ¿están satisfechos con lo que hacen?, ¿cómo distribuyen su tiempo con las actividades académicas?, entre otros.

El proyecto de investigación se propuso como objetivos:

- Analizar los estatutos de las NUC: sus misiones institucionales y su vínculo con la tarea académica.
- Identificar y analizar las políticas de cada NUC vinculadas con las diferentes regulaciones al trabajo académico (docencia, investigación y extensión).

- Indagar las particularidades de las NUC en general, y del trabajo docente en particular.
- Identificar los factores subjetivos que subyacen en la elección y permanencia en las NUC.

Para indagar el perfil académico en estas nuevas universidades, tomaremos dos dimensiones centrales a nuestra investigación. Por un lado, una dimensión objetiva dada por:

<i>Características personales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos demográficos (edad, género, estado de origen). - Trayectoria académica y profesional (construcción de la carrera académica y laboral, credenciales). - Diversas cuestiones relativas a la vida académica (dedicación horaria y distribución del tiempo, actividades desarrolladas y/o tareas encomendadas).
<i>Condiciones del trabajo académico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de docencia e investigación. - Participación en el gobierno y la gestión institucional. - Desarrollo profesional (internacionalización) - Libertad académica.

Y otra dimensión simbólica, constituida por las creencias (Clark, 1992) enmarcadas bajo los siguientes aspectos:

<i>Dimensión simbólica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones laborales con la institución y liderazgo (identidad y preferencias). - Sentido de comunidad. - Satisfacción con la institución y con su trabajo (percepciones).
----------------------------	--

En cuanto a la metodología utilizada para la investigación se basa en un abordaje cuantitativo y cualitativo. Por un lado, en una primera etapa, se realizó un análisis de los estatutos de las NUC, focalizando en los objetivos, organización académica y la cuestión concerniente a los docentes. Esta información obtenida se complementó con las estadísticas de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) correspondientes al período 1999-2009 de las seis universidades nacionales del Conurbano Bonaerense. A partir de estos análisis se avanzó en el diseño de un instrumento de entrevista, con el fin de indagar los aspectos vinculados a la profesión académica a partir de las dimensiones presentadas anteriormente. Como tareas por

delante, este instrumento se someterá a prueba el instrumento, para luego seleccionar el recorte de entrevistados definitivo que permita analizar el perfil de los docentes de las NUC.

Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: organización y regulaciones docentes

En sus estatutos las universidades expresan los fines y objetivos institucionales. Como señala el informe del CEDES (Fanelli, 1997), en estos documentos las nuevas universidades tienen en común considerar el ámbito local como uno de los objetos principales de la acción universitaria. En este aspecto, estas universidades se ajustan a lo expresado en la Ley de Educación Superior, estableciendo compromisos de articulación horizontal e interinstitucional.

En cuanto a la estructura y gobierno de la IES, con algunas diferencias, las NUC se apartan de la estructura tradicional de facultades, constituyendo departamentos o institutos, y declarando sus primeras autoridades que estas formas organizacionales permiten una mayor vinculación de carreras y aportan a un más adecuado aprovechamiento de los recursos (Fanelli, 1997). En el estudio realizado por Fanelli (1997) se plantea que la figura del investigador-docente en las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense adquiere un lugar central en los distintos proyectos institucionales.³

A partir de estas ideas, partimos de la hipótesis de que las NUC brindan posibilidades a docentes que en otras instituciones no tenían (producto de la imposibilidad de ascensos y promociones, caminos de carrera académica trancos, límite a la “exclusividad” de la docencia-investigación), pero con diferentes características de la carrera académica que podría estar generando un perfil particular que es el que nos interesa caracterizar.

1. Principios y objetivos

En relación a los principios y fines de las NUC se refleja la constitución de una comunidad de trabajo, donde se resalta la investigación, la docencia y la extensión como funciones básicas, así como la intrínseca relación con el medio que las rodea. Esto se

³ Esta idea aparece en los Estatutos de cada Universidad del Conurbano.

relaciona en alguna de ellas con la oferta académica que proporcionan, cuyas carreras están orientadas al medio local en las cuales se insertan. Esta idea que aparece en los estatutos de cada universidad se cotejará con los resultados de las entrevistas.

2. Organización académica

A partir del análisis de los estatutos, se distingue que la organización académica de las NUC adopta el modelo departamental, exceptuando la Universidad Nacional de San Martín, donde las escuelas se asemejarían al modelo por facultades (organización orientada a los fines y resultados). En las demás, sobresale que la organización permite agrupar a los docentes-investigadores de una misma disciplina, propiciando la vinculación entre la investigación y la docencia en los diferentes ámbitos disciplinarios.

3. Categorías docentes

En este universo tan complejo de la profesión académica, señalado a través de los estatutos, la planta docente de las universidades se puede clasificar según la escala jerárquica (categorías) y/o según la cantidad de horas de trabajo asignadas a los cargos (dedicaciones). La escala jerárquica los diferencia en profesores y auxiliares.

El cuerpo de “profesores” se divide en tres categorías: titulares, asociados y adjuntos. La categoría de profesor titular constituye la más alta jerarquía universitaria. El cuerpo de auxiliares también reviste en tres categorías: jefes de trabajos prácticos, ayudantes de primera (o ayudantes diplomados) y ayudantes de segunda (o ayudantes alumnos). A pesar de que cada universidad utiliza otras denominaciones al hablar de su plantel docente, el proyecto utilizará esta propuesta, tal como la utiliza la Secretaría de Políticas Universitarias en sus estadísticas.

En cuanto a la cantidad de horas que el docente asigna a su trabajo, las dedicaciones con las que puede ser nombrado en un cargo pueden ser: a) exclusivas, b) semi-exclusivas, o c) simple.⁴ El Decreto 1470/98 ha establecido que la dedicación exclusiva exige cuarenta horas o más de trabajo semanal, la semi-exclusiva entre veinte y veintidós y la simple entre diez y doce. La mayoría de las universidades, toman como parámetro general lo establecido para cada dedicación por el decreto. Los docentes con dedicación exclusiva trabajan tanto en actividades de enseñanza como de investigación y servicios; mientras que aquellos con dedicación simple, sólo lo hacen en actividades de

⁴ Decreto 1470/98 establece la cantidad de horas para cada dedicación.

enseñanza. Ningún docente debe acumular más de dos cargos de dedicación semiexclusiva, o un cargo de dedicación semiexclusiva y dos cargos de dedicación parcial, o cinco cargos de dedicación parcial.⁵

En los estatutos también juega un papel importante la división entre ordinarios, extraordinarios e interinos, vinculada al mecanismo de acceso a los cargos docentes⁶. (Claverie, 2008).

En síntesis, estas clasificaciones se combinan entre sí para dar cuenta de sistema complejo que caracteriza a la profesión académica. En esta parte de la investigación, tomaremos las dedicaciones y la jerarquía de los cargos, tal como aparece reflejado en las estadísticas de la SPU⁷ para poder analizar cómo fue evolucionando en cada una de las universidades su planta docente, tomando un período desde 1999 a 2009.⁸

4. Estadísticas

*Evolución de la cantidad de docentes absoluta por universidad y año*⁹

Universidad/Año	Año 1999	Año 2000	Año 2004	Año 2005	Año 2006	Año 2007	Año 2008	Año 2009
U. N. de Gra. Sarmiento	71	66	291	176	278	246	319	344
U. N. de San Martín	196	245	374	584	935	919	995	1103
U. N. de La Matanza	697	628	622	1108	479	1352	1454	1603
U. N. de Quilmes	339	117	128	163	189	248	572	710
U. N. de Lanús	8	8	61	187	221	321	377	502
U. N. de 3 de Febrero	S/datos	75	173	357	140	195	289	321

En este cuadro podemos observar que en las NUC la cantidad de docentes aumenta en forma progresiva entre los años 1999 y 2009, sin embargo, en cada universidad la evolución se produce de manera diferente.

También resulta significativa la evolución de la cantidad de estudiantes dentro de este período – tal como lo detalla el cuadro siguiente –, ya que algunas universidades

⁵ Esto se refiere al régimen de incompatibilidades vigentes para nuestro país (Decreto 529/94).

⁶ Ordinarios: concurso abierto de antecedentes y oposición. Ordinarios: interinos contratados en forma transitoria. Extraordinarios: contratados para actividades específicas de enseñanza en cursos o extensión, o para participar como jurado.

⁷ No se dispone de datos oficiales referidos a plantas concursadas. El análisis de esta dimensión se realizará a partir de las entrevistas.

⁸ Para el período 2001 – 2002 no existen estadísticas en la SPU.

⁹ Datos tomados de las estadísticas de SPU.

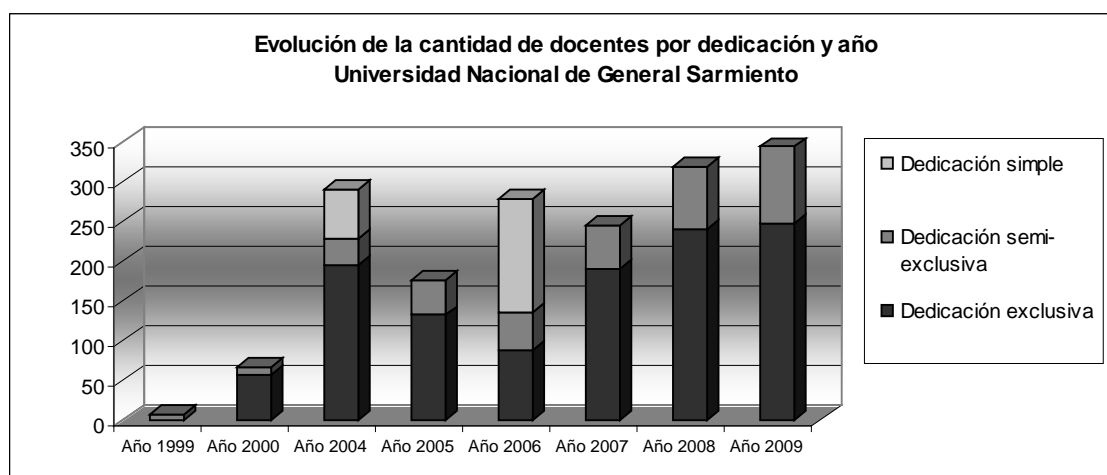
muestran un comportamiento relativamente estable, mientras que en otras se marca un aumento considerable. Si bien en este trabajo se recorta el análisis a cargo y dedicación docente, queda pendiente para un trabajo posterior, el cruce entre ambas variables: cantidad de alumnos y cantidad de docentes en las seis universidades del Conurbano Bonaerense.

	Estudiantes de título de pregrado y grado ¹⁰					
	UNTREF	UNGS	UNSAM	UNQ	UNLaM	UNLa
Año 1999	1508	874	3509	4596	15395	2204
Año 2000	2724	1562	4224	7163	17023	3654
Año 2001	3346	2049	5322	8716	18861	4716
Año 2002	3799	2665	6220	10134	18550	5552
Año 2003	4654	3346	7041	11166	20615	5971
Año 2004	4723	3468	7942	10539	19368	7079
Año 2005	5048	3772	8443	10285	21474	8432
Año 2006	5509	3930	8617	10794	23938	8316
Año 2007	6840	4001	9210	12413	30276	8859
Año 2008	7877	4265	9959	13311	32378	9156
Año 2009	8714	4874	11175	12762	33348	10209

Evolución de la cantidad de docentes por universidad, de acuerdo a las dedicaciones y año

A partir de los aportes del estudio realizado por Fanelli (1997), las NUC surgen con un perfil docente centrado más en la investigación que en la enseñanza, tal como aparece reflejado en sus estatutos. Sin embargo, en el momento de analizar la estadísticas de la SPU y observar cómo ha ido evolucionando la cantidad de docentes de acuerdo a la dedicación y año, se puede afirmar el perfil académico ha ido variando en los últimos años.

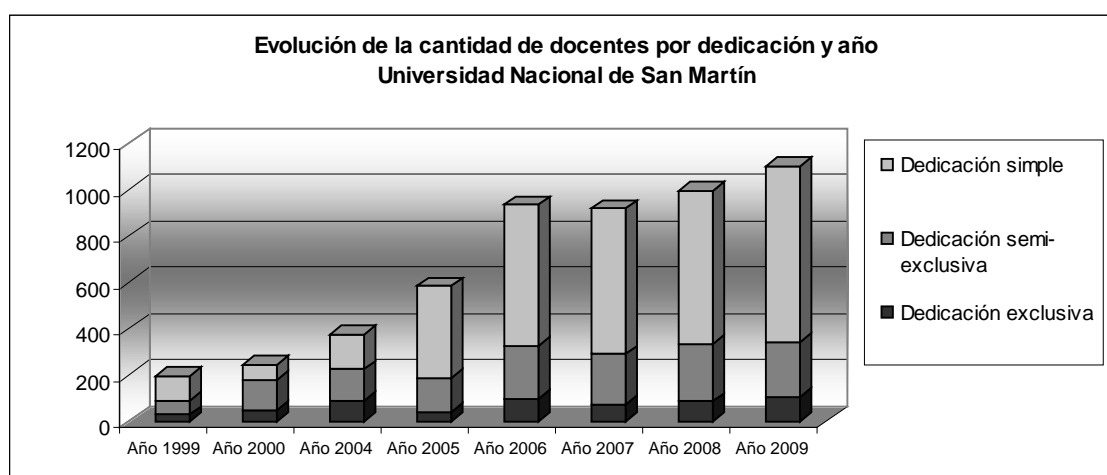
¹⁰ Período 1999-2009 (datos tomados de las estadísticas de SPU).



El cuadro muestra que la Universidad de General Sarmiento siempre mantuvo su perfil docente centrado más en la investigación que la docencia, llegando a suprimir los cargos con dedicaciones simples, que sólo aparecen durante los años 2004 y 2006.

Si se observa como se ha ido dando esta evolución, en los años 2000 y 2009 su plantel docente con dedicación exclusiva y semi-exclusiva se incrementa, aunque con algunas disminuciones, pero siempre manteniéndose por encima de las otras dedicaciones. En el año 2006 los docentes con dedicación simple no representan una cantidad significativa, aunque sí ocurre esto en el año 2007, donde la dedicación simple supera a la dedicación exclusiva y semi-exclusiva.

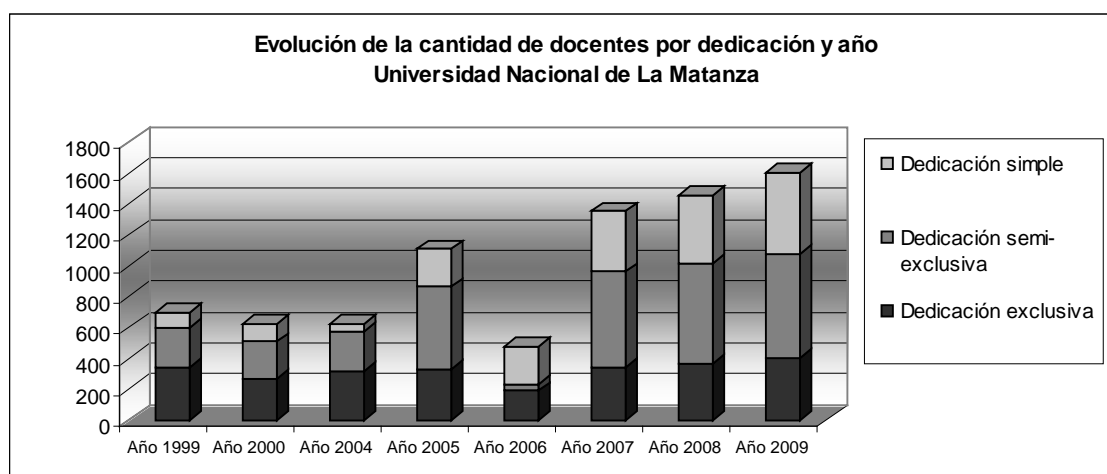
También del gráfico, se deduce que la dedicación exclusiva significó una proporción mayor sobre la dedicación semi-exclusiva.



En la Universidad de San Martín se observa un plantel docente centrado en las tareas de docencia, debido a que las dedicaciones simples son las que sobresalen por su cantidad y las cuales crecen en forma más brusca, y que la proporción que corresponde a la dedicación exclusiva es siempre menor.

En cuanto a las dedicaciones semi-exclusivas, en general, la cantidad de docentes aumenta en poca proporción a lo largo de los años, produciendo un salto en el año 2005 al 2006, pero no llega a duplicar su valor.

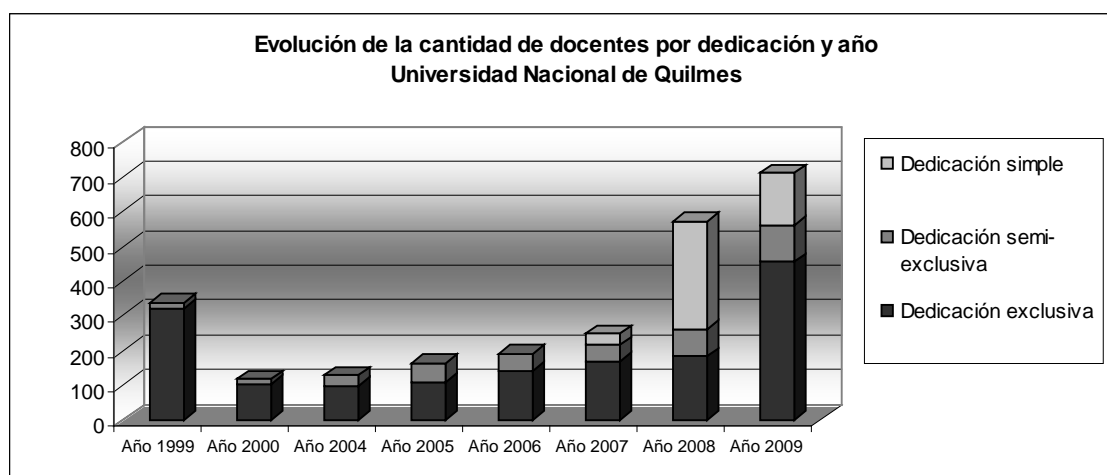
Las dedicaciones exclusivas siempre representan el porcentaje menor en la cantidad de docentes y las dedicaciones simples el porcentaje mayor, excepto durante el año 2000, donde llega casi a equipararse con ellas.



En el gráfico de la Universidad de La Matanza se observa que prevalece la dedicación semi-exclusiva, con alguna excepción. En cuanto a las dedicaciones simples están representando una proporción en los últimos tres años que se iguala casi a la dedicación exclusiva. Sin embargo, si pudiéramos agrupar las dedicaciones exclusivas por un lado y las demás, por el otro, se infiere que estas últimas sobrepasan todo el tiempo a las primeras. Esto daría lugar a pensar una universidad que conjuga ambas funciones, de docencia e investigación, pero prioriza las tareas de enseñanza sobre la otra.

El cuadro muestra que en el año 2009 la universidad cuenta con mayor cantidad de docentes de dedicación exclusiva y semi-exclusiva, pero estos valores comienzan a descender dando lugar a un aumento en las dedicaciones simples más pronunciado hacia el año 2005.

La dedicación semi-exclusiva duplica su valor en el año 2005, para luego, descender abruptamente el próximo año, a un poco menos de la mitad, para luego producirse un salto cuantitativo, triplicando casi su plantel docente y superando a la dedicación exclusiva.

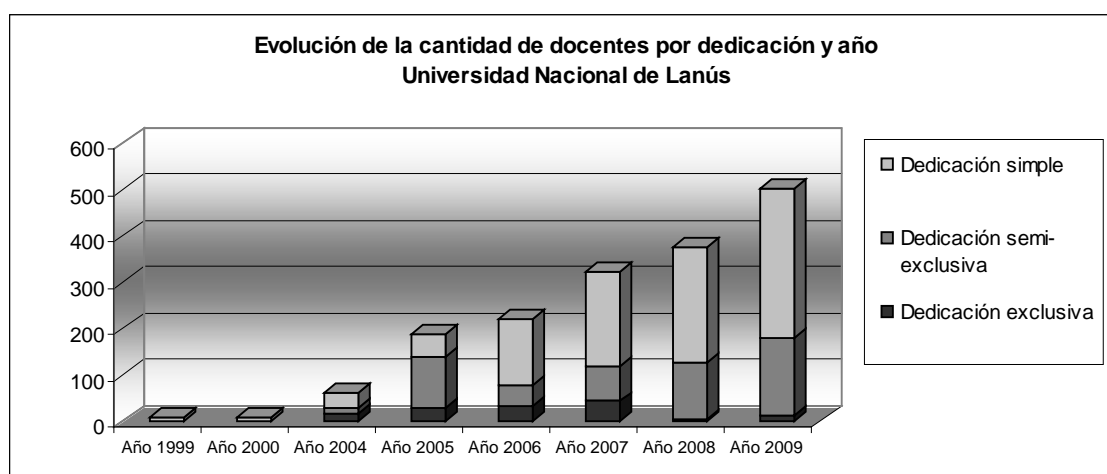


Al observar el gráfico de la Universidad de Quilmes se puede inferir que estamos ante una universidad que prioriza las actividades de investigación, debido a la proporción mayor de docentes en las dedicaciones exclusivas y recién hacia el año 2008 comienzan a aparecer las dedicaciones simples.

El aumento de la cantidad de docentes con dedicaciones semi-exclusivas sobresale entre los años 2007 a 2009, pero no resulta significativo con respecto a las dedicaciones exclusivas que hacia el año 2009 cuadruplican en valor.

La Universidad Nacional de Quilmes en el año 1999, junto con la Universidad Nacional de La Matanza, posee la mayor cantidad de docentes en su planta. Sin embargo, al año siguiente disminuye su cantidad, para luego ir aumentando progresivamente y durante el año 2008 duplica su valor.

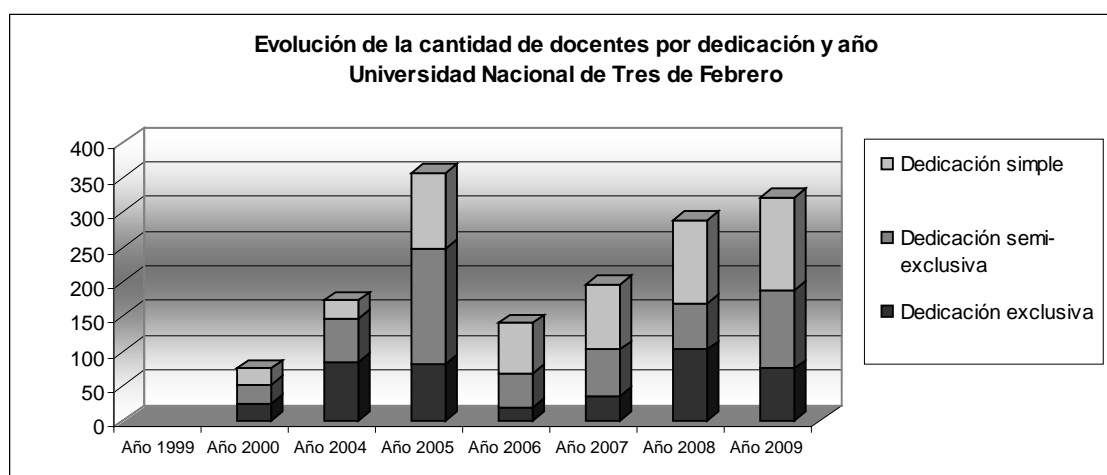
En cuanto a las dedicaciones la tabla muestra que en todos los años la proporción de docentes con dedicación exclusiva es mayor que las demás, disminuyendo hacia el año 2009 la dedicación simple a más de la mitad.



En la Universidad de Lanús, tal como aparece en el gráfico, sobresalen las dedicaciones simples, mientras que las dedicaciones exclusivas representan una proporción mínima casi desapareciendo en el año 2008. Esto significa que esta Universidad prioriza el área de docencia, más que de investigación.

En cuanto a las dedicaciones de sus docentes, se destaca en el transcurso de los años 1999 a 2004 la dedicación simple en mayor proporción, exceptuando el año 2005. Las dedicaciones semi-exclusivas siempre superan a las dedicaciones exclusivas, disminuyendo su cantidad hacia el año 2006 pero vuelve a aumentar durante los años 2007 y 2009.

La Universidad Nacional de Lanús refleja, en casi todo el transcurso de estos diez años, un aumento progresivo en la cantidad de docentes, siendo característica la evolución entre 2000 – 2004 (de 8 a 61 docentes).



En el gráfico de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se observa que se destaca la dedicación semi-exclusiva y simple. Sólo hacia el año 2000 la cantidad de docentes en las tres dedicaciones es proporcional y semejante, resulta significativo que a partir del año 2004 la evolución vaya variando. Es posible observar que en el año 2005 las dedicaciones semi-exclusivas sobresalen sobre las demás, pero en el transcurso de los años 2005 – 2009 comienza a aumentar en forma ascendente la dedicación simple. De esta manera, es posible inferir que aparece la universidad prioriza un perfil docente asociado a las tareas de investigación y docencia, pero centralizado en la docencia, ya que si la dedicación simple sobresale sobre las demás.

La evolución de la cantidad de docentes en la Universidad Nacional de Tres de Febrero evidencia dos momentos claves. Por un lado, el año 2005 donde duplica su plantel docente y por otro lado, el año 2006 donde desciende su valor casi a la mitad. Luego, a partir de los años siguientes, seguirá incrementando la cantidad de manera proporcional.

En cuanto a las dedicaciones resulta interesante observar cómo va progresando la cantidad de docentes. Durante los años 2000-2005 la mayor proporción se encuentra entre los docentes con dedicación exclusiva y semi-exclusiva, pero a medida que van transcurriendo los años siguientes, aumentan las dedicaciones simples, superando a las demás.

Sin embargo, si tenemos en cuenta los años 2008 y 2009, la cantidad de docentes, al sumar las dedicaciones exclusivas y semi-exclusivas, superan a las dedicaciones simples. De esta forma, podríamos decir que esta universidad prioriza las tareas de investigación y enseñanza, más que las de docencia, a pesar de que su plantel docente hacia el año 2009 está conformado en mayor medida por dedicaciones simples.

Resultados preliminares y pasos a seguir

Al realizar un análisis de los estatutos y comparar las estadísticas de la SPU en cuanto a las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, resulta posible inferir las siguientes cuestiones:

- 1) Las NUC tienen en común considerar el ámbito local como uno de los objetos principales de la acción universitaria, reflejándolo en los principios y fines de sus estatutos.
- 2) En cuanto a la organización académica, a excepción de la Universidad Nacional de San Martín,¹¹ adoptan una estructura departamental.
- 3) El incremento en la cantidad de docentes en los últimos diez años es significativo aunque es posible reconocer diferentes tipos de crecimiento de la planta docente.

Teniendo en cuenta estas cuestiones de lo hasta ahora analizado, se puede decir que en cada universidad se configura una forma particular de profesión académica, y

¹¹ Estructura por escuelas, institutos, departamentos y centros de estudios.

esto se puede observar a partir de lo que prescriben sus estatutos y en el tipo de evolución de la planta docente desde los orígenes hasta la actualidad.

En este marco se puede realizar una tipología de las universidades agrupándolas según algunas características:

- 1) Universidades que priorizan la investigación, docencia y servicios (plantel docente con gran proporción de dedicación exclusiva): UNGS y UNQ.
- 2) Universidades que priorizan en forma conjunta la investigación y la docencia, pero haciendo más énfasis en la docencia (preponderancia de dedicaciones semi-exclusivas y simples): UNLaM y UNTREF.
- 3) Universidades que priorizan la docencia (plantel docente con mayor proporción de dedicación simple): UNSAM y UNLa.

De esta manera, la segunda parte de la investigación plantea la realización de entrevistas a los actores claves de este proceso (los docentes) que nos permitirán analizar la dimensión simbólica puesta en juego tales como el sentido de comunidad, la identidad, las preferencias, la satisfacción con el trabajo y con la institución. Para ello, en el anexo se incluye el instrumento de entrevista que se utilizará para indagar el perfil académico de los docentes de las NUC.

Bibliografía

- Brunner, J. J. y Flisfisch, A. (1989). Los intelectuales y las instituciones de la cultura. México: UAM.
- Chiroleu, A. (2003). “Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica”. En: *Perfiles educativos*, año/vol. XXV, número 099, pp. 28-46.
- Clark, Burton R. (1983). El sistema de Educación Superior: una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Claverie, J. “Marco institucional e innovaciones en la carrera docente”. En García de Fanelli Ana (editora). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires: CEDES

- Galaz Fontes, J.F. (2002). “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal”. En: *Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 24, No. 96 pp. 47-72.
- García de Fanelli, A.M. (1997). “Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico”. En Documento CEDES/117. Serie Educación Superior.
- García de Fanelli, A.M. (2009). “*Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*”. Buenos Aires: CEDES.
- Gil Antón, M. (1999). “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”. En: *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 2, No. 1, 2000.
- Marquina, M. (2005). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un estudio comparativo de seis casos nacionales*. Ensayo encomendado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU.
- Marquis, C. (2004). “Universidades y Profesores en Argentina: Cambios y retos”. En P. Altbach (Coord.) *El Ocaso del Gurú. La Profesión Académica en el Tercer Mundo*. Cultura Universitaria / Serie Ensayo 77. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Mollis, M. (2003). “Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas”. En: Mollis, M. (Comp.). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Obeide, S. F. (2007). “Organización académica universitaria: ¿facultades o departamentos?”. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La Universidad como objeto de investigación*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.
- Seoane, V. (1999). “Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia”. En:

G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seoane: *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional*. Serie Estudios e Investigaciones, No 38, pp. 67-91. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Suasnabar, C. et al. (1999). “Modelos de articulación académica. Cultura e identidad de los docentes – investigadores de la UNLP. En: G. Tiramonti, C. Suasnabar y V. Seoane: *Políticas de Modernización Universitaria y Cambio Institucional*. Serie Estudios e Investigaciones, No 38. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Vaccarezza, L.S. (2000). “Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario”. En: *Redes*, agosto, año/vol. 7, número 015, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 15-43.

Fuentes Electrónicas

- ✓ http://www.mcy.e.gov.ar/spu/guia_tematica/estadisticas_y_publicaciones/estadisticas_y_publicaciones.html (Consultado: 01/04/2011).

Normativas utilizadas

- ✓ Estatuto de la Universidad Nacional de General Sarmiento (1999).
- ✓ Estatuto de la Universidad Nacional de San Martín (1992).
- ✓ Estatuto de la Universidad de La Matanza (1994).
- ✓ Estatuto de la Universidad Nacional de Lanús (2007).
- ✓ Estatuto de la Universidad Nacional de Quilmes (2003).
- ✓ Estatuto de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (1997).

Anexo

Esbozo de entrevista:

Universidad

Disciplina (áreas)

Género

Cargo

Tipo de contratación y dedicación que poseen

Edad

Título alcanzado e institución donde obtuvo sus títulos

Trayectoria académica

1. ¿Podría hacer una breve síntesis de su historia laboral desde que ingresó a la actividad académica hasta la actualidad, señalando los momentos claves de su carrera y las características de los diferentes momentos o etapas?
2. ¿Cómo fue su experiencia de formación en actividades de investigación? ¿Junto a quién aprendió a realizarlas y cómo era el vínculo con su director en este proceso?
3. ¿Cuáles fueron las motivaciones y/o situaciones que la/lo llevaron a elegir la universidad como ámbito de trabajo y la profesión académica como actividad laboral?
4. Desde que se inició en la carrera académica, ¿qué cambios ha observado en las tareas que debe realizar y en las condiciones laborales? ¿Estos cambios han mejorado o empeorado su situación laboral y su carrera académica? ¿Cuál es o ha sido su actitud frente a esos cambios?
5. En su trayectoria académica, ¿cuáles han sido los factores (personales, institucionales, sociales, etc.) que influyeron e influyen positivamente en el desarrollo de su carrera? ¿Cuáles han sido los factores o situaciones que tuvo/tiene que afrontar como obstáculos para el desarrollo de su carrera académica?

Condicionantes institucionales de su actividad como académico

6. En la institución donde Ud. trabaja, ¿en qué espacios se toman las decisiones claves de la vida institucional y cuáles son los actores más influyentes? ¿Cuál es su vínculo con esos espacios y actores y su capacidad de influencia?
7. ¿En qué ámbitos y tareas que realiza como académico, Ud. considera que tiene mayor capacidad de decisión? ¿En cuáles su capacidad de influencia es mínima?

Sobre algunas características de su actividad académica

8. ¿Es fácil en su ámbito de trabajo establecer proyectos o trabajos conjuntos con otros pares? ¿Qué facilidades u obstáculos hay para ello?
9. ¿Quién o quiénes intervienen en la decisión de la presentación de proyectos de investigación?

Sobre la satisfacción y opinión general respecto de la profesión elegida.

10. ¿Qué situaciones de su trabajo académico le generan estrés? ¿Por qué?
11. Si tuviese que comentarle a alguien interesado en ingresar a la actividad académica los pro y los contra de esta profesión ¿Cuáles señalaría y que prevenciones o recomendaciones le daría?
12. ¿Si pudiera retroceder el tiempo, qué cambiaría en su carrera académica? ¿Por qué?
13. ¿Cómo se imagina el tramo final de su carrera académica?

**MEMORIAS DE LA RE-ESTRUCTURACIÓN AUTORITARIA DE LA
UNIVERSIDAD. LAS ESTRATEGIAS DEL MINISTERIO DE CULTURA Y
EDUCACIÓN PARA LEGITIMAR LA LEY 22.207 DE LA DICTADURA
MILITAR**

**MEMORIES OF THE AUTHORITARIAN RESTRUCTURATION OF THE
UNIVERSITY. STRATEGIES OF LEGITIMISATION OF MILITARY
DICTATORSHIP**

Mónica Paso*

Se presenta un avance de la investigación “*Memorias, identidades, comunidades y prácticas en el nivel superior. Mirada histórica y actual*” desarrollada en la UNLP que aborda una faceta de la política universitaria inscripta en la segunda presidencia de Videla y objetivada en un instrumento normativo, la ley Orgánica de Universidades Nacionales aprobada en abril de 1980. Algunos interrogantes son: ¿La promulgación de la ley se fundó solo en la coerción o requirió de operaciones conducentes a hacer aceptar sus contenidos? ¿Qué estrategias se desplegaron desde el poder para legitimar el modelo de universidad autoritaria? El corpus analizado está constituido por la ley y por algunas piezas discursivas mediante las cuales el Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo buscó legitimar –en un marco en el que imperaba la coerción– los contenidos ideológicos y la direccionalidad de los cambios así como los procedimientos utilizados para configurar la norma. Nuestra perspectiva analítica asume que aunque los regímenes dictatoriales desplieguen un vasto aparato represivo esto no implica que no se preocupen por articular políticas que extiendan los apoyos para sus proyectos y desde tal calve de lectura, describimos el contexto, las condiciones de producción de la política e identificamos algunas estrategias utilizadas por un actor singular

Dictadura militar – Política educativa – Universidad –
Coerción – Consenso

* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. CE:
mopaso@netverk.com.ar

A preliminary research report is presented hereby on the project "Memories, identities, communities and practices of the Higher Educational Level. A historical and a contemporary outlook" developed in the National University of La Plata. The project addresses a university policy aspect inscribed during Videla's second presidential period. Its object of study is a normative instrument, the Organic Law of National Universities passed in April 1980. Some key questions presented are: Was the passing of the law based on coercion or did it require operations leading to making its content accepted? What strategies were displayed by the sector in power to legitimate the model of an authoritarian university? The analysed corpus is made up of the law and some discursive pieces by means of which the Minister of Education Juan Llerena Amadeo aimed at legitimating - within a coercion framework - the ideological contents and the direction of the changes as well as the procedures used to develop the norm. Our analytical perspective assumes that even though dictatorial regimes display a vast repressive apparatus, this does not imply that they do not worry about articulating policies that broaden support for their projects. In addition, from that reading key, we describe the context, the conditions of political production and we identify some strategies used by a specific actor.

Military dictatorship – Educational policy – University –
Coercion – Consensus

Consideraciones iniciales

Nuestra ponencia busca compartir un avance de la investigación "*Memorias, identidades, comunidades y prácticas en el nivel superior. Mirada histórica y actual*" que desarrollamos en la UNLP. Su objeto de análisis es una faceta de la política universitaria inscripta en la segunda presidencia de Videla y objetivada en un instrumento normativo, la ley Orgánica de Universidades Nacionales aprobada en abril de 1980. Algunos interrogantes son: ¿La promulgación de la ley se fundó solo en la coerción o requirió de operaciones conducentes a hacer aceptar sus contenidos? ¿Qué estrategias se desplegaron desde el poder para legitimar el modelo de universidad autoritaria? El corpus analizado en el trabajo está constituido por la ley y por algunas piezas discursivas mediante las cuales el Ministro de Educación Juan Llerena Amadeo buscó legitimar –en un marco en el que imperaba la coerción– los contenidos

ideológicos y la direccionalidad de los cambios así como los procedimientos para configurar la norma.

Nuestro trabajo se inscribe en los estudios sobre educación y dictadura y retoma particularmente las conclusiones de estudios (Calvo Vicente (1995) Molinero (1998) que indican que aunque los regimenes dictatoriales desplieguen un gran aparato represivo ello no implica que no se preocupen por articular políticas que extiendan los apoyos para sus proyectos. Desde estas claves de lectura, en los próximos apartados contextualizamos la emergencia de la ley estudiada, circunscribimos algunas estrategias utilizadas para su legitimación en la esfera pública y esbozamos breves conclusiones preliminares.

La ley Orgánica de Universidades de la dictadura militar: contexto de producción

La idea de contar con una norma que trascendiera las medidas de emergencia tomadas para controlar las universidades se expresó desde los albores del régimen a través de la ley 21.276 aprobada el 29 de marzo de 1976 que fijaba 180 días para que el Ministerio de Educación presentara un proyecto de régimen definitivo. Sin embargo, la concreción de esta aspiración demoraría varios años durante los cuales se promulgaron numerosas leyes para “normalizar” diversos aspectos de la gestión universitaria.

La promulgación de la ley 22.207 de Régimen Orgánico de las Universidades Nacionales se inscribe en la segunda presidencia de Videla (extendida entre de 1978-marzo de 1981). El escenario político se había transformado respecto de los años iniciales y mostraba una sensibilidad crítica y el despertar de distintos actores sociales. Según Canelo (2004) a mediados de 1978 el régimen evidenciaba signos de debilidad y aislamiento y al accionar que ya tenían los organismos de derechos humanos se sumó la reactivación del rol oposicional de partidos políticos y sindicatos con críticas que giraban en torno a la política económica y reclamos de libertades políticas.

Pese al desfavorable contexto, en Octubre de 1978 Videla recuperó la iniciativa y efectuó una reforma de gabinete que supuso el reemplazo de la mayoría de los Ministros e inauguró un nuevo ciclo. Al analizar este hecho Quiroga (2004) interpreta que esta medida refuerza y da continuidad a una línea político- filosófica de carácter elitista, cerrada y excluyente de la participación civil. La promulgación de ley universitaria no fue un hecho aislado sino parte de un proyecto más amplio. Siempre según el autor, este proceso se corresponde con una coyuntura en la que el régimen rompe cierta inercia que lo había caracterizado y presenta las bases de una estrategia

articuladora mediante la que pretendía proyectarse históricamente. Los pilares de ese diseño –que expresaban los acuerdos a los que habían llegado las fuerzas armadas en relación con el futuro del Estado y de la sociedad– fueron: la ley de asociaciones gremiales (sancionada el 15/11/79) que apuntaba al disciplinamiento sindical, las bases políticas del proceso militar (del 19/11/79) destinadas a fundar un nuevo sistema político con la participación de los militares, la ley de normalización empresaria y la ley universitaria.

Los primeros aprontes para formular la ley se sitúan a fines de 1978. Ese año –sobre todo la segunda mitad– es un punto de inflexión en el derrotero del régimen. Por un lado, se había reorganizado la estructura institucional de poder militar (la discusión del cuarto hombre) sin que ello signifique el fin de las pujas intra-fuerzas. Aun no se ha producido un severo desgaste en el consenso inicial del estado autoritario y éste se visualiza lo suficientemente recio como para dar continuidad a la reorganización autoritaria de la sociedad. No obstante, el proceso de deslegitimación del régimen militar acaba de comenzar, vinculado con su falta de eficacia para satisfacer necesidades sociales. Los pronunciamientos unánimes contra la política económica, las demandas de libertad de expresión eran signos evidentes de esa erosión y de la incapacidad del régimen militar para transformar la legitimación de origen en una legitimación autoritaria permanente (Quiroga, 2004).

El Ministro de Educación en esta etapa fue Llerena Amadeo cuyo posicionamiento ideológico ha sido analizado por diversos investigadores como Tedesco (1983) Rodríguez y Soprano (2009), Kaufman (2003) Dono Rubio y Lazzari (2009). Según el primero de los nombrados, durante la gestión de ese ministro la política educativa y el carácter excluyente del Estado adquirieron una mayor congruencia y buena parte de los componentes “reactivos” previos fueron definidos en términos positivos expresándose en propuestas de acción política. Entre los rasgos salientes de la administración sobresalen el encuadramiento ideológico en el catolicismo tradicional que sentó las bases de una postura de desconfianza hacia el Estado, una revalorización de familia como agente pedagógico central y una definición de fines de la educación trascendentales por oposición a científico-técnicos. Más recientemente, Dono Rubio y Lazzari (2009) sostienen que la gestión de Llerena Amadeo muestra cierto grado de autonomía respecto de la tendencia que seguía la política gubernamental en otros planos –como el económico en el cual la orientación pregnante era

libremercadista– ya que profundiza la orientación hacia valores espirituales o religiosos.

Si bien durante esta gestión, se sancionó la Ley universitaria, el Ministro no pudo concretar otras medidas que Videla tenía en carpeta como el Estatuto del docente y la Ley Orgánica de Educación y su administración, en el ámbito universitario, estuvo atravesada por conflictos derivados de la implementación de un plan de regionalización y redimensionamiento de universidades que implicó cierre de carreras y/ o Facultades y el cierre de la Universidad de Lujan. También enfrentó tensiones y dificultades relacionadas con la exigüidad del presupuesto universitario (Rodríguez y Soprano, 2009).

Antecedentes y caracterización de la ley universitaria

Si bien no es objeto de nuestro estudio es preciso señalar que la ley 22.207/80 abrevó en otra norma concebida en un periodo dictatorial, la ley Nº 17.245 promulgada en 1967 durante el gobierno militar de Onganía la cual planteó un modelo de universidad esencialista, pre-reformista, estamentalizado y excluyente¹ La ligazón con el modelo universitario del onganato y de gobiernos militares que le sucedieron se hizo explícita en algunas disertaciones en las que fue presentada la ley 22. 207 al plantear que ésta “...*intenta continuar el proceso de normalización iniciado con los concursos de 1970 y 1971, demorado posteriormente e interrumpido en 1973 con la violenta invasión marxista de la universidadY ello tiene la ventaja de recuperar aquel esfuerzo y dar continuidad a la gestión de gobierno* (Mensajes Ministeriales, 1980: 10)

El cuerpo de la ley 22.207 consta de fundamentos y ochenta y un artículos que alcanzaban a las universidades estatales (nacionales y provinciales) y a las privadas que por entonces eran 26 y 23 respectivamente.² En términos generales, las medidas incluidas vienen a dar organicidad a las políticas de elitización (admisión, arancelamiento, etc), centralización (atribuciones de fijación de políticas, designaciones, etc) y de restricción a la participación (a estudiantes y docentes) que caracterizaron al régimen de facto y que se venían sustentando en distintas normas. Pero la ley contiene,

¹ Las similitudes entre la Ley 17.245 y la 22.207 ha sido señalada por diversos estudiosos entre ellos Pérez Lindo (1985) y Mignone (1998).

² La ley 22.207 comprende seis títulos: Disposiciones Generales, Organización Académica, Régimen de Gobierno, Grados académicos e incumbencias, Régimen Económico- financiero y Coordinación Inter-universitaria

además, otros elementos consistentes con una re-estructuración institucional de mayor envergadura.

La autonomía universitaria tal como se expresa en la ley encuentra sus límites en las atribuciones de autoridades nacionales o locales que son vistas como custodios *de “las universidades de la república”* y salvaguarda de que anide en éstas la subversión (Elevación proyecto ley 22.207: Pág. 20) Así, en cuanto a la definición de políticas y designación de autoridades la ley retiene atribuciones para el PEN y el MCE y prevé la intervención motivada en incumplimiento de la ley, alteración del orden público o conflicto con los poderes del Estado (Art. 7).

En la cosmovisión del régimen militar la universidad posee una esencia de la que devendrían sus características y funciones y a partir de las que es factible delimitar lo que les es propio (la docencia, la investigación) y lo que les es ajeno (la actividad política) Desde tales supuestos se sostiene que no deberían considerarse restrictivas las prohibiciones e incompatibilidades dado que ellas surgen *“como razonable reglamentación”* (Elevación proyecto Ley 22.207 pag.20) De ese modo, se intenta justificar el Art. 4 *Prohibiciones* (Titulo I Disposiciones Generales) que determina que *“es ajena a los ámbitos universitarios toda actitud que signifique propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político partidario o gremial como asimismo la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas”*.³ En esta perspectiva, el ser de la universidad emana del *“...sentir común del pueblo argentino”* (Elevación del proyecto de ley, Pág. 20), que había sido violentado introduciendo elementos ajenos y extraños a sus fines y funciones específicas. Según Llerena Amadeo, el contenido del Art 4 constituye una forma de garantizar *“...el normal funcionamiento, evitará desviaciones nocivas y aventará toda duda acerca de cuales son sus fines, objetivos y funciones”*(Mensajes Ministeriales, 1979: 5)

Es en el titulo II *“Organización Académica”*, capítulo 2º donde se perfilan los rasgos de tres actores centrales: docentes, estudiantes y graduados y se incluye el arancelamiento. Por motivos de extensión solo haremos referencia a la docencia, condiciones de ejercicio, mecanismos de acceso y progreso en la carrera por entender que era este un punto nodal de la re-estructuración autoritaria de la universidad en

³ Lo que prescribe el Art 4 de la ley 22.207 actualiza y extiende lo planteado como disposición de emergencia en el Art. 7 de la ley 21.276/ 76.

tanto apuntaba a configurar una planta docente estable y confiable a partir de un sistema de exclusiones.

Las principales regulaciones refieren a las condiciones, mecanismos de selección, designación, cesación y remoción de docentes. El Art. 19 fijaba las condiciones para ser docente: a) título universitario b) integridad moral y c) identificación con los valores de la Nación y con principios consagrados en la Constitución Nacional. El Art. 21 fijaba los deberes de los docentes entre ellos e) no difundir ni adherir a concepciones políticas totalitarias o subversivas. En el mismo capítulo, se fijaban las categorías docentes, forma de designación y acceso a cargos ordinarios por concurso público de “*títulos, antecedentes y oposición*” de conformidad con los requisitos fijados en los estatutos de cada universidad (Art 23) La política de exclusión quedaba asegurada a través de la Ley 22.140 Régimen Jurídico Básico de la Función Pública, cuyos requisitos debía cumplir el aspirante. Esta, en su Art. 8 fijaba las posibilidades de acceso: inc. g) no podrá ingresar el que integre o haya integrado en el país o en extranjero, grupos o entidades que por su doctrina o acción aboguen, hagan pública exteriorización o lleven a la práctica el empleo ilegal de la fuerza o la negación de los principios y garantías establecidos por la Constitución Nacional y, en general, quien realice o haya realizado actividades de tal naturaleza, en el país o en el extranjero (UNLP, Folleto ilustrativo, pp. 29-30). Se establecía para la designación una duración de 7 años y una segunda designación para obtener estabilidad definitiva (Art. 24)⁴ Por último, se planteaba que las impugnaciones a los concursos sólo podían versar sobre la legitimidad del procedimiento y no al mérito del dictamen (Art 25). Si bien se preveían designaciones interinas (Art. 28) y contrataciones (art. 29) derivadas de necesidades coyunturales el mecanismo de selección establecido en primer término era el concurso. En el título VI *Coordinación interuniversitaria* un régimen de transición pautaba 120 días para elevar los Estatutos universitarios y otros 120 a partir de los cuales las autoridades “*comenzarán el proceso de designar profesores ordinarios...siendo el plan de concursos y la integración de los jurados aprobados por los rectores*” (Art 77 inc d).

⁴ El mecanismo de concursos alcanzaba también a los docentes auxiliares estableciéndose para su designación un periodo no mayor a los dos años, pudiendo renovarse (Fuente: Art. 23 y 24 ley 22.207)

El Ministerio de Cultura y Educación y las estrategias legitimadoras de la ley

En 1976 el consenso inicial al golpe de Estado permitió imponer la legislación de normalización transitoria sin mayores justificaciones. Pero al formular la ley 22.207 la legitimidad de origen (Quiroga, 2004) estaba agotada y hacia imprescindible acudir a artilugios discursivos para justificar cambios y obtener apoyos. En documentos y conferencias pueden distinguirse argumentaciones en esa dirección que se analizan a continuación.

El corpus analizado evidencia que la ley obedeció a una determinación del gobierno central que consideraba *“imperioso consolidar normativamente lo que de facto han realizado primero las Delegaciones Militares y luego las autoridades que rigieron...”*. Para ello, la Secretaria de Planeamiento de la Presidencia elaboró un documento base. Sin embargo, el Ministro Llerena Amadeo asumió personalmente tareas para instalar la idea de que la ley era producto del consenso. Los documentos ministeriales reconocen el papel central jugado por un equipo técnico de Secretaria de Planeamiento de Videla y también mencionan la convocatoria al CRUN.⁵ Siempre según el Ministro, en el seno del CRUN se formó un Comité de Redacción integrado por los rectores del Dr. Lucas J Lennon (UB), Dr. Gilberto Gallo (UNLP y presidente del CRUN), Dr Humberto Ricomi (UNR) Dr. Pedro Santos Martínez (UNCuyo) además del Ing Jorge Conca (UTN); Dr. Raul Cruz (UNiCen), Dr Agustín González del Pino (Universidad de Catamarca) y Dr Alfredo Martín Navarro (UMdelP). No es extraño que el CRUN tuviera este rol, ya que como tan acertadamente señala Rodríguez (2009) este organismo fue utilizado por el MCE para forjar la idea de que la política universitaria no obedecía a una dinámica verticalista y unilateral sino que contaba con el consenso de los rectores.

Las facetas más represivas de la política educativa desplegadas desde el mismo momento del golpe de Estado seguían vigentes en el periodo de producción de la ley 22.207. Entre ellas, leyes represivas que posibilitaron cesantías, censura, persecución así como declaraciones públicas cercenadoras de la participación y documentos que perfilaron una compleja trama de coerción.⁶ Pese a la dificultad que suponía tratar de

⁵ El CRUN fue creado durante el gobierno de Onganía, disuelto durante el tercer gobierno peronés y rehabilitado por la última dictadura militar. Véase Rodríguez, L (2009)

⁶ En 1977, durante la gestión del Ministro Catalán se distribuyó el documento *“La subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”*, que daba pautas para identificar a docentes y no

legitimar una normativa que tenía un cariz antidemocrático ya que su articulado consagraba la concentración de poder y la exclusión de ciertos actores, se hicieron denodados esfuerzos en esa dirección y el Ministro tuvo un papel protagónico en la construcción del relato del consenso mediante su intervención en la esfera pública (conferencia de prensa, foros nacionales e internacionales).

Una primera cuestión fue justificar la iniciativa del régimen de presentar la ley orgánica para las universidades. El argumento era que la ley 21.276/76 había sido una norma de emergencia para “*encauzar la inmediata normalización*” de instituciones que se habían desnaturalizado y que, restablecido el orden, se requerían otras leyes para orientar la acción de las universidades al cumplimiento de los propósitos fijados en las actas del PRN (Elevación del proyecto de ley pp 17-18). En la mirada de Llerena Amadeo, a esa altura ya se había logrado desterrar el caos y la subversión de la universidad (Mensajes Ministeriales, 1979:7) y el afianzamiento y consolidación de tales esfuerzos requería de una estructura legal destinada a “*...reordenar jurídica y legalmente el funcionamiento de las universidades nacionales dentro del proceso de reorganización nacional y conforme con los propósitos y finalidades de éste de restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado* (Mensajes ministeriales,1979:4). La prioridad de su promulgación se justificaba considerando que las universidades “*son uno de los sectores de la vida del país en los que con mayor intensidad actuó la subversión apátrida* (Elevación proyecto de ley 22.207: 18).

Otra cuestión que era objeto de justificación se refería a la demora en producir la ley ya que en marzo 1976 había sido definida como necesidad prioritaria y establecido un plazo de 180 días para concretarla. La argumentación del Ministro subraya dos cuestiones que, a su juicio, justifican el tiempo invertido y la espera. Por un lado, el “saneamiento” de las universidades realizado en los primeros años y que a esa altura estimaba cumplido. Por el otro, la experiencia acumulada durante los años iniciales al calor de las medidas implementadas para reordenar instituciones “*gravemente lesionadas y subvertidas*”. Así, se pretendía mostrar que se contaba con un “*razonable periodo de valoración y evaluación de los medios aplicados a la normalización*” (Mensajes ministeriales, 1979:4) y, a la vez, se intentaba dar

docentes marxistas y simpatizantes de esta ideología y mostraba un conjunto de tácticas, que según el autor, utilizaban los infiltrados en las instituciones para conseguir adeptos.

legitimidad a la norma a partir de la experiencia aquilatada. Pero, sobre todo, se procuraba disimular la ineficacia que se evidenciaba en las marchas y contramarchas de la política educativa producto de los conflictos inter-fuerza entre militares y entre estos y los civiles.

El marco ideológico de la ley deja ver una mirada esencialista al subrayar la existencia de un “estilo universitario del país” que es el “...*que corresponde a una comunidad de vida intelectual y moral en que se permita la promoción de sus individuos*”. En esa superficie de inscripción, la centralización normativa se consideraba necesaria “*para impedir que los temores o agresiones extrañas a tal estilo coarten la necesaria paz interior que los claustros universitarios deben tener*” y la ley se concebía como un instrumento que “*hará posible contar con legítimos fines y objetivos para organizar el claustro de profesores, elevar el nivel académico*” (Mensajes Ministeriales, 1980, pp20-21). La fuente fundamental la hallaban en las metas del acta liminar del régimen, particularmente la referida a la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirviera a los objetivos de la Nación y consolidara los valores culturales del ser argentino.

Un papel central entre las estrategias de legitimación de la ley 22.207 le cupo a los argumentos para denostar a la anterior ley universitaria, la 20.654/74 sancionada durante el tercer gobierno de Perón. En los albores del golpe de Estado –a través de la ley 21.276– se habían derogado algunos de los artículos de aquella que comprometían a la universidad con la liberación nacional. La posición de Llerena Amadeo acerca de la llamada ley Taiana postulaba que su aplicación “... *no impidió que la universidad llegara a un estado de desorden, confusión y subversión que, incluso, puso en peligro la propia vida de nuestro país*”. También le endilgaba carencia de fines y objetivos claros y haber desnaturalizado el funcionamiento de las universidades (Mensajes Ministeriales, 1980: 9). La misma idea era compartida en el documento “El terrorismo en la Argentina” de 1979 que al explicar la situación universitaria reconocía como antecedente del deterioro de la educación superior a la instauración del “gobierno tripartito” pero consideraba que en materia de “terrorismo” la gestión del peronismo, desde “1973 a 1975” había hecho una contribución central. Desde tales asunciones los militares y los civiles que los acompañaban consideraban imprescindible contar con otra ley para “*erradicar totalmente el régimen universitario de la subversión*” y “*recuperar para la universidad el marco institucional y el nivel*”

académico necesarios para el cumplimiento de los fines específicos de las Casas de Altos Estudios y asegurar así la mejor formación de la juventud argentina (Considerandos, Ley 22.207/80).

Otro aspecto central del discurso legitimante del Ministro devenía de hacer aparecer la ley como resultado de un proceso de “compatibilización” de propuestas, de un “legislar mancomunado” entre diversas instancias. Para tal fin en los documentos y conferencias se abunda en la descripción de los procedimientos de consulta y de las visitas de equipos ministeriales a las universidades planteando que “*se conoció y conversó con respecto a los referentes problemas y se consideraron los temas y las características generales de la situación universitaria nacional y de los objetivos a alcanzar en la materia*” (Mensajes ministeriales, 1979:2). Así, se forjaba una imagen del MCE como colaborador de las universidades para que la misión de éstas resultara acorde con las aspiraciones nacionales que se presentaban como significativa universal. (Mensajes Ministeriales, 1980:20). Los discursos justificatorios que hablan de consultas y participación de actores en la elaboración de la ley universitaria de la dictadura militar se vieron desmentidos contemporáneamente a los hechos a través de movimientos opositivos y en años recientes por intelectuales que efectuaron estudios ya en la transición democrática como Pérez Lindo (1983) y más recientemente por investigadores como Buchbinder (2005).

Completaba la estrategia del Ministro la transmisión de la idea de que la norma era pasible de mejoras (Mensajes Ministeriales, 1979: 3) y el planteo de que se había abierto un proceso de dialogo “*no para producir una polémica que da la sensación de sectores enfrentados sino para recibir opiniones que en dialogo fecundo nos permitan enriquecer un proyecto que teniendo como fin la mejora de la universidad puede repercutir eficazmente en la reorganización de la Nación en la que estamos empeñados*” (Mensajes ministeriales, 1980:8). En rigor, cualquier disidencia con la ley (la oportunidad política de su elaboración, su sanción previa a una ley orgánica de educación, que fueron algunos puntos cuestionados) o con los conceptos incluidos era contra-argumentada por el Ministro que se erigía en interprete del sentido legitimo de los conceptos frente a otras interpretaciones plurales. Así, pues la concepción del dialogo que guiaba el proceso era más bien una invitación a una participación simbólica que suponía de antemano la aprobación de su ideario y dogmas.

Pero la ley también contenía nociones asociadas históricamente al régimen político democrático (respeto a la constitución, principios democráticos y republicanos) y a la educación superior (autonomía, libertad académica, espíritu crítico) Al formular fines, funciones y establecer pautas se servían de tales términos aunque su significado se matizaba mediante la fijación de límites a su ejercicio que, en general, daban ingerencia a autoridades centrales o locales (v.g Art 5 Régimen Jurídico y Art 22 libertad Académica) No obstante, era el clima represivo que operaba como superficie de inscripción de la legislación el que le confería a los términos su verdadero sentido. Como tan acertadamente señala Dono Rubio (2009) es evidente que el gobierno necesitaba valerse de estos conceptos –resemantizados– como parte de su estrategia de búsqueda de legitimidad para el modelo universitario que buscaba imponer.

Conclusiones preliminares

En este trabajo intentamos dar cuenta de algunas estrategias del Ministerio de Cultura y Educación para legitimar la sanción de la Ley 22.207 de Régimen Orgánico de las Universidades aprobada durante la segunda presidencia de Videla. La producción de dicha norma se incardina en un momento que marca el inicio del declive del régimen y, a la vez, la posibilidad todavía cierta de acometer proyectos refundacionales. El cuerpo normativo producido marca el pasaje a una “normalización” de carácter más orgánica y permanente –que continua a la “normalización” transitoria de los primeros años– y su cometido, a juzgar por el contenido del articulado, se direcciona a reestructurar las instituciones desde líneas político-ideológicas consistentes con las actas liminares del régimen dictatorial.

Queda pendiente el estudio de corrientes de opinión opositivas a la ley que desplegaron actores y grupos académicos, estudiantiles y políticos, en el marco de la activación de las posiciones críticas que acompañaron la aprobación de los Estatutos universitarios y la implementación de los concursos docentes previsto en la ley que se implementaron en las postrimerías de la dictadura

Bibliografía

Águila, G. (2008). *Dictadura, represión y sociedad en Rosario 1976- 1983*. Buenos Aires: Prometeo.

- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Calvo Vicente, C. (1995). “El concepto de consenso y su aplicación al estudio del régimen franquista”. En: *Signa contemporánea*, Nº 7.
- Canelo, P. *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Buenos Aires: Prometeo.
- Dono Rubio, S y Lazzari, M. (2009). “Conflictos y tensiones en la política educativa argentina durante la última dictadura militar. El impacto del nacionalismo católico”. OPSIS, Cataldo Vol 9, Nº 13, pp 81-99.
- Invernizzi, H. (2005). *Los libros son tuyos .políticos, académicos y militares: la dictadura en Eudeba*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Mignone, E. (1998). *Política y Universidad. El Estado legislador*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Moliner, C y Pere, Y. (1998). “La historia social de la época franquista”. En: *Revista Historia social*, Nº 30. Valencia, Fundación Instituto de Historia Social.
- Pérez Lindo, A (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Quiroga, H. (2004). *El tiempo del proceso. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares-1976-1983*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez, L. y Soprano, G. (2009). “La política universitaria de la dictadura militar en argentina: proyectos de restructuración del sistema de educación superior” (1976-1983). *Revista Nuevo mundo mundos nuevos* (en línea) Cuestiones del tiempo presente.
- Rodríguez, L. (2010). “Coincidencias y conflictos entre funcionarios del proceso. El caso del Ministerio de Educación”. Aceptado para publicación *Revista Entrepasados* (en prensa).
- Tedesco, J.C. (1983). “Elementos para una sociología del curriculum en Argentina”. En: Tedesco, JC, Braslavsky,C y Carciofi, R *El proyecto educativo autoritario .Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO.

Leyes y documentos

Ley 22.207

Ley 17.245

Ley 21.276

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980) Mensajes ministeriales “Proyecto de Ley universitaria” y “Educar para la paz”. Buenos Aires, CENIDE, Folleto N° 042, pp 2-16 y 17-21.

Ministerio de Cultura y educación (1979) Mensajes Ministeriales I. “El dialogo y los problemas educativos”. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos al enemigo)*. Buenos Aires, 1977.

Universidad Nacional de La Plata (1982). Llamado a concurso de Profesores titulares, asociados y adjuntos. Folleto ilustrativo. La Plata, Imprenta de la UNLP.

**LA INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN RELACIÓN CON LOS
CONTENIDOS DISCIPLINARES. UN CASO DE ENSEÑANZA DE LA LÓGICA
CON EL SOFTWARE *EL MUNDO DE TARSKI***

**TECHNOLOGICAL INTEGRATION IN RELATION TO SUBJECT CONTENTS. A
CASE OF TEACHING LOGICS USING *TARSKI'S WORLD* SOFTWARE**

Federico Ferrero*

La dimensión del contenido es también crucial para comprender los modos en que se estructura la enseñanza, en la medida que a partir de las lógicas disciplinares y sus requerimientos, algunas nuevas tecnologías suelen resultar más adecuadas para la mejora de la comprensión. Teniendo en cuenta ello, las consideraciones epistemológicas disciplinares, parecen habilitar ciertas derivaciones y usos tecnológicos, proponiendo un modo de vinculación específico entre contenidos y tecnologías.

Considerando estas premisas, este artículo pretende describir en un caso de enseñanza universitaria de la Lógica, el modo mediante el cual las TIC se integran con criterio pedagógico y desde la perspectiva docente. Para ello, se analiza en la experiencia particular de la asignatura Lógica I (Licenciatura en Filosofía, FFyH, UNC), la relación que se establece entre los contenidos enseñados y el uso de un software específico.

Con tales fines, el informe propone explorar algunas características de la Lógica como disciplina que conoce en relación con un problema particular en su enseñanza (el de la “verdad”); su necesidad de trabajar con mundos paralelos e imaginados; y la respuesta tecnológica que proporciona una

* Área de Tecnología Educativa – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE.: federicojferro@gmail.com

herramienta específica (“El Mundo de Tarski”), en la medida que posibilita visibilizar un universo lógico simple en el que operar referencialmente.

Nuevas tecnologías – Contenidos disciplinares – Enseñanza universitaria –
Lógica – Mundo de Tarski

Content dimension is also crucial to understand the ways in which teaching is structured. In this regard, some new technologies can be more adequate than others at the momento of improving comprehension depending on subject contents and their requirements. Considering this, subject epistemological considerations seem to allow certain derivations and technological uses, and they propose a specific link between contents and technologies.

From these premises, this paper tries to discover the way through which ITCs are integrated in a case of university teaching of Logics. This is done using pedagogical criteria from the teachers' viewpoint. To achive this, analisys on the relationship between taught content and the use of a specific software is done in particular experiences in Logic I (Phylosophy, FFyH, UNC).

Therefore, this paper proposes to explore some characteristics of Logics present in a specific problem of teaching, namely teaching “truth”. The main problem at this point is the teachers' need to work with parallel and imaginary worlds. This technological proposal, “Tarski's World”, is a specific tool that allows for visualizing a simple logical universe in which to work referentially.

Key words: new technologies – Subject contents – University teaching –
Logics – Tarski's World

El objetivo de la presente comunicación,¹ es describir en un caso de enseñanza universitaria de la Lógica, el modo mediante el cual las nuevas tecnologías se integran con un particular criterio pedagógico teniendo en cuenta los requerimientos de los propios contenidos a enseñar. A estos efectos, se sostiene un enfoque que entiende a los “contenidos disciplinares” como una dimensión habilitante para ciertos usos de las nuevas tecnologías en el campo de la enseñanza.

Se pretende entonces, analizar en la experiencia particular de la asignatura Lógica I (Licenciatura en Filosofía de la FFyH, UNC), la relación que se establece entre los contenidos enseñados y el uso de un software específico (“El Mundo de Tarski”), para alcanzar a describir la influencia que tiene el campo de dicho saber, en la integración pedagógica de las tecnologías en nuestro caso.

Estrictamente se intentará explorar la forma mediante la que se juega la relación contenidos–tecnologías, proponiendo un recorrido que parte de algunas consideraciones de la epistemología disciplinar ligadas a un problema específico en la enseñanza de la Lógica; para arribar más tarde a pensar las necesidades en términos tecnológicos.

Intentaremos entonces, reconstruir la forma por la que un problema preciso de la enseñanza en Lógica, puede ser resuelto (desde la perspectiva docente) utilizando nuevas tecnologías que aprovechan ciertas características de los recursos y de las herramientas que se utilizan. Con este objetivo, nos dirigimos a indagar sobre las particularidades de los modos que la Lógica tiene para operar y conocer, y sobre sus efectos en la enseñanza de la asignatura Lógica I, considerando la elección pedagógica de ciertas herramientas educativas (software) que emplean recursos “provechosos” para la enseñanza. En otras palabras, la “lógica disciplinar”, la “herramienta” tecnológica considerada (El Mundo de Tarski) y el “recurso” de la realidad virtual como desarrollo fértil para la representación de mundos paralelos; permitirán finalmente fundamentar el vínculo que existe entre los contenidos disciplinares y los medios tecnológicos de enseñanza utilizados.

Se trata así de reflexionar y explicitar reglas vinculadas con algunas nuevas

¹ El artículo, proviene de una investigación realizada en el marco de un trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). La dirección y supervisión estuvieron a cargo de Mgter. Marcela Sosa, Mgter. Joel Armando y Lic. Marcela Pacheco. La investigación a la que se alude se inscribe en el proyecto “La enseñanza en la Universidad para la sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular”, proyecto que integra el trabajo conjunto de diversas unidades académicas iberoamericanas que forman parte de la RED UNISIC (Universidad para la Sociedad de la Información y el Conocimiento), creada con patrocinio de la A.E.C.I.D.

formas de incorporar TIC, desde una visión que problematiza las tradicionales nociones de tecnologías como “variables mágicas” y como productos de resolución automática y tecnicista de los problemas en educación. Al contrario, se aboga por reconstruir desde la pedagogía, las razones de la introducción de las tecnologías en nuestra casuística. Pero al mismo tiempo, admitiendo la complejidad y multiplicidad de las opciones a considerar cuando se piensa en la enseñanza y en su construcción metodológica (Edelstein, 2008), no pretendemos sobrevalorar la dimensión de los contenidos como únicos estructurantes de los modos de incorporar nuevas tecnologías al aula.

En resumen, presentamos algunos avances de nuestra investigación, la cual se dirige básicamente en el terreno del estudio disciplinar. Se apuesta así, por reconstruir una fundamentación pedagógica docente de la incorporación del software “El Mundo de Tarski” a la enseñanza universitaria en Lógica I, a partir de las exigencias que la Lógica como disciplina manifiesta.

Breve reseña sobre cuestiones metodológicas

El trabajo de investigación que da origen a esta comunicación, se concentra en la construcción de significados que se juegan en torno al universo estudiado, es decir en los sentidos y reglas que subyacen a las decisiones didáctico–pedagógicas relativas a la integración de nuevas tecnologías.

Considerando la perspectiva cualitativa–interpretativa de investigación, dicha reconstrucción de las reglas pedagógicas, se enmarca en la realidad de un caso, apostando porque los resultados que se obtengan presenten un potencial como posibilidad de teorización, y no como disparadores de la generalización empírica (García Salord y Vanella, 1992). Puntualmente, el estudio en un caso, posibilita observar en miniatura un escenario pequeño como paradigma empírico, que al ser captado como fenómeno holístico, permite la reflexión en profundidad, la cual suele ser de interés más allá de los límites del caso mirado (Elias, 1998).

Cabe destacar que en nuestra investigación, las lecturas y el registro del material conseguido en las sucesivas entradas al campo, fueron intercalados con instancias de escritura analítica, una práctica que propone la Etnografía como modo de construcción paulatina de los datos, en la que se sostienen respuestas y estrategias *ad hoc*, en la medida que se consideran útiles según avanza el estudio (Rockwell, 1987; Bertely Busquets, 2000).

Técnicamente, hemos observado y registrado 24 clases de Lógica I; además de entrevistar a docentes de la Licenciatura en Filosofía y analizar los materiales recomendados en el espacio curricular de Lógica I: el libro “El lenguaje de la Lógica de Primer Orden” (Barwise y Etchemendy) y el software para ejercitación “El Mundo de Tarski” que acompaña dicho libro.

Los contenidos disciplinares y las tecnologías

La reconstrucción de la fundamentación pedagógica para la incorporación del software “El Mundo de Tarski” a la enseñanza universitaria en Lógica I a partir de las exigencias que la Lógica como disciplina manifiesta; puede iniciarse incluyendo un problema planteado en términos de las dificultades que surgieron en el aula durante el trabajo de campo.

Nuestra experiencia ha mostrado que la decisión por la verdad de las premisas, cuando se sostiene la reflexión desde el plano de lo semántico,² involucra algunos problemas que a veces obstaculizan la comprensión de ciertas nociones de Lógica, dificultándose la tarea de resolver ejercicios. A los efectos de ilustrar esto, comenzaremos analizando una inquietud que ha sido subida al foro del aula virtual de la asignatura.

“Asunto: ¿Varios? de Juan Z³ - Saturday, 4 de April de 2009, 17:40.

Estaría bueno aclarar (les pido a los profes y compañeros) que

² La perspectiva semántica en Lógica implica la determinación del significado en tanto verdad o falsedad de los enunciados a partir de la remisión a universos creados *ad hoc*. A partir de estos mundos referenciales se decide sobre el valor de verdad de las expresiones, exigiendo mirar en qué dominio tienen significados, en qué ámbitos es relevante la semántica. De este modo, la forma de operar con métodos “mecánicos” (como lo son las tablas de verdad) en el marco de este abordaje, no exige mayor dificultad en la manipulación. Las tablas de verdad, progresivamente y con el ejercicio, repiten los automatismos y la aplicación de pasos prefijados. Por otro lado, el abordaje sintáctico, a diferencia de la perspectiva semántica, exige el miramiento de las reglas, la operación con símbolos más allá del significado (verdad o falsedad en determinados dominios simples creados). Uno de los métodos sintácticos de demostración de validez de argumentos que se trabajó durante el desarrollo del curso observado, fue el método de Fitch; el cual exige emplear creatividad, realizar suposiciones y aventurarse al uso de distintas reglas en el marco de una estrategia de resolución que es independiente del significado (verdad o falsedad) de las fórmulas que se utilicen (Clase 11). Una de las particularidades de este método sintáctico (el de Fitch), es justamente exigir la creatividad del estudiante; en la medida que no hay rutinas previamente definidas (Clase 19): se hace necesario “usar la imaginación y animarse a poner cosas, lo cual es bastante más entretenido y más difícil” que trabajar con el método semántico (Clase 16).

Dicha duplicidad de abordajes, establece una conexión directa con las nociones de verdad y validez, en tanto que desde la semántica estamos comprometidos con los significados en términos de verdad o falsedad de enunciados. Como se podrá constatar, la presentación actual se centrará en el análisis de un problema de la enseñanza de la Lógica en términos semánticos, es decir, comprometiéndonos con las formas de decidir por la verdad o falsedad de diferentes premisas.

³ Los nombres son seudónimos.

diluciden una pequeña respuesta acerca de la Verdad en la lógica; porque la insistencia empeñada acerca de si esta rama trabaja sobre la verdad y la correspondencia con la realidad, me parece un poco tedioso. Yo tengo entendido que ¡NO! Que la lógica es simplemente... ¡Lógica! Se podría decir 'una herramienta útil a la hora de escribir y de pensar'; claro, desde mis usos, pero no un instrumento para entender la existencia de Dios. Dejo mi MSN para quien quiera: juan77@hotmail.com. Saludos. Espero respuestas”.

Como es posible advertir, el reclamo en torno a la Lógica y su relación con la verdad y la correspondencia con la realidad, deja entrever que justamente el planteo que el estudiante realiza, le impide captar la naturaleza del trabajo del lógico cuando está comprometido con la visión semántica. Mirando cómo se van anudando las palabras del fragmento, el alumno se pregunta en términos de “la” realidad, única y en singular; realidad con la que supuestamente deben cotejarse los enunciados. Justamente la intervención en términos de la realidad única y definitiva, es lo que resulta problemático aquí. La Lógica, admite la remisión (para decidir sobre los valores de verdad de los enunciados), pero incluyendo la posibilidad de la existencia de realidades múltiples, expresiones de diversos mundos que muchas veces no son reales. Desde este axioma, la tarea del lógico en consecuencia, es operar en cada dominio según las reglas que por convención se han creado.

Por el registro de algunas situaciones áulicas, entendemos que la definición del valor de verdad (sea verdadero o falso) de los enunciados que a la vez utilizan el lenguaje cotidiano (natural); generalmente tiende a ser relacionada con la realidad del mundo social en la que los alumnos están inmersos. Ello, constituye un error frecuente en la medida que los estudiantes entran en debates para determinar la veracidad de dichos enunciados según lo que conocen del mundo cotidiano en el que viven. Lo cierto es que en los razonamientos lógicos (en Lógica bivalente, que sólo puede tomar dos valores de verdad: verdadero o falso), se establece el valor de los enunciados en relación con un mundo particular que se considera.

El Mundo de Tarski, justamente proporciona un mundo y no otro dominio discreto, que establece las reglas de juego y los parámetros claros en miras a que se decida sobre la verdad de los enunciados para ese universo particular y sin confusiones. Se excluyen así la duda y la ambigüedad, y el software posibilita eludir algunas

confusiones apreciables en la enseñanza de la Lógica, aprovechando recursos virtuales que permiten generar escenarios prácticos donde las reglas, aunque no coincidentes con la realidad cotidiana, favorecen la comprensión de algunos contenidos que tienen asidero en el terreno de la condicionalidad.

Pero intentemos ante todo precisar de qué se trata este software que no ingenuamente supone trabajar con un universo específico: “El Mundo de Tarski”.

“El Mundo de Tarski”: descripción de la herramienta

Barwise y Etchemendy, los autores de “El lenguaje de la lógica de primer orden”, definen que El Mundo de Tarski, “permite presentar mundos tridimensionales sencillos poblados por figuras geométricas de varios tipos y tamaños, y examinar enunciados de primer orden para ver si son verdaderos o falsos en ese mundo” (Barwise y Etchemendy, 1992: 280).

Su utilidad, según la explicación ofrecida por uno de los profesores entrevistados, resuelve uno de los problemas de la enseñanza de la Lógica y funciona en la medida que se maneja un software computacional que explora recursos visuales y que viene adjuntado con el mismo libro que la cátedra ha decidido utilizar para el estudio.⁴

Los ejercicios que Barwise y Etchemendy (1992) proponen para trabajar con el Mundo de Tarski, son de diverso tipo. Entre ellos podemos encontrar la inspección de verdad de listados de enunciados según determinados mundos preconstruidos, la creación de mundos a partir de conjuntos de enunciados pre determinados, etc. Desde nuestra perspectiva, el Mundo de Tarski, propone sobre todo ejercicios que apuntan a la comprensión del tema de la verdad y al manejo de la corrección sintáctica del lenguaje. Más allá de la importancia de dichos objetivos, las expectativas que los docentes expresan respecto del uso del programa no son altas.

“En un primer momento si, eh... (el software) tiene un techo muy bajo yo diría. En un primer momento es estimulante, pero yo creo que en

⁴ El software consta de cuatro ventanas en la pantalla: la ventana del mundo, la ventana de los enunciados, la de la inspección y la del teclado. La primera, es un área grande negra que se ubica en la parte superior izquierda. Contiene un tablero que simula ser un espacio tridimensional en el cual es posible ubicar, mover, eliminar los objetos (cubos, tetraedros y dodecaedros). La ventana de los enunciados es la que se ubica abajo de la ventana del mundo, y es en la que se ingresan los enunciados para expresar verdades respecto del mundo construido arriba. A la derecha de esta ventana, está la ventana de inspección, donde se evaluará el valor de verdad de cada enunciado presentado en el sector de las sentencias, en relación con el mundo que aparece arriba. Finalmente la ventana de teclado (que está a la derecha de la ventana del mundo), es la que permite ingresar sentencias haciendo clic en cada uno de los símbolos que el programa permite.

cuanto (los alumnos) manejan los resortes del programa, se vuelve una actividad, lleva a un amesetamiento, que produce una actividad muy automática, y digamos que al final del cuatrimestre es una cosa de rutina en el peor sentido. O sea que se ha perdido interés. De todas formas está acotado para ese uso. Incluso en el mismo libro uno ve que desde el capítulo seis se desdibuja un poco el uso del programa, digamos que queda relegado. No está pensado como una súper herramienta. Eh... acotado al alcance que tiene, me parece que es eso, sin darle un lugar eh..., sin ponerlo en el centro de la actividad me parece que alcanza, digamos” (Docente de Lógica I).

Las facilidades puntuales que posibilita el uso del Mundo de Tarski, ofrecen potencialidades interesantes cuando pensamos en un curso básico de Lógica. El aprendizaje de la escritura correcta del Lenguaje de Primer Orden (LPO) y la comprensión del significado de la verdad para la Lógica son grandes tópicos en la enseñanza inicial del nuevo lenguaje, que según el discurso de los docentes, se ven “facilitados” con el uso del software, posibilitando que en un corto período de tiempo, los alumnos comprendan estas nociones y se ejerciten según ellas.

Por un lado y respecto del tema de la verdad, es evidente que la inmersión en dominios conjeturales y simples, ponen a operar las reglas de la Lógica en relación con universos escuetos y claramente definidos en cuanto a posibilidades de decidir, con pautas de juego claras y escasas. Así, se abstrae al estudiante del mundo de la vida cotidiana, que evidentemente es mucho más complejo, y se lo invita a operar en el de Tarski, donde resulta más fácil dar valor a los hechos que suceden en ese universo pues las posibilidades se acotan. Opera entonces el principio de economía o parsimonia conocido como la “Navaja de Occam” (Clase 13), mediante el cual se figura a Occam “afeitando con una navaja las barbas de Platón”, ya que aplicando este principio se obtiene una notable simplicidad ontológica, por contraposición a la ontología platónica que “llenaba” la realidad de entidades (Platón admitía los entes matemáticos, las ideas, etc.). La Navaja de Occam entonces, “interviene” como principio que simplifica el universo del Mundo de Tarski, disminuye la cantidad de relaciones que se pueden entablar entre los objetos y acota las alternativas cuando se decide por la verdad o falsedad de los enunciados.

Resulta así que las reglas de juego de un mundo, aún siendo hipotético, no

sirven para otros, por lo que operar con el de Tarski no da lugar a dudas acerca de cuáles son los criterios vigentes en él. Como dijo un docente en clase: “En el Mundo de Tarski, la simbolización está dada”, por lo que “tenés que respetar los símbolos que te dan” (Clase 5). La fidelidad con el mundo de las reglas es incorruptible, es decir que no se puede escapar a las pautas según las cuales se organiza el universo. Éste, decididamente no es ambiguo y se rige por una lógica del todo o nada, lógica congruente con el razonamiento que dispone operar con la premisa de la bivalencia (o verdadero o falso).

La no ambigüedad que propician las reglas y el lenguaje del Mundo de Tarski, a diferencia del lenguaje natural y cotidiano caracterizado por la polisemia, constituye una marca necesaria para que se pueda desplegar el razonamiento polarizado que es dominio de la Lógica bivalente. Esta característica compone una razón importante para optar por el trabajo con el software según las decisiones de los docentes. Considerando esto, diremos que la alusión a la simplicidad e inmovilidad de las reglas de juego en el Mundo de Tarski y a su consecuente no ambigüedad, dota al software de una ventaja para la enseñanza de la Lógica; cualidad necesaria para trabajar con la bivalencia, que también, “(...) garantiza la no ambigüedad: al tener sólo dos valores de verdad: o verdadero o falso” (Clase 3).

El problema de la verdad en Lógica

Sentenciar verdad en el campo de la Lógica, requiere tener en cuenta a la referencialidad como un criterio que permite ubicarnos en el dominio correcto. Como hemos adelantado, el concepto de verdad para la vida cotidiana y para la Lógica no coinciden y existen algunas reglas que una vez aclaradas en el inicio, resuelven problemas en la enseñanza de la disciplina. A continuación, seguiremos desarrollando estas nociones que corresponden a la particular conceptualización que en Lógica se hace de la “verdad”, e incluiremos un ejemplo de ejercicio realizado en una clase, en donde se pone en juego al concepto cuando se identifican líneas espurias.

“¿Se dan cuenta lo que quiere decir que sea verdadero en un mundo?”

Esa pregunta, realizada por un docente a los alumnos, de algún modo enfatiza que la sentencia por la verdad de un enunciado es situacional y depende de un dominio especificado, de un universo o mundo particular ya sea real o imaginado. Dichos mundos, como hemos visto, pueden presentar diversos grados de legalización y

complejidad y a su vez pueden dar lugar a diferentes niveles de ambigüedad. En este marco, el Mundo de Tarski al operar con el lenguaje de la Lógica bivalente clásica, necesariamente es constituido como un universo de reglas simples en donde los hechos pueden decidirse como completamente verdaderos o excluyentemente falsos.

La cuestión de la verdad entonces, se relativiza en tanto que ésta puede ser decretada según distintos mundos reales o imaginarios.

En la primer clase de Lógica I se dijo que “En Filosofía no es fácil establecer con total certeza que algo es verdadero” y que “Uno puede imaginarse tranquilamente que haya mundos en que las hormigas sean más grandes que los elefantes”. Lo cierto es que, la necesidad de definir el mundo referente, es ineludible para hablar de verdad o falsedad. La verdad, es considerada “conocimiento seguro y cierto y supone la constatación empírica, un problema empírico” (Clase 1),⁵ aunque se admita que esta verificación empírica pueda hacerse en universos imaginarios y virtuales.

Entonces, “¿Tres es igual a cuatro?: podría ser” (Clase 2), en un universo dotado de las reglas que así lo permitan, aún reconociendo que “Tres es igual a cuatro es falso según la aritmética que usamos en la escuela desde el siglo XIX” (Clase 2). Así, se flexibilizan estos criterios de demarcación de la verdad al multiplicar los mundos posibles de existencia, aunque al interior de ellos su determinación es sumamente rigurosa. Sólo es necesario remitir explícitamente al universo y a las reglas que funcionan en ese y no otro, para que podamos decidir por el valor de verdad de los enunciados en cuestión. Un ejemplo recogido de las clases que narra la experiencia de un docente, incorpora justamente el problema de las confusiones que emergen cuando no está explicitado el mundo de referencia. Veamos:

“Una vez me pasó en la Católica (Universidad), en un curso, que les di el típico problema ese de: “El hombre en el cuadro es el padre del hijo de mi padre. ¿Quién es el hombre del cuadro?”. Y uno me dijo: “Y, es dios el del cuadro” (risas)” (Clase 4).

Se advierte que la potencia de la referencia a un dominio de reglas particular, ubica al estudiante en un universo determinado de posibilidades, que lo obliga a abstraerse del mundo cotidiano desde el que generalmente tiende a lanzar valoraciones de sentencias. Si a esto le sumamos la ubicación en un mundo de reglas sencillas y no

⁵ La distinción entre la validez y la verdad es un concepto central para la Lógica. La primera alude a que en determinados procesos uno ha ido procediendo bien en las formas de razonar, mientras que la verdad supone la constatación empírica del enunciado con lo “existente”.

ambiguas, como lo es el de Tarski, es posible que el escenario de aprendizaje se aclare para que no emerjan los problemas a los que se viene aludiendo.

Con esto dicho, es interesante traer la voz de los autores del libro y del programa de computadora que la cátedra ha seleccionado como recursos de enseñanza. En el siguiente fragmento se expone, entre otras, la problemática de la “arbitrariedad de la Lógica” que sin dudas está vinculada a la cuestión de la verdad a la que hemos venido refiriendo. Veamos:

“Este libro, y el programa de computadora de apoyo que viene con él, creció a partir de nuestra insatisfacción con los cursos iniciales de Lógica. Nos parece que los estudiantes frecuentemente salen de esos cursos sin ninguna de las cosas que queríamos que tuvieran. En verdad, a menudo salen de esas clases con una idea totalmente equivocada acerca de la Lógica. Abandonan el primer (y único) curso de Lógica habiendo aprendido lo que parece un manojo de inútiles reglas formales. Entienden poco, si algo, de por qué se usan estas reglas y no otras. Y son incapaces de rescatar algo de lo aprendido y usarlo en otros campos de indagación racional. En realidad, muchos se van convencidos de que la Lógica es arbitraria e irrelevante” (Barwise y Etchemendy, 1992: 4).

Esta arbitrariedad que según los autores del libro es denunciada por los estudiantes, puede ser entendida en términos de que existen problemas en la enseñanza de la Lógica clásica para esclarecer la importancia de la referencialidad a la hora de dar sentencias de verdad. Aparece aquí la vinculación de esta denunciada arbitrariedad y el mecanismo para atribuir valor de verdad en Lógica. Cuando se advierte que la referencia da sentido a lo que en el inicio era considerada una decisión absurda y caprichosa, el valor arbitrario de la Lógica queda infundado. Entonces se entiende que si el alumno valora implícitamente con el criterio de un mundo (generalmente su mundo social y cotidiano) los enunciados que se emiten en referencia a otro universo o dominio, emerge el problema de la verdad, no hay acuerdos y ello le parece ciertamente arbitrario. Este cruzamiento de criterios, genera confusión y por lo tanto problemas para comprender qué se juega en el ejercicio de la valoración de la verdad.

En la cita anterior se destaca que existe desconcierto cuando se entremezclan las reglas de dominios diferentes vinculados con las distintas formas de lenguajes. El

punto central está dado por el problema del cruzamiento de las reglas y la operación en un mundo con las reglas de otro (ya sea decidiendo valores de verdad o aprendiendo a usar la simbología de LPO).

En otras palabras, la elección de la enseñanza del “nuevo lenguaje”, no se hace desde el inicio, recurriendo a la referencia del lenguaje nativo, cruzando reglas, o si se quiere, cruzando mundos y sus respectivas pautas. Se escinden así los universos, se aclaran las reglas de funcionamiento de cada uno para luego cruzarlos sin riesgos, incorporando luego el ejercicio de la traducción. Claramente la necesidad de reconocer los criterios de organización de los distintos dominios, proporcionan la oportunidad para operar de manera pertinente en *ellos*.⁶

Identificación de la verdad en el Mundo de Tarski: líneas espurias

La identificación de las líneas espurias es un ejercicio que compromete la sanción de la verdad para un dominio, exigiendo entre otras cosas, el manejo del concepto de verdad a nivel conceptual y práctico. Más allá del posible despliegue del argot técnico en torno a esta noción, considerar el ejercicio de la identificación de líneas espurias, nos pone en contacto con las decisiones que se toman respecto de la verdad en el Mundo de Tarski.

Con el ejemplo de este ejercicio, será posible poner de manifiesto qué queremos decir cuando hablamos de “dar valor de verdad a los enunciados”, y a la vez trataremos de mostrar qué implica sentenciar verdad o falsedad en el Mundo de Tarski, siempre considerando que este ejercicio puede resultar problemático cuando no está claramente explicitado el mundo de referencia en el que se opera.

Es importante considerar que cada línea de las tablas de verdad, va a ser entendida como una posibilidad genuina o una posibilidad espuria. Cuando no es posible la situación que plantea la línea (o enunciado), dicha situación ficticia es catalogada como una “línea espuria”. Incluimos a continuación un ejemplo de una clase.

“Entonces, por ejemplo, vamos a un ejemplo simple: (‘Cubo (a) ^ Tet (a)’, escribe en el pizarrón)⁷ (...). En el Mundo de Tarski, las reglas de formación que hacen al Mundo de Tarski, a ese lenguaje interpretado, nunca un objeto que recibe el nombre 'a', puede ser un cubo y puede

⁶ Ello es sugerente para el estudio de la enseñanza de idiomas.

⁷ El enunciado debe leerse “‘a’ es un cubo y ‘a’ es un tetraedro”.

ser un tetraedro a la vez. O sea: no se puede predicar de una constante individual 'a', el predicado 'ser cubo' y a la vez el predicado 'ser tetraedro' con verdad, creyendo que estamos hablando de la verdad. O sea, si tenemos un enunciado que combina estos dos enunciados atómicos, algo va a pasar cuando digamos que los dos son verdaderos, va a ser una situación ficticia, una situación que no puede darse. Una situación lógicamente no genuina. Eso se va a llamar una situación espuria” (Clase 9).

En el ejemplo, se destaca que ante la situación posible en la que se considere verdadero que “a” es un cubo y que a la vez, se entienda verdadero que “a” sea tetraedro; concluiremos que en el Mundo de Tarski, esa situación constituye un imposible según las reglas que organizan este dominio.⁸ La consideramos entonces, una situación imposible, una línea espuria. De esta manera, entran en juego, las decisiones sobre la verdad, que claramente deben atarse a las reglas que cada universo establece, entendiéndose que la referencialidad es condición imprescindible para dar estos fallos.

Continuemos ahora con el ejercicio de la clase.

“Entonces, fíjense. La primer línea dice que... ¿Se dan cuenta? Esta es una línea espuria. La segunda línea dice que es verdadero que 'a' sea cubo pero que es falso que 'a' sea tetraedro... ¿Puede ser eso?...

Alumnos: Si...

Profesora: Si, puede ser... Entonces esta es una línea genuina. Las espurias, aprovechamos y ya que estamos las tachamos. No nos van a servir. La tercera (línea de la tabla de verdad): falso que es cubo y verdadero que es tetraedro, ¿puede darse?: si. Y ¿puede darse que 'a' no sea ni cubo ni tetraedro en el Mundo de Tarski?.

Alumnos: Si...

Profesora: ¿Qué cosa sería (en el Mundo de Tarski)?...

⁸ En el Mundo de Tarski, una misma constante individual (por ejemplo “a”) no puede “nominar” dos cuerpos geométricos diferentes. Es ley, según quienes diseñaron ese mundo.

Alumnos: Dodecaedro.

Profesora: Dodecaedro (...) No está diciendo que sea una esfera por ejemplo, porque no hay esferas en el Mundo de Tarski. En este mundo sabemos que hay sólo tres tipos de predicados asociados a ésto y es que pueden ser o cubos, o tetraedros o dodecaedros. No puede ser una esfera, por ejemplo. Si no es ninguna de las dos primeras, tiene que ser la tercera. Eso es lo que estamos suponiendo cuando usamos el Mundo de Tarski” (Clase 9).

(En el pizarrón)

Cubo (a) \wedge Tet (a)

Cub o (a)	Tet (a)	Cub o (a)	\wedge	Tet (a)
v	v	v	v	v
v	f	v	v	f
f	v	f	v	v
f	f	f	f	f

Con el fragmento anterior, se ponen claramente de manifiesto las restricciones que establecen el dominio, inaugurando determinados márgenes de libertad que son propios de cada estructura. Por ejemplo la imposibilidad de que el objeto “a” (según el ejemplo) pueda ser esfera en el Mundo de Tarski, pone de manifiesto el cumplimiento a raja tabla de la legalidad del universo en cuestión. De este modo la decisión por los valores de verdad son relativos a los diferentes mundos, y la identificación de líneas espurias está regida también por esta premisa.

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar la modalidad específica mediante la cual se decide por la verdad en el Mundo de Tarski, a partir de considerar cómo ingresa la identificación de líneas espurias en este universo determinado. Presuntamente la variabilidad de reglas de los modelos, modificarán las decisiones, y la verdad terminará siendo relativa al pensarla “entre” mundos.

Reflexiones finales: el Mundo de Tarski como respuesta exitosa en Lógica I...

Hemos llegado a reconstruir hasta esta instancia algunas de las razones por las que la Lógica ve facilitada su tarea de enseñanza cuando recurre al uso de la realidad

virtual (representación de “mundos”), y hemos también mencionado someramente la posibilidad tecnológica de que por algunos instantes se haga material en la pantalla, la estética que corresponde al Mundo de Tarski.

El itinerario recorrido hasta aquí, puede ahora dar cuenta de aquellas relaciones que planteamos al inicio del artículo, cuando proponíamos vincular los contenidos disciplinares y los medios tecnológicos de enseñanza utilizados. De manera distribuida, nos hemos concentrado en tres tópicos centrales: a) algunas de las particularidades epistemológicas de la Lógica como disciplina (características de éste conocimiento, controversias en torno a él, etc.), b) la herramienta tecnológica que es utilizada en el caso que se ha estudiado (el Mundo de Tarski, sus usos cuando se decide por los valores de verdad de enunciados, identificación de líneas espurias, etc.) y finalmente, c) incorporamos de modo inicial, la idea de la realidad virtual como recurso informático ligado a la representación “imag-inativa” de lo no real. Estas tres dimensiones, se despliegan para tratar de poder reconstruir el modo en el que los contenidos restringen algunos usos de tecnologías o potencian otros.

Puntualmente, partiendo de un problema específico de la enseñanza, describimos la confusión que genera el cruzamiento de “criterios de verdad” en Lógica, cuando no está lo suficientemente clara la referencia al dominio en el que estamos trabajando. La remisión al mundo, se nos ha presentado entonces como una necesidad en Lógica, adhiriendo a la existencia de universos imaginados, simples y no ambiguos que permiten el despliegue del razonamiento bivalente de la Lógica con la que trabajamos. La necesaria institución de mundos ad hoc, corresponde a un modo específico de concebir la verdad para la disciplina, el cual prevé la sentencia dependiendo de cada modelo o universo. De este modo, hemos considerado la relatividad de la noción de verdad. Además hemos planteado la capacidad representativa que impulsa la realidad virtual mostrando imágenes y promoviendo actividades de comprensión.

Deteniéndonos en el inicio, el punto de partida epistemológico, ha permitido una entrada distinta para llegar a pensar en el uso pedagógico de las tecnologías. Fue el contenido disciplinar el objeto inicial de esta indagación (Stodolsky, 1991), base desde la cual se trató de reconstruir las razones que sostienen la utilización del software en cuestión, y no a la inversa. La necesidad del conocimiento de ser enseñando conforme a sus particularidades epistemológicas, parece definir las decisiones que están vinculadas con la transmisión; y las ofertas de los nuevos desarrollos en términos tecnológicos,

proveen respuestas a tales fines. Puntualmente, la Lógica propone un trabajo de moldeamiento de sistemas conjeturales en los que operar, y la realidad virtual es oferente de la construcción visual de la estética de esos mundos. En este juego de “necesidad y oferta”, uno de los problemas de la enseñanza que se han detectado en Lógica I (vinculado a la decisión por la verdad) puede obtener resolución a la luz del uso de un software que despliega el recurso de la realidad virtual.

De modo tal que el Mundo de Tarski, resulta “útil” según el discurso docente, para mejorar la comprensión ante las dificultades que emergen al ingresar en la lógica de los mundos paralelos, pues proporciona la referencia con la que se opera para trabajar con la verdad. Esta concesión es hecha por un docente entrevistado de la siguiente forma.

“(…) (el trabajo con el Mundo de Tarski) te precisa, justamente vincula ese concepto técnico (verdad) con un dominio preciso, ayuda a reducir ese ámbito de variabilidad de los conceptos porque al estar todo el dominio definido como es el Mundo de Tarski, eh... el sistema operativiza de alguna forma el concepto y nos hace aplicarlo y no hay lugar a discusión (...). Entonces, desaparece un poco la discusión respecto de la verdad” (Docente de Lógica I: DL).

De este modo, la enseñanza se ve afectada por el contenido, y a partir de sus requerimientos, algunas tecnologías resultan más adecuadas. Las consideraciones epistemológicas disciplinares, parecen dar lugar a ciertos usos tecnológicos, proponiendo un modo de vinculación entre los contenidos y las tecnologías. Otra dirección de esta relación es la que propone Lion (2006). Veamos.

“Las tecnologías repercuten en el modo de pensar la didáctica de la disciplina en tanto se convierte en objeto de indagación. La introducción de tecnologías en este caso incide en el modo de plantear problemas didácticos en la enseñanza de una didáctica específica” (Lion, 2006: 93).

En el fragmento, la autora hace referencia a los efectos que pueden llegar a tener las tecnologías sobre la enseñanza como un posible campo de indagación. En nuestro caso, hemos planteado una dirección distinta para el desarrollo del análisis: partimos de la explicitación de las especificidades del conocimiento para llegar a

comprender el motivo del “éxito” del uso de un software particular que da respuestas a un problema de enseñanza concreto y acotado.

Claramente, se ha propuesto una perspectiva pedagógica para vincular a la disciplina con las tecnologías; abordaje distinto al estudio de los efectos epistemológicos que la introducción de las tecnologías tiene sobre las disciplinas. Entendemos que, los recorridos desde la epistemología a la tecnología, o desde la tecnología a la epistemología; proponen resultados diferentes, porque sólo en el primer caso es posible dar cuenta de la especificidad del impacto de los contenidos disciplinares, en lo que podría denominarse una “didáctica específica de las tecnologías”, partiendo de la categoría de Edith Litwin (Litwin, 2005). Esta podría ser una alternativa por medio de la cual “las tecnologías comienzan a formar parte del lenguaje didáctico en relación con el tratamiento disciplinar” (Lion, 2006: 93), sustentada en un abordaje didáctico que pueda dar cuenta del modo real en el que es posible “integrar pedagógicamente las tecnologías a la enseñanza”.

En este sentido, creemos que la explicitación pedagógica del “éxito” que “el Mundo de Tarski” representa para Lógica I en los términos que se han considerado, encuentra fundamentos más allá de los criterios generales y usuales con los que se pueden analizar los softwares en educación. El Mundo de Tarski, nada tendría que decir si nos enfocáramos en la complejidad y en la atracción visual; por el contrario se trata de un desarrollo informático simple y físicamente no atractivo, pero que a la luz de los requerimientos epistemológicos de la disciplina, resultaría útil en el mejoramiento de procesos comprensivos de algunas nociones y operaciones específicas.

Con estas consideraciones, creemos haber descripto en algún punto, la lógica de los contenidos que se ponen en juego en torno a un problema de la enseñanza, considerando además la dimensión del material educativo utilizado (software), para mostrar un modo de describir y relacionar las categorías que propone la construcción metodológica (Edelstein, 2008). Reconocemos sobre todo, que desde la perspectiva didáctica, comprender el modo en que se produce el conocimiento en una disciplina, es central para reflexionar sobre cómo enseñarla y, que este criterio básico de análisis (aunque no siempre ponderado) resulta sumamente decisivo en la evaluación y producción de los materiales educativos.

El análisis de un problema particular de la enseñanza, y nuestro enfoque de partida epistemológica, comprenden a su vez, otro supuesto: existen dificultades de enseñanza propias de las disciplinas y sus contenidos, y no sólo las barreras están

dispuestas por la capacidad comprensiva de los alumnos. La necesidad de asumir que a veces no se analizan ni conocen los problemas de transmisión a la luz de las habilitaciones y limitaciones que imponen los contenidos disciplinares, podría fundamentar el abordaje que hemos propuesto en esta oportunidad.

A los efectos de no ubicar al alumno como único responsable de los avances y retrocesos en la educación, y de no asumir una actitud docente des – responsabilizada de los resultados que se van promoviendo; el análisis de los contenidos y las derivaciones de uso tecnológico, puede reconocerse como una posible línea de indagación.

Bibliografía

- Barwise, J. y Etchemendy, J. (1992). *El lenguaje de la Lógica de Primer Orden*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós.
- Edelstein, G. (2008). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En, Camilloni, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Norma.
- García Salord, S. y Vanella L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Editorial Siglo XXI - UNAM.
- Litwin, E. (2005). “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”. En, Litwin, E. (compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimientos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Stella. La Crujía Ediciones.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982–1985). DIE – CINVESTA V – IPN. México.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. España: Editorial Paidós.

**ORÍGENES Y REFORMA: DOS HITOS PARA HISTORIZAR LAS
INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES DE LA CIUDAD
DE CÓRDOBA**

**ORIGINS AND REFORM: TWO LANDMARKS FOR NARRATING THE HISTORY
OF THE INSTITUTIONS FOR TRAINING ART TEACHERS IN THE CITY OF
CÓRDOBA**

**Celia Salit
Mónica Mercado
Andrea Sarmiento***

La presente ponencia da cuenta de avances vinculados a la indagación acerca de la formación docente inicial y continua en el caso de la educación artística en la ciudad de Córdoba que lleva a cabo un equipo interdisciplinario de la Escuela de Artes de la FFYH. UNC. La singularidad del mismo reside en la decisión de abordar un estudio acerca de la formación de docentes en las dos expresiones del campo del arte que mayor tradición tienen como asignaturas insertas en los diseños curriculares de los diferentes niveles de la escolarización: música y artes visuales. Indagar acerca de qué perspectivas subyacen en las propuestas de formación docente en el campo de la educación artística, debates dominantes en el campo de las artes visuales y la música y sus efectos en las prácticas de formación docente inicial se configuran como parte de los interrogantes. En esta ocasión se da cuenta de los desarrollos respecto de dos momentos que se consideran hitos en la historia de las instituciones formadoras: el origen y la reforma de los 90 y se privilegia la lectura de tres instituciones terciarias y una universitaria.

* Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. CE: andreasarmiento20@hotmail.com
Escuela de Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. CE:
celiasalit@yahoo.com.ar

Formación docente – Educación artística – Mandatos fundacionales –
Reforma

The present report gives us an account of the achieved advancement in connection with an inquiry about the initial and continuous training of teachers in the case of music and fine arts education in the city of Córdoba that is being carried out by an interdisciplinary team of the School of Arts of the FFYH. UNC. Its peculiarity rests on the decision to approach a study of the training of teachers in the two expressions of the field of the arts that enjoy a greater tradition as subjects incorporated into the curricular designs for the different levels of the schooling process: music and the visual arts. The investigation inquires into the perspectives which underlie the proposals for the training of teachers in the field of art education –debates which are dominant in the field of the visual arts and music– and their effects on the practices of initial teacher training appear as part of the queries to be posed. On this occasion we give an account of developments regarding two moments that are considered landmarks in the history of the training institutions: their origin and the reform of the 1990's, and the examination of three tertiary institutions and a college is given priority in this context.

Teacher training – Education in art – Foundation commands –
Reform

¿Por qué orígenes y reforma?

Esta ponencia da cuenta de los desarrollos respecto de dos momentos que se consideran hitos en la historia de formación docente en educación artística en la ciudad de Córdoba: el origen y la reforma de los 90. En vínculo con ello y desde la intencionalidad de estudiar las instituciones que integran el sistema formador se focaliza inicialmente en dos instituciones públicas pioneras en la formación en ese campo, del hoy denominado nivel superior no universitario y una, universitaria. Desde el reconocimiento del papel que juega en el marco de los cambios curriculares en el caso de música en la década del 90, se incorporan referencias a un tercer instituto, en este caso de gestión privada.

La decisión de retrotraernos en el tiempo y explorar en los orígenes de las instituciones radica en la consideración de que las mismas –en tanto formaciones sociales y culturales complejas, poseedoras de múltiples dimensiones y registros– desde la construcción de *mitos unificadores, ritos de iniciación tránsito y logro, héroes tutelares-fundadores reales o imaginarios*, inventan una historia que forma parte del lugar de la memoria colectiva. Por ello la indagación procura una aproximación al contexto fundacional a los sujetos que asumen la iniciativa de crear estos nuevos espacios movidos por intereses de distinto orden, entre ellos los de posicionar a la institución en el medio social, organizar y hacer viable propuestas educativas en el campo del arte.

Los procesos de formación y desarrollo de los profesores derivados de las propuestas de reforma, tal como sostuvimos en otro trabajo, generan nuevas normativas, instituciones y agentes que contribuyen a regular la función docente mediante nuevos planes de estudio, exigencias de diferente certificación y acceso a la profesión, oportunidades de desarrollo profesional y replanteamiento del significado de la carrera docente. (Edelstein, G., Salit, C. y otros, 2004). Derivado de ello estudiar procesos de reforma y analizar las condiciones históricas en las que se inscriben se considera clave para la comprensión de la formación docente. En el caso de dicha formación en el campo de la educación artística de la ciudad de Córdoba se reconocen al momento de recepción del discurso de Reforma, diferencias en las posiciones de las instituciones que integran este sistema. Posiciones que se entranan con condiciones vinculadas al origen institucional a sus historias y sus derroteros.

Huellas de origen

Indagar acerca de la formación de docentes en la ciudad de Córdoba, lleva al reconocimiento de las huellas de conservatorios y academias europeos. La creación en la Argentina de los espacios para las artes (museos, escuelas, academias) se inscribe en la tradición constituida en Europa durante el proceso de modernización que restringe la expresión “arte” al ámbito de las bellas artes, y deja definitivamente fuera las artesanías y las ciencias. Así, el concepto “bellas artes” es aceptado sólo para las artes plásticas. Por lo tanto, las escuelas de bellas artes, al igual que las sociedades de estímulo, designarán espacios para la pintura y la escultura, no así para la poesía o la música. Respecto de la institucionalización de la educación artística en la ciudad de Córdoba, en el caso de las artes visuales, el antecedente más importante es el Aula de Dibujo Natural, creada en 1857 por Ley del Congreso Federal. “Aula” que dependerá de la Universidad Nacional de Córdoba en la Sección de estudios preparatorios y funcionará en el Colegio Monserrat. El ejecutivo nacional nombra al mismo tiempo en carácter de “director de aula” al pintor portugués Luis Gonzaga Cony, quien redacta los estatutos y le asigna el nombre de “Aula académica de la Concepción en Córdoba”. Allí se formaron pintores de la talla de Genaro Pérez, Andrés Piñero y Fidel Pelliza. En el ámbito privado, Emilio Caraffa es el iniciador de la formación profesional al abrir alrededor del año 1895 una academia particular de dibujo y pintura que funciona en su domicilio particular. La misma será oficializada en Junio de 1896 por decreto del Poder Ejecutivo Provincial, creándose así la “Escuela de pintura, copia del natural”, que recibirá en 1932 el nombre de “Academia Provincial de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta”, gobernador de la Provincia al momento de la fundación.

Con relación a la propuesta pedagógica, uno de los objetivos principales consistió en el dominio de técnicas y destrezas orientadas a la formación artística. La incorporación de Manuel Cardeñosa y Ricardo López Cabrera, ambos artistas de origen español, fue determinante ya que desde su formación europea dominaban la competencia en el dibujo necesaria para el logro de la representación realista. La Academia, en sus comienzos, restringió el ingreso sólo a mujeres, lo cual debe ser comprendido en el contexto de los lineamientos liberales para la educación propios de la generación del 80. Surgirán posteriormente de este mismo contexto formativo quienes ocuparán luego los cargos de maestras de “dibujo” de la educación básica.

Respecto de la formación docente en el caso de música cabe señalar que la misma se basa en el modelo de los conservatorios europeos. En 1911, 13 años antes de la creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación de Buenos Aires, se funda en Córdoba el conservatorio provincial. Las instituciones privadas que antecedieron al Conservatorio Provincial, surgieron a partir de mediados del siglo XIX por iniciativa de los maestros pioneros, quienes poseían los “atributos culturales” para llevar a cabo estas empresas. Además, debido a las gestiones de Van Marcke, que contaba con el apoyo de los referentes políticos y sociales de la época, se crearon instituciones públicas que antecedieron al Conservatorio: La Academia de Música (1884-1886), sostenida por los gobiernos provinciales y municipales y el Instituto Nacional (1886-1890), que luego debido a diversos avatares políticos y económicos cerraron sus puertas. Tanto los métodos para el aprendizaje de los instrumentos como el repertorio musical es el europeo, integrado por obras de la música académica compuestas entre los siglos XVII y XIX están referenciados en Europa. Así se privilegia la relación *maestro-discípulo*, técnica instrumental, teoría de la música y solfeo leído y entonado, son los contenidos básicos. Esta tradición, *que se presenta a sí misma como descontextualizada y universal* entiende el carácter “artístico” de la música casi exclusivamente en el ámbito de la “tradicción escrita” de lo considerado como “académico” o “culto.” Es posible identificar como similitudes con la creación de la *Academia Provincial de Bellas Artes* la oficialización de una institución privada. En este caso se trata de la dirigida por el belga Víctor Kuhn quien se había formado en el Conservatorio Real de Lieja (Bélgica). El primer plan de estudios de la institución oficial, con notables similitudes a los de los conservatorios europeos, proponía carreras de cuatro años. Los estudiantes podían optar por alguno de los siguientes instrumentos: Piano, Violín, Viola, Violoncello y Arpa. Además se ofrecía la carrera de Canto, complementado con conocimientos de Teoría de la Música, Solfeo y Armonía. Años más tarde, en 1939, se implementan nuevos planes que otorgan títulos de maestro y profesor. Nos interesa destacar que muchos de los egresados del Conservatorio de Música ejercían la docencia en el Sistema Educativo Provincial, ya que a pesar de no poseer ninguna formación específica en lo pedagógico dado que las asignaturas de la cursada, además del instrumento, se reducían a Armonía, Conjunto, Estética e Historia de la Música y dicción italiana para los cantantes, egresaban con títulos de profesores y maestros.

La fundación de la Escuela de Artes de la UNC, institución donde se origina la educación universitaria en artes en la ciudad de Córdoba, tiene como antecedente el Instituto de Arte cuya creación propone la Comisión de Enseñanza en una sesión del Consejo Superior en 1927. En el acta que se eleva se solicita al Poder Ejecutivo la inclusión de la partida necesaria en el presupuesto para la instalación y funcionamiento del mismo. Dado que la Universidad no disponía de los recursos necesarios, se resuelve solicitar *fondos especiales*. Fondos de los cuales nunca se dispuso, razón por la cual la apertura de dicho instituto nunca se concreta. No obstante, dos décadas después, en 1948, a partir de una iniciativa del Arq. Ing. Lo Celso y por resolución del Consejo Superior se crea la “Escuela Superior de Bellas Artes” de la UNC. La Escuela se nomina de “Nivel Superior”, pareciera que para marcar precisamente la diferencia con lo provincial. En consonancia con ello se plantea ya desde los inicios la distinción entre el arte puro y las artes aplicadas y, consecuentemente, la diferenciación de dos tipos de profesionales: profesores y maestros. Intentos de *distinción* de los institutos provinciales, a pesar de que la nueva propuesta formativa se plantea como uno de sus objetivos impulsar estudios de perfeccionamiento para los egresados de las academias de bellas artes y los conservatorios de música de todo el país. El primer plan de estudios de la Escuela se elabora junto con la ordenanza de creación y será rápidamente reemplazado por el que diseña el profesor Giacobbe, una figura paradigmática, que sucede a Lo Celso en la dirección de la misma. Para algunos el "primer director visible", se lo describe como intelectualmente brillante, enciclopédico, deslumbrado por el arte europeo. El diseño producto de su autoría, con escasas modificaciones que se van realizando durante el desarrollo del mismo, va a regular la propuesta formativa de la Escuela por más de una década.

Aproximar algunas notas distintivas de los inicios de la formación docente en educación artística en la ciudad de Córdoba, permite identificar ciertas marcas de origen que operan a modo de regularidades en instituciones, sujetos y tradiciones vinculadas a ese campo de formación. Las dos primeras instituciones del ámbito provincial conforman un campo de discursos y prácticas al interior del cual se construyen ciertas tradiciones dominantes en la música y la plástica desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Tradiciones que, entrecruzadas con aquellas derivadas de la impronta del normalismo, configuran los modos de enseñar las disciplinas vinculadas al arte en la escolaridad básica. En ese sentido la copia al natural, la pintura realista, los géneros de paisaje y retrato en plástica; teoría y solfeo, técnica instrumental

y el repertorio académico europeo en música, se constituyen en términos estelares de las mismas. Con referencia a la escuela de artes universitaria, desde la lectura que procuramos realizar, identificamos más continuidades que rupturas; más replicaciones que innovaciones respecto de las concepciones enunciadas, a pesar de un mandato que plantea como parte de sus sentidos fundantes distinguirse de las instituciones provinciales. En estrecha vinculación con lo hasta aquí expuesto, cabría destacar los procesos de convergencia y conversión de capitales culturales, políticos, sociales, económicos y simbólicos de la mayoría de los sujetos implicados. Así, y a modo de ejemplo, no es dato menor que las dos instituciones pioneras son designadas con el nombre de sendos gobernadores, nominaciones aún hoy vigentes, únicas con esa particularidad en el contexto provincial. No es posible tampoco soslayar el origen patricio de algunos de los protagonistas ni la procedencia europea de otros, en particular dado su rol en la trayectoria formativa de las primeras generaciones de alumnos que más tarde asumirán la enseñanza de las disciplinas artística en la educación básica del sistema educativo provincial. Pasaje de lo extranjero a lo local en el cual la intervención de sectores hegemónicos de la sociedad cordobesa de principios de siglo XX, cumple un rol protagónico, imprimiendo las lógicas propias de clase respecto a qué imágenes considerar arte y a cuáles no; qué música es legítimo escuchar en los ambientes cultos y cuál excluir. Opciones de clases y decisiones al interior de las instituciones que van conformando sus tradiciones.

Derroteros en tiempos de reforma

Si bien la transformación educativa derivada de las políticas para el sector durante la década del 90 en las instituciones dedicadas a la enseñanza del arte se inicia a finales de la misma, no es posible soslayar que la Jurisdicción Córdoba venía implementando un conjunto de cambios en el sistema formador desde mediados de los 80. En el marco de la recuperación democrática, junto a otras iniciativas desde las cuales se reactivan diversos espacios institucionales vinculados a la vida cultural y artística, por iniciativa de un grupo de músicos en 1983, se funda “Collegium- Centro de Educación e Investigaciones musicales”. La impronta que dejaron aquellos maestros fundadores, la concreción de una propuesta formativa diferente, las metodologías de trabajo implementadas, entre otras cuestiones, imprimen a la institución de cierto *ethos fundacional* a partir del cual desde las representaciones sociales se asocia el nombre de

Collegium a la idea de prestigio. Matriz fundacional que actuó como escudo protector frente a las nuevas políticas para el sector que se implementan en nuestro país en el marco de la reforma de los 90.

El proceso de Reforma desde Nación, se inicia a partir de los lineamientos planteados en el Acuerdo Marco para la Educación Artística, materializado en el documento Serie A Nº 20, publicado en diciembre de 1998. Este Acuerdo refiere a la Educación Artística como Régimen Especial, según el capítulo VII de la Ley Federal de Educación N° 24.195. En consecuencia atiende a la formación docentes en Arte, como opción formativa. Sin embargo en Córdoba, dicho proceso se dilata. En efecto, el análisis de los CBC Nación en el marco de la Jurisdicción Córdoba, se inicia oficialmente a partir de la convocatoria que se realiza desde la entonces Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, hacia fines de 1998 y se extiende a principios de 1999. En primer término se organizan jornadas para trabajar en torno a los contenidos del Campo de la Formación General Pedagógica y del Campo de la Formación Especializada. Para ello se convoca a docentes de algunos Institutos de formación del interior y de Capital; a las direcciones de nivel, los gremios y el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). El intercambio refleja, según la interpretación de los técnicos, *una gran disparidad*. En forma paralela a la realización de los encuentros interinstitucionales, a lo largo de estos años (1998-1999) la jurisdicción, como parte de su estrategia, deja en manos de los institutos la elaboración de *diseños de transición*. (Edelstein, G. y otros 2004) En ese marco, la Academia Provincial de Bellas Artes “Figueroa Alcorta” cuya propuesta académica ya había sido terciarizada en 1988, se configura como institución referente dado que en el proceso de reforma son sus planes de estudios los que operan como parámetro para las otras instituciones similares del interior provincial.

En el caso de música, son los planes de estudio de Collegium, diseñados por los propios actores institucionales, los que, a la hora de pensar la nueva propuesta de formación en el campo de la educación musical, se consideran como antecedentes para todos los conservatorios provinciales. Establecimientos que sufren un cambio significativo en su estructura organizacional ya que a partir de la creación de la carrera de Profesorado de Artes en Música, en el marco de la Reforma dejan de pertenecer al nivel medio y pasan a formar parte del nivel superior no universitario. En este contexto los conservatorios de gestión pública deben implementar planes de estudios gestados en una institución privada. Esta situación ubica a Collegium, una institución nueva frente a

otra “centenaria” –el Conservatorio, en un lugar de privilegio en ese proceso. Situación que además le permite a la institución sostener algunas de las innovaciones y de los proyectos desarrolladas a lo largo de su trayectoria institucional. Derivado de ello no se enfrenta a la necesidad de producir cambios en su estructura organizacional y sólo debe realizar algunas adecuaciones académicas. Tampoco toma por sorpresa a los actores institucionales las nuevas funciones que se definen para las instituciones formadoras ya que desde los primeros años de funcionamiento se venían concretando actividades extensionistas de distintos tipos (clínicas, cursos, conciertos, conferencias) y en 1993 el Instituto ya había creado un área de investigación.

En el Conservatorio, el proceso tuvo como común denominador la resistencia de la mayoría de los actores institucionales. Aunque la necesidad de un “doble trayecto” que atendiera las particularidades de la formación docente y de la formación instrumental estuvo instalada en el discurso institucional durante décadas, la discusión sobre un nuevo plan de estudios, sumada a la pérdida del plan vigente fue muy controvertida. Cabe aclarar que el Conservatorio desde 1965 funciona con la propuesta educativa conocida como “plan histórico” que caduca definitivamente en marzo de 2010. Este plan de estudios, de siete años permite el ingreso de los estudiantes desde los 12 años de edad. Si el alumno cursa la carrera regularmente, mientras hace sus estudios de nivel medio, a los 18 años egresa con un título de profesor en la especialidad (piano, violín, trompeta, etc). Título que permite el ejercicio de la docencia en todos los niveles del sistema educativo aunque el plan de estudios hace eje en la formación instrumental y cuenta con escasos espacios curriculares que forman al alumno para el ejercicio de la docencia. A partir de las nuevas políticas educativas, el Conservatorio se ve obligado a diferenciar la propuesta del nivel medio (actualmente denominada TAP: trayecto artístico profesional) de la de nivel superior (profesorado en educación musical y tecnicatura superior). El temor por perder lo instituido, el perfil institucional, el desconocimiento de las nuevas regulaciones y la falta de trayectoria en el nivel superior, sumada a la experiencia traumática de recortes, apuros y reubicaciones que caracteriza a la transformación educativa provincial provoca en la institución un gran desconcierto. Muchos pensaron que iban a resistir sin reforma y no acudieron a reuniones y espacios previstos para el trabajo de transformación, otros se preocuparon por “salvar” lo existente.

Por su parte, al inicio de la última década del Siglo XX, la Escuela de Artes de la UNC., ha restituido su configuración organizacional y gran parte de la propuesta

académica anterior al cierre de dos de sus departamentos. Una vez normalizada la Universidad y habiéndose producido la reapertura de los departamentos clausurados durante la dictadura militar, en 1989 culmina el proceso de formulación de nuevos planes de estudio para los cuatro departamentos que la componen. No recupera, sin embargo, el carácter de escuela autónoma con el que fuera creada y, anexada a la Facultad de Filosofía, sigue conformando una de las Escuelas dependientes de la misma. Avanzada la segunda mitad del decenio inicia una serie de acciones conjuntas, se eleva un proyecto al HCD que propone la conversión de la Escuela en Facultad, se inicia la construcción de un nuevo edificio propio especialmente destinado a garantizar espacios para exposiciones, conciertos, y puestas, se elabora el anteproyecto para la creación de la carrera de doctorado y se eleva a FOMECEC el proyecto “Mejoramiento del grado en el marco de un proyecto general de reforma curricular y desarrollo de la Escuela de Artes” que incluye, como consta en su nominación, la reforma de los planes de estudio. Restituida la vida académica, la aspiración a constituirse como Facultad para reconquistar la autonomía; la intención de recuperar presencia en el medio artístico cordobés, unido a la necesidad de mejorar y actualizar su propuesta formativa de grado y la apertura por primera vez de una carrera de postgrado, son signos de un proyecto global para reposicionar la Escuela. Todo ello representa en el imaginario de algunos actores institucionales la posibilidad de recobrar un lugar de prestigio perdido.

Es en ese contexto de reformas en el cual la FFyH ofrece a los docentes del sistema una propuesta de capacitación diseñada como programas de postulación Docente en Educación Musical y en Educación Visual y Plástica. Iniciada en 1998, esta oferta académica, con sucesivas reformas, permanece vigente. En breve referencia, desde los documentos consultados, es posible inferir que forma parte de sus propósitos hacer eje en las transformaciones operadas en el arte contemporáneo de manera tal que los docentes puedan apropiarse de las formas artísticas experimentales que han guiado el hacer productivo tanto de músicos como de artistas visuales a lo largo del siglo XX. Asimismo, se desprende la intención de la jerarquización de espacios para la producción artística; un acercamiento a la interdisciplina y sus posibilidades; el fortalecimiento del hacer artístico en las aulas y el debate acerca del lugar del área en el curriculum escolar.

Los cambios derivados de las políticas para el sector que se implementan a partir de 2010 en el marco de LEN y de la Res. 24/07 en la Jurisdicción Córdoba, desafían a indagar acerca de las nuevas propuestas de formación en los dos campos del arte ya aludidos con el propósito de analizar tradiciones, perspectivas y saberes

planteados en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de docentes de educación visual y música, así como reconocer proximidades y distancias entre propuestas de formación inicial y formación continua en el caso de la formación de docentes de los campos seleccionados.

Bibliografía

- Edelstein, G. y Aguiar, L. (Comp.) (2004). *Formación docente y reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Mercado, M., Salit, C., Sarmiento, A. “Los orígenes de la formación docente en artes en la ciudad de Córdoba: instituciones, sujetos y tradiciones”. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Investigación del Área Artes del CIFFyH de la FFyH – UNC. Noviembre de 2009.
- Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza Valdez.
- Salit, C. Procesos de cambio curricular en la universidad en el contexto histórico-político de reformas educativas de los 90. Tesis Doctoral. En prensa. SEICyT. FFyH. UNC. 2011.
- Salit, C. y Sarmiento, A. “Derroteros de una institución formadora de docentes de música en la ciudad de Córdoba. Lecturas desde una investigación en curso”. Ponencia presentada en XIV Jornadas de investigación del Área Artes CIFFy H. UNC. 2010.
- Sarmiento, A., Rivarola, Y. “Tradiciones en la formación docente-musical en Córdoba”. Ponencia presentada en IX Reunión Anual de SACCoM. Bahía Blanca. Mayo de 2010.

*Entrevista realizada a la Dra. Estela Miranda**

Susana Ferreyra¹ (S.F.): En los últimos años el Doctorado en Ciencias de la Educación comienza a participar en programas y proyectos internacionales. Uno de esos proyectos lo vincula a doctorados en educación de Brasil ¿Cómo surge la vinculación y qué acciones se están implementando?

Estela Miranda (E.M.): La internacionalización de la Educación Superior se ha acrecentado en las últimas décadas y el mayor impacto se puede observar en los postgrados. El Doctorado en Ciencias de la Educación está trabajando en un marco de internacionalización bien interesante que se fue gestando a partir de un conjunto de políticas, acompañadas de financiamiento, que el gobierno nacional disponibiliza para los postgrados. De todos modos, esto es posible porque a nivel institucional la política académica y de internacionalización que desplegó la UNC y la Facultad en los últimos seis años brindó las condiciones adecuadas para encarar estos proyectos internacionales en el doctorado.

En 2006 nos presentamos y se aprobó el proyecto presentado a la 6^a Convocatoria del Programa Binacional de Centros Asociados de Postgrado, financiado por la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación/Argentina) y la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal del Nível Superior/Brasil) con el propósito de conseguir financiamiento para cursos de postgrado y becas para estancias de investigación de los doctorandos. Sabíamos de estas convocatorias anuales de la Secretaría de Políticas Universitarias y lo conversamos en el Comité Académico y en el Comité Asesor, y por supuesto con el Secretario de Postgrado en ese momento, Dr. Diego Letzen, quien nos alentó y nos ayudó en la presentación.

Le propusimos a la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas armar un proyecto de asociación de los doctorados en Educación de ambas instituciones. La maravilla de estas nuevas tecnologías posibilitó que sin un peso, vía e-mail y Skype diseñáramos en forma conjunta el Plan Operacional para la postulación. A diferencia de nuestros socios brasileros que tienen más experiencia en intercambios

* Docente. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de San Luis. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba.

¹ Profesora y Licenciada en Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

académicos externos, para nosotros fue todo un desafío porque como Doctorado no teníamos experiencias en intercambios de este tipo. Hasta ese momento los profesores extranjeros invitados eran muy pocos, en general de habla española, que conseguíamos traer para el dictado de algún cursos en el doctorado o en los postgrados de la Facultad. Nuestros contactos más fluidos los teníamos y continuamos con académicos de México. En cambio, los intercambios con la comunidad científica de Brasil eran escasos o esporádicos y escasa la utilización de la producción científica en educación. El idioma operaba como una especie de resistencia o temor a no ser comprendido o no comprender. A mediados de 2007 hicimos la primera reunión con nuestros socios de UNICAMP en la FFYH para ajustar el Plan Operativo y las actividades del primer año de ejecución del proyecto aprobado. A la distancia esos dos días de reunión del Comité Académico con el coordinador de UNICAMP parecen hoy insignificantes, pero fueron dos días de intenso trabajo para organizar la ejecución del proyecto, acordar acciones de profesores y estudiantes de dos doctorados con tradiciones y trayectorias académicas y organizativas bien diferentes. La voluntad de asociarnos y cooperar académicamente fue más fuerte porque percibíamos que teníamos mucho para ganar de un lado y del otro.

S.F.: ¿Qué características particulares tiene, en relación con el Doctorado en Ciencias de la Educación ya existente en la Facultad?

E.M.: Los doctorados en Brasil, en general, y es el caso del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas tienen la organización propia del modelo anglosajona. La organización académica es por departamentos y la formación del grado está articulada a la de postgrado. En las universidades brasileñas se diferencian los postgrados “lato sensu”, incluye a la Especialización, de las carreras de postgrado “stricto sensu” que comprende Maestrías y doctorados. En general, es requisito para ingresar al doctorado tener maestría aprobada (Mestrado).

El doctorado en Educación de la UNICAMP está estructurado en áreas de concentración/Investigación que articula con los departamentos. Las áreas de concentración son las responsables de ofrecer los espacios curriculares (asignaturas, seminarios y actividades programadas de pesquisa sobre temas emergentes), además de la investigación que dará como resultado la tesis doctoral.

En Brasil se accede a los postgrados por un riguroso examen de selección, son gratuitos, pero muy selectivos y las exigencias de selectividad está bastante ligada a los requerimientos de la evaluación que periódicamente recibe de la CAPES.

S.F: *¿Considera Ud. que el intercambio con los colegas de Brasil ha enriquecido esta propuesta? ¿En qué sentidos?*

E.M.: Los logros de cinco años de trabajo conjunto, en parte, puede objetivarse, otros tantos son inconmensurables porque estos procesos disparan innumerables modos de contactos, nuevas colaboraciones, otras acciones que no fueron pensadas, que pueden darse en el momento o en otros futuros, por lo tanto no todo puede ser objetivable.

En todo caso como resultados más visibles podemos señalar que el primer Proyecto CAPG-BA posibilitó: 44 Misiones de Trabajo (MT) (Arg-Br: 20 y Br-Arg: 22), esto es, profesores de ambas instituciones que dictaron cursos y conferencias en la otra institución y 40 Misiones de Estudio (ME), eso es doctorandos que hicieron estancias de investigación en el Postgrado Asociado.

Las Misiones de Trabajo (MT) de los profesores contribuyeron, en el caso de nuestro doctorado, al aumento y la diversificación de las opciones de formación, tanto por la amplia oferta de cursos, seminarios, conferencias que se ofrecieron como por la posibilidad de discutir, los doctorandos en talleres de tesis, los avances de tesis con los profesores visitantes. Los cursos despertaron mucho interés por conocer, en ambos países, por ejemplo, el sistema educativo y las reformas acontecidas en los últimos años, y necesariamente aparecieron los análisis desde una perspectiva comparada.

Esto da cuenta de un flujo de intercambios muy importante del que participaron, tanto en los cursos de postgrado como en las conferencias, no solamente los doctorandos de Ciencias de la Educación sino otros doctorandos de otras carreras de postgrado de la facultad y de otras facultades de la UNC, estudiantes avanzados y docentes de universidades públicas y privadas de la provincia y del país, docentes del sistema educativo provincial y del sistema educativo municipal cordobés. La circulación de bibliografía para los cursos, las producciones en libros y revistas que traían los profesores y donaron a la biblioteca de la Facultad, las reuniones y talleres de análisis de proyectos y avances de tesis son algunas de las formas que adopta la diseminación de las acciones de estos proyectos internacionales.

Los profesores(MT), además, participamos de Bancas de Qualificação y en Bancas de Tesis Doctorales en la UNICAMP y los profesores de esa Universidad fueron invitados a conformar Jurados de Tesis en nuestro doctorado; lo cual además de jerarquizar el doctorado, porque nos permite integrar los tribunales con profesores extranjeros, posibilita una mirada evaluativa externa que aporta otros criterios, otros parámetros desde los cual juzgar el trabajo científico en un campo o área de conocimiento, como la educación, que tiene escasa tradición internacional. Además agregaría que se trata de perfilar una mirada regional de la producción científica sobre muchos problemas que son comunes y que están en las agendas de las políticas educativas de los países del Mercosur. Para dar cuenta al menos en parte de las actividades y temáticas abordadas por los profesores se publicaron dos libros colectivo, el primero titulado “(Re) Pensar la Educación Pública. Una mirada desde Argentina y Brasil” y un segundo Libro “Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas. Experiencias en Argentina y Brasil”. Ambos libros publicados en formato papel (se está preparando la digitalización) en Argentina y Brasil.

Queda por concretar el proyecto de una revista digital y en eso estamos trabajando. La idea es que tanto profesores como doctorando tengan un espacio para publicar artículos y otros textos para difundir los avances de investigaciones.

La conformación de equipos de investigación, si bien no es el objetivo principal de este tipo de proyectos de postgrados asociados, sería lo deseable para acompañar el proceso de formación de los doctorandos. En el último año se evidencia una mayor actividad en el armado de proyectos de investigación conjuntos, lo cual está dando cuenta de otro momento en los intercambios que tiene que ver con el afianzamiento de las relaciones entre los grupos de investigación porque se van conociendo e identificando intereses investigativos comunes. En concreto, se conformaron tres redes de investigadores y esperamos que se puedan concretar otras.

En las **Misiones de Estudio (ME)** las estancias posibilitaron a los doctorandos compartir problemáticas de investigación, identificar nuevas líneas de trabajo en las universidades de destino, compartir nuevos abordajes teórico-metodológicos e interesarse por las perspectivas comparadas. El impacto de las ME se extiende no solo a los equipos de investigación propios de la Universidad Nacional de Córdoba sino también a las universidades de procedencia institucional de los doctorandos. Recordemos que el 70% de los doctorandos de nuestra facultad son profesores o tienen inscriptos sus proyectos de investigación (caso becarios CONICET) en universidades

nacionales de las diferentes regiones del país. En la Universidad Estadual de Campinas sucede algo similar, con doctorandos de procedencia de diferentes regiones de ese país (Amazonas, Paraíba, Rio de Janeiro, etc). Entonces, el intercambio es amplio y abarca aspectos culturales y sociales, por solamente mencionar el intercambio con otra lengua.

¿Qué aprendimos? O mejor ¿Qué estamos aprendiendo? Los aprendizajes mutuos son considerables y el habernos postulado nuevamente permite pensar que ambas instituciones mantienen el interés por darle continuidad y avanzar en lo realizado. El año pasado obtuvimos la aprobación de un nuevo Proyecto de Doctorados Asociados. Ahora ampliando la apuesta porque, además del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas nos asociamos con los doctorados en Educación de: Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Campus Río Claro), la Universidad Federal de Rio Grande Do Sul (UFRGS) y UNISINOS. Algunos socios (partners) los conocimos en el curso del anterior programa de doctorados asociados como es el caso del grupo de pesquisa O Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPMEM) de la UNESP-Río Claro y con otros colegas tomamos contacto a través de NEPI-AUGM (Núcleo de Políticas para la Integración-Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo). En definitiva, como decía antes, la política sostenida a nivel institucional (Universidad y Facultad) habilitó diferentes redes y eventos que facilitaron el armado de estos proyectos.

Todos los doctorados asociados están muy bien posicionados en la categorización otorgada por la CAPES y se caracterizan por tener áreas consolidadas de investigación. Estamos aprendiendo de la forma de organización de la investigación por líneas y grupos de investigación. La historia política y universitaria de los últimos cuarenta años sin lugar a dudas aparece cuando revisamos la trayectoria de los postgrados en nuestros países. Brasil comenzó la formación de sus cuadros docentes universitarios en los años setenta incentivando con becas la formación de postgrado (Doctorados) en los centros más prestigiosos de Francia, Inglaterra, Alemania, EE.UU. Esa masa crítica volvió a Brasil para trabajar en la graduación y en los postgrados (Maestría y Doctorados) que se crearon en los años ochenta, por eso después de tres décadas pueden mostrar una investigación consolidada. Mientras eso ocurría en Brasil, en Argentina vivíamos la más terrible destrucción y desintegración de la ciencia, de la investigación y de la docencia que país alguno jamás haya conocido en América Latina; que en la Universidad comenzó en junio de 1966 y se descargó con toda la furia, el horror y la destrucción a partir de 1976. Toda esa afectación de la investigación va a

tener un impacto muy fuerte en las áreas de conocimiento como educación, en la posibilidad de generar y consolidar equipos de investigación, libros, revistas u otros dispositivos de disseminación del conocimiento.

Volviendo a los aprendizajes logrados, es importante recuperar en estos procesos de internacionalización de los postgrados los intercambios culturales y sociales, la producción y el intercambio en otra lengua.

También intercambiamos experiencias de gestión de la investigación, analizando culturas institucionales y comparando dispositivos de gestión de posgrado que enriquecen a ambos centros. Se analizó la implementación de una modalidad de “bancas de qualificação” en el doctorado de la UNC y la adopción de actas de evaluación escrita de las tesis doctorales en el doctorado de Unicamp. La posibilidad de explorar nuevos enfoques, trabajando en la co-dirección de tesis como una posibilidad cierta de mejora de la calidad de la producción académica es todavía una idea en la que estamos trabajando, pero las diferencias de las normativas de los doctorados son amplias.

S.F: También el doctorado en Ciencias de la educación está participando en un Erasmus Mundus. ¿Cómo surge esta participación y cuáles son los avances realizados?

E.M.: La UNC ha tenido, desde la gestión de la Rectora Dra. Carolina Scotto, una participación intensa en diferentes Erasmus Mundus. Como decía anteriormente, hay en todo el período una política y una gestión muy activa, con un enorme trabajo de apertura de la UNC para recibir y enviar profesores y estudiantes extranjeros, participando activamente en programas y proyectos de internacionalización. En ese contexto, se abre la oportunidad para Argentina de formar doctores en educación. Postulamos a un Erasmus Mundus con el acompañamiento y la participación activa de la Decana Dra. Gloria Edelstein. La experiencia de la Pro-Secretaria de Relaciones Internacionales (PRI) de la UNC bajo la gestión de la Dra. Roxana Patiño fue fundamental para trabajar juntos, el Doctorado y la PRI, en el proceso de postulación, que implicó un enorme desafío para el doctorado.

El Erasmus Mundus –Move on Education– asocia a siete universidades argentinas y cinco europeas (España, Portugal, Italia) con un total de 44 becas para doctorado sándwich (6 meses), doctorado full (27 meses), posdoctorado (6 meses), y

staff docente (1 mes), en áreas prioritarias de la campo de la Educación: educación de adultos, evaluación, financiamiento de la educación, políticas y gestión educativa, formación de profesores, entre otras.

El balance que podemos hacer a prácticamente dos años de la ejecución del MoE es altamente positivo porque esas 44 becas implicó la participación de beneficiarios/docentes de las universidades argentinas socias y también de otras universidades e instituciones ligadas al quehacer educativo que podían postular, en el marco de un proceso de estricta evaluación en la que se tuvieron en los antecedentes de los postulantes, una equitativa participación de las universidades argentinas y el criterio de participación de universidades de regiones del país con bajo índice de Desarrollo Humano. El número de inscriptos fue altísimo lo que mostró el interés y la necesidad de abrir oportunidades de formación en el área educación.

Este proyecto colectivo disparó otros intercambios entre las universidades argentinas y también con las universidades europeas, como por ejemplo, la agilización de convenios y la programación de actividades conjuntas.

Insisto en lo siguiente si bien 44 becas pueden parecer mucho o poco, según como se las considere, los contactos que han realizado los becarios en sus estancias con los tutores de las universidades de recepción, con otros becarios, la posibilidad al acceso a bibliotecas y otros vías de información/formación abre un proceso enorme de retroalimentación y futuros intercambios.

S.F. Recientemente asistimos al Seminario “Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur”, organizado por el Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior en el Mercosur (NEIES-Mercosur), radicado en el Doctorado en Ciencias de la Educación ¿Se trata de otra propuesta internacional? ¿Cómo surge y qué acciones se están desarrollando?

E.M.: El Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Superior del Mercosur (NEIES) se radica en el doctorado en Ciencias de la Educación a partir de un convenio firmado ente la UNC y la SPU en marzo de 2012. Se trata de un Programa del Mercosur Educativo que por el período 2012-2013 gestiona Argentina. Por tratarse de un programa que tiene un fuerte impronta académica (por la Revista y los seminarios) se le solicitó al Doctorado de la UNC, atendiendo a su trayectoria y a la experiencia que venía acumulando de la gestión de otros proyectos internacionales. Las acciones que se

acuerdan realizar, en el marco del convenio, son la edición dos números de la Revista Digital “Integración y Conocimiento” y dos Seminarios temáticos, uno de los cuáles ya se celebró en Abril pasado. La Revista, si bien esta gestionada por el Doctorado tiene el apoyo de un Comité Editorial integrado por representantes de los países del Mercosur (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Venezuela y Paraguay). Para el próximo número y para darle un carácter de publicación científica se han invitado a especialistas y expertos en Educación Superior para integrar el Comité Científico. La Revista está organizada en diferentes secciones: Dossier temático, artículo seleccionado de la convocatoria anual, experiencias de trabajo académico y producción de conocimiento; entrevistas a especialistas y reseñas de libros y eventos.

Tanto la edición de la revista como los seminarios son dos experiencias muy ricas para el Doctorado, porque se enmarcan en un ámbito de investigación que se busca institucionalizar o mejor fortalecer un área de investigación sobre educación superior y en este caso con la posibilidad de discutir y analizar desde una perspectiva comparada las problemáticas comunes y no comunes que sobre el tema tienen los países que integran el MERCOSUR y también la UNASUR, porque que como vimos en el Seminario participaron casi todos los demás países latinoamericanos en dos días de intenso trabajo sobre un tema de interés común y presente en los primeros lugares de las agendas políticas de los gobiernos latinoamericanos.

En definitiva, vivimos tiempos extraordinarios, únicos, en nuestros países para pensar, discutir, generar y poner en acción proyectos para una Universidad más abierta, comprometida, con excelencia académica e igualdad de posibilidades para incluir y atender las demandas de la sociedad a la que nos debemos.

*Reseña**Formar y formarse en la enseñanza***Gloria Edelstein. Cuestiones de Educación. Paidós: 2012****Por Octavio Falconi**

La publicación de este libro de Gloria Edelstein es un acontecimiento digno de celebrar. En nuestra geografía en no pocas ocasiones una trayectoria intelectual queda en el ámbito de la transmisión oral y/o dispersa en ponencias y artículos diversos. El texto puesto en circulación recupera la reciente tesis doctoral de la autora y es, en un mismo movimiento, la expresión de su recorrido intelectual, a modo de una síntesis que condensa e hilvana, en múltiples capas, una conceptualización fruto de su larga experiencia en el espacio profesional forjada en intervenciones y asesoramientos pedagógicos, la docencia universitaria y la investigación empírica acerca de las prácticas de enseñanza, como así también efecto de una apropiación singular y local de una multiplicidad de lecturas de diferentes campos disciplinarios vinculados con la enseñanza, la formación docente y, centralmente, con la reflexión de las prácticas docentes.

Ya desde el título que da nombre al libro, la autora da cuenta de un pensamiento abocado a desarrollar y fundamentar metodológica y conceptualmente la construcción de un dispositivo didáctico para “formar” a maestros y profesores a partir de la reflexión de sus prácticas de enseñanza. Acción formativa que a través de un juego del lenguaje, en el uso del pronombre personal “se”, refleja una tarea intelectual y de intervención pedagógica que busca contribuir a una apuesta colectiva de agenciamiento de los docentes con el objetivo de fortalecer su profesionalización a partir de la participación en la producción de conocimientos. Así, el texto a lo largo de sus páginas expone la edificación de una posición ética-política, que en palabras de la autora, se produce en “la necesidad de dar contenido concreto a las postulaciones relativas a la formación de docentes en dirección a una profesionalización genuina –no meramente declarativa y retórica de la docencia– y al papel que en esta dirección se asigna a la reflexión crítica sobre las prácticas”.

En este marco Edelstein profundiza la problemática de las prácticas de la enseñanza y sus procesos de análisis cuando despliega los aspectos teóricos-metodológicos que entran en juego en los procesos reflexivos de las prácticas docentes y ahonda esta temática enfatizando las cuestiones pedagógico-didácticas comprometidas en las mismas. En ese punto emerge un aspecto neurálgico que recorrerá la totalidad del texto: el recorte del objeto de estudio en las prácticas de enseñanza y su abordaje desde el *análisis didáctico*. La perspectiva asumida hace foco en las prácticas de maestros y profesores que se despliegan en instituciones educativas y, específicamente, en el espacio del aula, centrando su preocupación en el dispositivo de transmisión de conocimiento de “la clase”, como expresión del interjuego entre enseñar y aprender, que se manifiesta en polifacéticas vinculaciones entre docentes, alumnos y saberes, condicionados por marcos y dinámicas contextuales más amplias. En este sentido, el texto es una voz que nombra a la Didáctica con una territorialidad propia dentro del campo de las ciencias sociales, que delimita y define a su objeto de estudio (las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales) en la multidimensionalidad y la multirreferencialidad, construida desde una epistemológica fundada en la complejidad de la interdisciplina. De modo consecuente, en un pensamiento reflectante de esta interdisciplinariedad, la autora entrama las apropiaciones singulares de autores, teorías, conceptualizaciones, perspectivas, enfoques y epistemologías para hacer inteligible y asunto de posible intervención a las prácticas de enseñanza en el campo de la formación docente. En esta configuración conceptual se destacan los aportes de la Filosofía, la Antropología –particularmente, la etnografía– la Sociología y la Psicología.

En esta línea, otra contribución destacable del libro de Edelstein es la presentación sistemática de un “dispositivo de formación en el análisis didáctico de las prácticas”, producto de su experiencia profesional e investigativa en la formación de docentes. La propuesta asienta su construcción en lo que se define como tres “soportes didácticos básicos”. El primero de ellos, los *núcleos conceptuales* que se organizan y orientan con la finalidad de exponer las principales postulaciones teóricas y metodológicas que fundamentan y justifican el análisis didáctico como opción para abordar la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza. Luego se desarrollan *los ejercicios de análisis* que permiten concretar diferentes experiencias de reflexión de situaciones de enseñanza, los cuales incluyen la idea de un “autosocioanálisis” (Bourdieu) colectivo y deliberativo. Entre estos ejercicios se encuentran: las

microexperiencias, la *reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria*, el *análisis de registros observacionales* y la *observación en pequeños grupos de clase*. Por último, el dispositivo se completa con el *texto de reconstrucción crítica de la experiencia*, que consiste en la producción escrita en guiones-borradores, en etapas sucesivas, que buscan ampliar y potenciar los procesos de reflexividad de los docentes. Un párrafo aparte merece en el desarrollo de este dispositivo, la recuperación de la noción de “modus operandi” (Bourdieu y Wacquant) para nombrar de una manera singular la construcción metodológica para la enseñanza de la propuesta de formación en el “análisis didáctico” de las prácticas de enseñanza, a modo de un “ir mostrando” las lógicas y las claves de su elaboración en el marco de un modelo pedagógico con formato de taller entre docentes ubicados en diferentes roles y posiciones.

Enramado con estos aportes propositivos, la obra de Edelstein se completa finalmente a través de un conjunto de reflexiones e interrogantes acerca de las posibles líneas de indagación y debate en torno a la renovación de los saberes y conocimientos para la formación de docentes en la reflexión de sus prácticas de enseñanza en el marco de un análisis didáctico. En este sentido, invita a interrogarnos acerca de los propósitos a perseguir en la formación de maestros y profesores, las estrategias a construir para promover el cambio en las prácticas de enseñanza, los alcances de la Didáctica general para encarar procesos de análisis del trabajo de enseñar, las teorías constantemente citadas o recurridas acerca de las prácticas reflexivas, las compulsas entre teoría y práctica, los caminos para mejorar o transformar los dispositivos o los formatos didácticos existentes y las condiciones institucionales necesarias para la formación docente y el trabajo profesional de la enseñanza, entre tantas otras.