

# **PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**ALICIA ITATÍ PALERMO  
LUCIANA MANNI  
(COORDINADORAS)**



**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**



**EdUNLU**

Editorial Universidad Nacional de Luján

Palermo, Alicia Itati

Prácticas y perspectivas de la investigación y la extensión en el Departamento de Educación / Alicia Itati Palermo; Luciana Manni; compilado por Alicia Itati Palermo; Luciana Manni. - 1a ed. - Luján : EdUNLu, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3941-08-5

1. Educación. I. Manni, Luciana II. Palermo, Alicia Itati, comp. III. Manni, Luciana, comp. IV. Título.

CDD 378.007

**PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS  
DE LA INVESTIGACIÓN  
Y LA EXTENSIÓN EN EL  
DEPARTAMENTO  
DE EDUCACIÓN**

## DATOS CATALOGACIÓN

Coordinadoras: Alicia Itatí Palermo y Luciana Manni

Diseño y diagramación: Francisco Favieri

ISBN 978-987-3941-08-5

Luján, Buenos Aires

2016

**VIII ATENEO DE INVESTIGACIÓN  
Y EXTENSIÓN DEL DEPARTAMENTO  
DE EDUCACIÓN:**

**“PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS DE LA  
INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN EN EL  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN”**

**ORGANIZADO POR:**

**Secretaría de Investigación, Postgrado y Extensión,  
Departamento de Educación  
Coordinación Licenciatura en Ciencias de la Educación  
Coordinación Profesorado en Ciencias de la Educación.**



**AUTORIDADES UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

Rector: Osvaldo Pedro Arizio

Vicerrectora: María Cristina Serafini

**AUTORIDADES DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

Decana: Mg. María Eugenia Cabrera

Vice-Decana: Dra Rosana Pasquale

*Secretaría de Investigación, Posgrado y Extensión*

Secretaria: Dra Alicia Palermo

Subsecretaria: Dra. Luciana Manni

*Secretaría Académica:*

Secretaria: Lic. Juana Erramuspe

Subsecretaria: Lic. Mónica Castro

*Secretaría Administrativa:*

Secretaria: Prof. Mónica Rodríguez

**COORDINADOR LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:**

Marcelo Hernández

**COORDINADORA PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:**

Mónica Insaurralde

**COMITÉ ORGANIZADOR:**

Alicia Itatí Palermo

Luciana Manni

Marcelo Hernández

Mónica Insaurralde

**COMITÉ ACADÉMICO:**

Silvia Grinberg

Adriana Zaffaroni

## **INDICE**

- Palabras de apertura**  
11-13 María Eugenia Cabrera  
14-15 Alicia Itatí Palermo  
16-17 Marcelo Hernández

**PARTE I**  
**CAPÍTULO I:**

**Panel de Apertura “Miradas críticas hacia los sistemas de evaluación en Ciencias Sociales y Humanas”.**

- 20-31 Claudia Figari **El campo científico en jaque: el gobierno del estándar en el trabajo científico.**
- 32-43 Alicia Palermo **Los sistemas de evaluación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva crítica.**

**CAPITULO II:**

**Panel de Cierre “Articulación entre Investigación y Extensión”.**

- 45-53 Norma Michi **Reflexiones sobre las prácticas de producción colectiva de conocimientos.**
- 54-64 Andrea Blanco **Universidad y producción de conocimiento: cuando la extensión deja de ser la última de las tareas universitarias.**
- 65-75 María José Vazquez **Con(g)noscere.**
- 76-77 Luciana Manni **Palabras de cierre.**

**CAPÍTULO III: Proyectos de Investigación**

- 79-90 1- Silvia Brusilovski y María Eugenia Cabrera **Escuelas populares. Características de su pedagogía.**
- 91-104 2- Ángela Aisenstein; Mercedes Del Pilar Cobiella; María Andrea Feiguín; María Dolores Martínez; Ignacio Emmanuel Melano; Leandro Elias; María Pía Ciardelli. **Historia de la formación docente en Educación Física**



**en Argentina. El caso del INEF Gral. Belgrano.**

- 105-124 3- Mónica Insaurrealde; Claudia Agüero; Sara Halpern; Juliana Tellechea; Mariana Violi. **La enseñanza en educación superior. El caso de la formación de profesoras en educación primaria en la provincia de Buenos Aires.**
- 125-137 4- Liliana Trigo; Analia Rotondaro, Natalia Flores y Andrés Flouch. **La interculturalidad en la enseñanza de la geografía a jóvenes de sectores populares.**
- 138-148 5- María Ana Espinoza; Silvina Muzzanti y Ma Adelaida Benvegnú **El trabajo colaborativo: un instrumento privilegiado para la reflexión didáctica y la transformación de las prácticas.**
- 149-161 6- Claudia Figari; Marcelo Hernandez y Dana Hirsch. **La formación de trabajadores en la disputa obrero-patronal.**
- 162-182 7- Susana Vital **La Propuesta pedagógica del Maestro Luis Fortunato Iglesias en relación a la enseñanza de la lectura.**
- 184-201 8- Paula Spregelburd y Cristina Linares. **El programa HISTELEA: proyectos en curso y líneas de investigación.**
- 202-216 9- Mariel Ruiz. **La institución “universidad” en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes.**
- 217-235 10- Alicia Palermo; Juana Erramuspe; Luciana Manni; Martina García, Gabriela Orlando; Valeria Gualpa; Mónica Castro y Nieves Barech, **.Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003- 2014) y sus apropiaciones. El caso del Parlamento Juvenil del Mercosur**

#### **CAPÍTULO IV: Proyectos y Acciones de Extensión**

- 238-248 11- Roberto Bulacio. **Educomunicación para la recuperación de microhistorias locales en el periodo 1965-1976.**
- 249-261 12- Inés Areco; Juana Rodríguez Takeda; Patricia Wilson; Melisa Palomeque. **Formación de educadores populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos.**
- 262-268 13- Andrea Mara Cecchin. **Estrategias en la comunidad de Luján, en Educación Sexual Integral y Violencia Doméstica, desde una Perspectiva de Género y Derechos.**
- 269-281 14- Mónica Insaurrealde; Claudia Agüero; Sara Halpern; Juliana Tellechea; Mariana Violi y Ana Sneider. **I Jornadas de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación.**
- 282-296 15- Silvia Martinelli. **Los profesores y las Tic.**

## **Palabras de apertura**

*Mg. María Eugenia Cabrera*  
*Directora Decana. Departamento de Educación*

Buenas tardes a todos, le damos la bienvenida y agradecemos su participación en estas Jornadas.

Es una alegría para nosotras concretar el proyecto del Ateneo de Investigación y Extensión en este año 2014.

Este Ateneo es una actividad que tiene varios años y responde al interés por generar espacios de intercambio, difusión y debates entre docentes e investigadores del Departamento de Educación. También busca promover la participación de los estudiantes en estas instancias como parte de su formación universitaria.

Es habitual reconocer que la universidad pública tiene un compromiso central con la docencia y con la formación de nuevos graduados en las distintas carreras, pero entendemos que esta tarea no debe estar disociada de la de producción de conocimientos con la cual también tiene un compromiso vital, ya que implica asumir otro aspecto de la tarea político académica de la universidad, expresada en la definición de problemáticas relevantes para ser investigadas. Reconocemos que tanto la definición de problemas como los conocimientos que se generan tiene siempre una estrecha relación con la perspectiva que se sostiene sobre lo acontece en el mundo y con el modelo deseable a construir.

Resultan valiosas las preguntas de Paulo Freire dirigidas a los educadores populares sobre el conocimiento:

*“Conocer para qué, conocer con quiénes, conocer a favor de qué, conocer contra qué, conocer a favor de quienes, conocer contra quiénes...y cómo conocer...” (Torres, 1988:60)*

Desde ese lugar reivindicamos el necesario aporte de los docentes -investigadores para conocer y comprender mejor lo existente, para pensar nuevos modos de enseñar, de aprender, de trabajar, con una preocupación por preguntarse sobre cuáles son las mejores y más justas maneras de vivir para todos y asumiendo el ineludible compromiso con la sociedad que tiene nuestra tarea en la universidad pública. Este vínculo directo a través de las tareas de extensión que se realizan en la universidad, son espacios que deben ser fortalecidos y ampliados para que exista un diálogo real entre las problemáticas de las distintas regiones, grupos e instituciones y las tareas de los docentes, de los investigadores, de los estudiantes y no docentes de la universidad....

Resulta necesario reflexionar también sobre las condiciones en que se realizan ambas tareas, el congelamiento de la partida 3.5 destinada a la investigación en los últimos años resulta un dato central a la hora de contar con financiamiento específico para estas tareas. A esto se suma que la inversión pública en Ciencia y Técnica es realizada centralmente a través de convocatorias Nacionales de Proyectos en áreas consideradas prioritarias por el Ministerio. Algo similar se produce en el ámbito de Extensión. Si bien la UNLu destinó una parte de su presupuesto a la Extensión, la política nacional invierte en esa área a través de Convocatorias especiales.

Esta política restringe las posibilidades de financiamiento real para los proyectos y redundando en una menor autonomía de la universidad pública para decidir sobre qué áreas, líneas, o programas fortalecer, para qué y para quiénes investigar o como vincularse con la sociedad.

Resulta un desafío actual aumentar el número de docentes -investigadores así como las investigaciones en el Departamento, y ampliar y consolidar una política de extensión que responda a las distintas problemáticas socioeducativas, con una preocupación por construir una mayor igualdad real.

Esperamos que las jornadas que hoy se inician posibiliten un honesto y fructífero debate, que promuevan la interrogación sobre lo que sucede

en el mundo hoy, sobre qué conocimiento necesitamos. Preguntarnos a quién le sirve lo que hacemos, qué aporta nuestro trabajo, qué sociedad estamos construyendo... Esperemos lograrlo.....Muchas gracias a todos

*Dra. Alicia Itatí Palermo*  
*Secretaría de Investigación, Postgrado y Extensión*  
*Departamento de educación*

Buenas tardes a todos y todas.

Los ateneos de investigación del departamento de educación, concebidos como un espacio interno de difusión, debate e intercambio de las investigaciones y las actividades de extensión con sede en el departamento y de las investigaciones de becarios y las tesis de maestría y doctorado que estén desarrollando los docentes del departamento, se inician en el año 2002, como iniciativa de la Secretaría de investigación y postgrado.

Si bien el ateneo está concebido como un espacio interno, la idea inicial contemplaba la participación de los estudiantes de la universidad e incluso de los estudiantes y docentes de institutos terciarios de la zona, como una manera de acercamiento de la universidad a la comunidad educativa, así como la organización conjunta con divisiones y áreas del departamento o con otras universidades e instituciones académicas. Algunos de ellos han sido organizados con otras instituciones nacionales y aún internacionales.

El primer ateneo fue organizado por la secretaría de investigación y postgrado en conjunto con la división pedagogía universitaria y se llamó “Intercambio de proyectos y experiencias de investigación y extensión acerca de las prácticas de la lectura y la escritura”.

Este VIII ateneo, organizado en conjunto con las coordinaciones de las carreras de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, tiene una amplia participación de investigadores, becarios y equipos de extensión, y tiene como invitado al vicepresidente de la Asociación Internacional de Sociología, con quien hemos compartido diversas actividades académicas y no académicas, porque se trata también de un amigo personal, a quien agradezco su presencia hoy aquí.

Agradezco también al decanato, a la Subsecretaria de Investigación, Postgrado y Extensión, Luciana Manni, a Mónica Insaurralde y a Marcelo Hernández, a los panelistas, a los ponentes, a los estudiantes y a los docentes presentes. La organización de este ateneo constituyó una tarea colaborativa y estoy muy contenta de estar aquí. Buenas tardes.

*Marcelo Hernández*  
*Coordinador Licenciatura en Ciencias de la Educación*

En primer lugar reconocer la importancia de estos encuentros para el intercambio entre docentes, estudiantes y graduados que nos permiten conocer las preocupaciones actuales de los equipos y aquello que estamos produciendo.

Participamos en este panel en representación de las carreras de Ciencias de la Educación que, como seguramente conocen, desde hace dos años la Licenciatura y el Profesorado son dos carreras diferentes y junto a Mónica Insaurralde compartimos la coordinación. La designación de Mónica en el Profesorado y la mía como coordinador de la Licenciatura se presentaba en un principio como algo desmedido por la cercanía de ambas carreras y el trayecto que ellas comparten, sin embargo, el camino recorrido en estos meses que venimos trabajando juntos ha resultado una experiencia muy interesante sobre todo a partir de las últimas acciones que se vieron fortalecidas por el trabajo en conjunto.

Las Jornadas para estudiantes, graduados y docentes en Ciencias de la Educación organizadas en el último mes de septiembre resulta nuestro antecedente cercano para este Ateneo. En estas jornadas, que contaron con una importante participación de estudiantes y graduados, uno de los paneles tuvo como eje la investigación y la importancia que la misma tiene para las carreras. Las exposiciones estuvieron a cargo de Claudia Figari y Alicia Palermo y se analizó la necesidad de incorporar la investigación en la carrera de grado para que la misma no signifique solo una alternativa para aquellos que accedan a una beca de investigación o logran incorporarse a la carrera científica. La investigación en la carrera de grado debe trascender las asignaturas que se ocupan de la metodología de la investigación y ser parte de las prácticas en distintos espacios de la carrera.

Respecto al debate sobre la evaluación en investigación, en la Jornadas tuvimos oportunidad de conocer la tarea que viene desarrollando una Comisión Interdisciplinaria que pone en cuestión los actuales



paradigmas provenientes de otros campos disciplinares y desde los cuales son evaluadas las Ciencias Sociales. La articulación de diferentes expresiones de resistencia significa una posibilidad para superar la crítica que muchas veces se expresa en nuestros escritos y no encuentra alternativas para una práctica que parece condicionada por la aceptación y asimilación acrítica de las lógicas de evaluación.

Un último elemento que queremos señalar es que en este Ateneo se están presentando muchos trabajos que involucran al conjunto del Departamento y entre aquellos relacionados con las carreras de Ciencias de la Educación identificamos aportes muy interesantes sobre Política Educativa, Educación a Distancia, Historia de la Educación, Educación Popular, Formación de Trabajadores, Sindicalización Docente, Didáctica e Interculturalidad (entre otras). A pesar de esta diversidad de producciones entendemos que existe la necesidad de seguir investigando también en otras áreas que hacen a las asignaturas y orientaciones de nuestras carreras, así como en problemáticas que emergen en la Comisión Plan de Estudios.

Todas estas investigaciones deben servir para desafiar a la realidad, para enfrentarla, para crear nuevos conocimientos sin olvidar que en un orden social desigual los intelectuales tenemos el compromiso de incomodar.

**PARTE I**  
**CAPÍTULO I:**

**Panel de Apertura**  
**“Miradas críticas hacia los**  
**sistemas de evaluación**  
**en Ciencias Sociales y Humanas”**



Claudia Figari

## **“El campo científico en jaque: el gobierno del estándar en el trabajo científico”.**

### **Contextualización: la hegemonía de la “rendición de cuentas”**

La hegemonía neoliberal se ha visto re-legitimada a partir del consenso global que impulsaron los organismos internacionales a fines de milenio. La agenda incluyó el fortalecimiento de parámetros normalizadores y diferenciadores en diferentes áreas de despliegue de la vida. El campo científico no es ajeno al imperio del estándar que se instala junto a los rankings de universidades realizados sobre la base de indicadores producidos por las corporaciones. El denominado Pacto Global<sup>1</sup> ha definido una serie de recomendaciones hacia las empresas a los efectos de aportar un “rostro más humano” al capitalismo para su perpetuación. En ese contexto, las lógicas manageriales, ya afincadas en las corporaciones en las últimas décadas, encuentran una base política-conceptual para consolidarse y legitimarse en el suelo de las fábricas pero también en articulación con la sociedad civil y política (Figari, 2015). El principio regulador de la mejora continua (y de las certificaciones de la calidad) no se ha ceñido al terreno de la empresa, sino que se ha extendido a las instituciones educativas y científicas. Su lenguaje ha sido también fortalecido a partir de la vieja noción agiornada de responsabilidad social empresarial –RSE-, es decir, aquélla que promulga en sus fundamentos, bases para velar por el “bien común, la paz social, el beneficio de todos y el voluntarismo corporativo”, en pos de la eficiencia, la productividad y la acumulación capitalista (Giniger, 2014; Figari, Giniger, 2015). Esa noción junto a la de mejora continua opera también como patrón de medida

---

1.- El denominado Pacto global, impulsado desde Naciones Unidas, ha sido refrendado por los diferentes estados miembro hacia finales del milenio. Se trata de un mega consenso global, en el cual el principio de la mejora continua, de la responsabilidad social empresarial y del accountability se matizan. De aquí se desprenden los procesos de normalización, certificaciones y ranqueos exigidos. La implementación de los mandatos globales no queda circunscripta al contexto de las corporaciones, se extiende a instituciones educativas en general, científicas, sociales, gubernamentales.

de los ajustes a las reglas de juego imperantes en el orden capitalista global. Así, la acumulación se apoya en nuevos consensos proveyendo herramientas para la legitimación social. Es en ese marco que la lógica de la rendición de cuentas –Accountability- coloniza a todos desde múltiples instituciones, estableciendo lo que Apple ha denominado una “cultura auditada” (2005). Así, las normalizaciones, las evaluaciones, los rankings y las certificaciones, gobiernan en los espacios académicos. La producción científica y el trabajo científico desplegado en organismos de ciencia y técnica, como el CONICET y en Universidades se encuentra jaqueado, desmadrado y vaciado de sentido en un escenario que renueva en forma permanente rendir cuentas a tiempo real de lo que se hace para ser evaluado y luego ranking. Sujetos e instituciones evaluados, en un circuito que ata las prescripciones locales para obtener financiamiento con los parámetros internacionales derivados del orden global.

En ese marco, las normalizaciones que se traducen en certificaciones y rankings demandan la puesta en acto de una compleja trama en la que intervienen organismos internacionales, agencias gubernamentales, regionales y locales, así como organizaciones de la sociedad civil. En su implementación, los mandatos globales atraviesan las lógicas institucionales en el sistema científico.

En el campo educacional estos debates ya asumen una vieja data, si bien los mismos se han recrudecido a partir de la importancia asignada a la fijación de estándares internacionales, cuya expresión se consolida con la hegemonía neoliberal/toyotista. En la actividad científica cobran expresión los foros de debate acerca de cómo afecta al proceso investigativo la continua “rendición de cuenta” y la medición constante de la productividad de los científicos y de los docentes-investigadores asociada a las publicaciones indexadas. Esta cuestión abre polémicas en torno a la calidad de los procesos investigativos y a la necesidad de considerar los tiempos que conllevan. Pero también, interpela al propio trabajo científico que se despliega en las instituciones y al paradigma de

evaluación al que se encuentra sometido. Esta cuestión no es menor ya que instala en la cultura de la evaluación los parámetros del accountability, para sobrevivir y “hacer carrera” en las organizaciones científicas.

En este artículo proponemos problematizar el paradigma naturalizado de la “rendición de cuentas” y su incidencia en el trabajo científico, así aportamos algunos elementos para componer un breve diagnóstico de lo que acontece en este campo<sup>2</sup>. Por otra parte, consideramos oportuno puntualizar algunas propuestas que requieren de la acción de resistencia organizada. Esta tal vez es la apuesta más arriesgada en un contexto donde las individualidades y la meritocracia priman.

## **2. Diagnósticos. Políticas científicas y la normalización evaluadora en el trabajo de los investigadores/as**

El campo científico está matrizado sobre la base a la evaluación, y su debate se encuentra, desde nuestra perspectiva, vinculado a las definiciones de política científica.

Distinguiremos tres dimensiones a considerar a. epistemológica-política, b. política-institucional, c. política la laboral. Estas dimensiones se encuentran articuladas orgánicamente, como analizamos a continuación.

---

2.- Los científicos se desempeñan en unidades ejecutoras que dependen directamente del CONICET, en unidades de co-dependencia -cada vez más extendidas-, y en las Universidades. Muchos investigadores/as que integran la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico -CIC- del CONICET se desempeñan en las Universidades. También, otros investigadores que no necesariamente pertenecen a la CIC se desempeñan en calidad de docentes-investigadores. Existen aspectos diferenciados entre el acceso y desarrollo de las carreras en la CIC respecto a lo que acontece en las Universidades para los docentes y docentes-investigadores, a partir de los concursos docentes o bien en el marco de la carrera docente. Más allá de las especificidades, el paradigma de la “rendición de cuentas” atraviesa a todas las instituciones. En las Universidades las acreditaciones de carreras de grado y de postgrado, las categorizaciones docentes, la disputa por el financiamiento para la investigación y los rankings entre universidades se constituyen en tendencias predominantes. En este artículo nos referimos en especial a los parámetros de evaluación imperantes en el trabajo científico y a los debates que se desarrollan en el marco del sistema de ciencia y técnica, cuestión que ha incluido foros de discusión en diversas Universidades y en diferentes países.

La primera supone un esfuerzo por reconocer los paradigmas imperantes en las modalidades, alcances, criterios y usos de la evaluación. Al respecto, se trata de visibilizar aspectos que no se debaten, ni explicitan (Celman, 2013). Detrás, se encuentran las lógicas más agregadas de la “rendición de cuentas” y de una tecnocracia con potencialidad para regular el acceso a los empleos en el sistema científico. Es decir, determinado paradigma reviste también efectos fundamentales en la valorización del trabajo científico, por ejemplo, en la obtención de una beca, en el acceso a la CIC, en CONICET, en la asignación de categorizaciones en las Universidades, en el financiamiento de proyectos, en los concursos docentes, en las carreras docentes y en las promociones en el sistema científico dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva.

La “rendición de cuentas” supone mucho más que dar cuenta del propio trabajo, es subordinarse a determinados criterios internacionalizados donde el parámetro de los resultados obtenidos y de las publicaciones en determinados circuitos (Beigel, Salatino, 2015) prometen el “éxito”. El imperio del paper reviste aspectos que poco tendrán que ver con una evaluación procesual que tome en cuenta las trayectorias formativas y de producción de los investigadores y docentes.

La segunda dimensión implica reflexionar sobre el papel de las Ciencias Sociales y Humanidades (CSyH) en el concierto de las grandes áreas de conocimiento y su valorización según las especificidades que involucran<sup>3</sup> (CIECECSH-, Criterios de evaluación de la producción científica de las Humanidades y Ciencias Sociales, Documento, 2014). En gran medida, la hegemonía de las Ciencias naturales y Exactas ha fijado un rumbo en términos de aplicar criterios similares en las Ciencias Sociales y Humanidades. Allí, las publicaciones en inglés y la medición del impacto

---

3.- Aún reconociendo el crecimiento de becarios e investigadores en los últimos años en el marco del CONICET, es aún una asignatura pendiente su valorización en términos de las contribuciones en la producción científica. Esto se ve reflejado en líneas de financiamiento que no alcanzan a estas Ciencias.

cobran especial relevancia.

La tercera de las dimensiones pone en foco el trabajo científico, aquel que en definitiva termina siendo subalternizado, invisibilizado frente al productivismo resultadista. Al respecto, la voz de muchos investigadores se ha levantado no sólo con una repercusión local o regional, más bien constituye un planteo cada vez más generalizado en diferentes países. En este sentido transcribimos a continuación lo postulado un investigador de la Universidad de Nice, Francia apelando a un movimiento “en pos de una ciencia lenta”:

*“investigar, reflexionar, leer, enseñar requieren tiempo. Este tiempo ya no lo tenemos, o cada vez menos. Nuestras instituciones, y más allá, la presión societal, promueven una cultura de la inmediatez, de la urgencia, del tiempo real, del justo a tiempo, de los proyectos que se suceden a un ritmo cada vez más rápido. Todo esto se hace no solo a expensas de nuestras vidas-todo colega que no está agotado, estresado, sobrecomprometido hoy queda como original, abúlico o perezoso-, sino también en detrimento de la ciencia. La fast Science, como el fast food, privilegia la cantidad sobre la calidad” (Candau, J., julio 2011, traducción Irene Brousse, 2015)*

Las condiciones de trabajo de los científicos y docentes-investigadores en general están atravesadas por el resultado más que por el proceso, por la escritura, “a como de”, más que por el movimiento creador, reflexivo y crítico que demanda la producción de conocimiento, y el trabajo comprometido en terreno, por la resolución de procedimientos burocráticos más que por el debate en términos de la dirección de las políticas científicas. La hegemonía de la mejora continua traducida como medida en la cantidad de publicaciones indexadas para evaluar a los investigadores, poco tiene que ver con un trabajo científico que forme investigadores sobre la base de una labor colectiva, cuando justamente aquello que impera es la lógica individualista y competitiva



de la meritocracia premiada a partir de estándares muy poco claros en términos a cómo son construidos.

En relación a lo anterior María Teresa Sirvent ha postulado en una conferencia la paradójica situación creada en la que los parámetros aplicados a la evaluación de los investigadores constituyen una realidad anticientífica, ya que:

*” no facilitan la generación de condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de nuestros investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico” (Sirvent, 2012)*

La sobrecarga de trabajo en la tarea científica y docente se encuentra también asociada a una maquinaria que constituye una suerte de cultura de la evaluación, en muchos casos introyectada a partir de experiencias ligadas al oficio (y a los propios parámetros que pesan sobre todos), y que poco suponen reflexividad sobre lo que involucra la tarea por ejemplo de evaluar o gestionar.

En la evaluación, muchos indicadores se aplican en forma naturalizada, sin el debido debate respecto a cómo fueron confeccionados (Gingras, 2008), y en esa construcción a quiénes benefician.

En el marco de la ciencia “fast food”, la Cienciometría viene a solucionar un problema: la diversa y abultada exigencia de evaluaciones de todo tipo no puede llevar mucho tiempo, es más, el circuito evaluativo para que sea eficiente se atenderá a cierto plazo. Esta situación se consolida en un sistema estructurado sobre la base de la evaluación. Así, la evaluación por pares y el trabajo realizado por investigadores en las comisiones evaluadoras se realiza en un contexto precario para los evaluados y los evaluadores. Es decir, la cultura de la inmediatez, de la urgencia, implica

atenerse, casi en forma excluyente, a la cantidad de publicaciones indexadas, en definitiva, a aquello que indica la bibliometría: ¿cuáles son las publicaciones que cuentan y cuáles no? Es más, éste se constituye en el criterio cuasi excluyente para evaluar el trabajo científico.

En este contexto, y como postula María Teresa Sirvent la víctima también se convierte en victimario, el sistema se encuentra matizado por la evaluación y nadie escapa a sus parámetros cada vez más estrechos y ocultos en su elaboración:

*“Enfrentamos una política científica con rasgos cada vez más perversos en sus límites de edad, y en el carácter de las evaluaciones donde prima criterios de cantidad más que de calidad de nuestra producción científica entre otros parámetros de exclusión”*  
(Sirvent, 2012)

El paradigma pregnante de la “rendición de cuentas” en el capitalismo global alcanza plenamente al sistema científico, expresa la hegemonía del norte, especialmente con sede en EEUU que define la zona de excelencia y de las grandes corporaciones editoriales que se encuentran estrechamente vinculadas con las definiciones de las medidas de las publicaciones que se encuentran en el “circuito de excelencia”. El esfuerzo por generar un acceso abierto establece cierto límite al avance de estas corporaciones, si bien siguen teniendo un papel fundamental en el núcleo duro del sistema de publicaciones. En un artículo publicado recientemente por Beigel y Salatino se refieren a esta cuestión:

*“Detrás de los sistemas de indexación y buscadores especializados en Internet, subyacen poderosas editoriales y empresas que construyeron el factor de impacto y los rankings, jerarquizando un prestigio académico “internacional” que fue construido a imagen y semejanza de un modelo concreto de ciencia y de científico (estadounidense). Pero, paralelamente, existe un dinámico y*

*creciente movimiento de acceso abierto, que pretende disputar las lógicas de mercado que se consolidaron durante la segunda mitad del siglo XX y se propone alterar esa estructura del poder científico (Guédon, 2011)” (Beigel; Salatino, 2015, p. 12)*

En el contexto actual, la situación que venimos describiendo se encuentra agravada a partir de la resolución 2249 de junio de 2014 del Directorio del CONICET, que establece tres grupos de publicaciones indexadas, que expresan una valorización diferencial en el contexto bibliométrico (marco en el cual tampoco se explica cómo se confeccionó). Además, y lo especialmente preocupante es que este instrumento, derivado de la cienciometría, es empleado de hecho para evaluar a los investigadores.

En consecuencia, señalamos a continuación algunos aspectos nodales del paradigma hegemónico de la rendición de cuentas en el campo científico:

- El paradigma de la “rendición de cuentas” es resultadista/productivista/eficientista, y se aplica en forma cada vez más extendida a la evaluación de los investigadores
- Los criterios de evaluación están invisibilizados, no se conocen con antelación a las postulaciones
- Los criterios están sesgados: la valorización del trabajo científico se realiza a partir de la cantidad de publicaciones indexadas. La cienciometría, define, de alguna forma, los parámetros de evaluación del trabajo científico
- Los instrumentos que se definen para evaluar inducen el sesgo de una evaluación asociada a medir cantidad de publicaciones indexadas.
- La discriminación por edad para la obtención de becas, en el ingreso a la CIC.
- Se constata una gran debilidad en la valorización de las trayectorias de los investigadores para las promociones, teniendo en cuenta su integralidad, y las diferentes áreas de desempeño

### **3. Una agenda abierta: hacia una resistencia organizada:**

A partir del contexto presentado en las secciones anteriores, un grupo de investigadores de diferentes instituciones comenzamos a organizarnos a los efectos de avanzar en la democratización del sistema científico y, en ese marco, la valorización de las Humanidades y Ciencias Sociales. Así, se realizó un arduo trabajo a los efectos de generar propuestas de criterios de evaluación que atendieran a la especificidad de las CSyH, a la valorización del trabajo científico (y de la trayectoria) en forma integral, al proceso que conlleva la labor científica y a la diversidad de facetas que asume. En definitiva, las recomendaciones formuladas discuten con el paradigma eficientista/resultadista imperante y, en este sentido, con la aplicación de la bibliometría en la evaluación de los investigadores. La CIECECSH<sup>4</sup> elaboró en el año 2013 el documento: “Criterios de evaluación de la producción científica de las Humanidades y Ciencias Sociales” que fue presentado en diversos foros. A finales de ese mismo año se organizaron las Jornadas: “Discusión sobre sistemas y proceso de evaluación”, a los efectos de generar un espacio de discusión sobre la temática de la evaluación científica. Este encuentro permitió ajustar el documento e incorporar aspectos que surgieron del debate, lo que aportó una 2da versión del texto original<sup>5</sup>. Cabe destacar que se avanzó en el último año en la especificación de los diferentes criterios. Estos aportes requieren en esta etapa de trabajo multiplicar los foros de discusión y avanzar en un movimiento que resista el paradigma resultadista y productivista del accountability en el trabajo científico.

La labor emprendida no se ciñe al terreno local y regional sino que se extiende en el orden global. Bregar por la “ciencia lenta” implica revisar aquello que se encuentra naturalizado, someterlo a la crítica para transformarlo. Sin lugar a dudas se requiere de un trabajo sostenido y mancomunado, alimentar redes entre instituciones académicas /

4.- La comisión permanente está conformada por: Antonio Castorina; Amalia Eguía; Claudia Figari, Rosana Guber; Celia Rosemberg, María Teresa Sirvent; Irene Vasilachis.

5.- Se trata de la versión que citamos.

científicas y propiciar una resistencia organizada que avanza, de a poco, en un terreno colonizado por la “rendición de cuentas”.

Algunas cuestiones que proponemos se sintetizan a continuación:

Debatir los paradigmas subyacentes en las modalidades de evaluación aplicadas al trabajo científico y generar propuestas que estén orientadas a:

- Desnaturalizar y someter a la crítica los indicadores que definen los ranqueos de Universidades, Instituciones científicas
- Evaluar el trabajo científico en sus diferentes facetas, es decir en forma integral. Valorizar las trayectorias de los investigadores
- Valorizar la calidad por sobre la cantidad, el proceso investigativo tanto como los resultados obtenidos y publicados
- Criterios de evaluación públicos y conocidos con antelación a las convocatorias
- Revisar de la aplicación de la resolución 2249 de junio de 2014 del Directorio del CONICET como patrón de medida de las evaluaciones de los investigadores y becarios. Se aplican criterios bibliométricos a la evaluación del trabajo científico.
- En las Universidades aplicación plena del Convenio colectivo de trabajo, y en los organismos dependientes de Ciencia y Técnica avanzar en la elaboración de un convenio colectivo de trabajo.
- Atender a las condiciones de trabajo, contractuales y salariales de los científicos y docentes-investigadores
- Más presupuesto para Ciencia y Técnica y Educación y una distribución equitativa entre diferentes áreas de conocimiento

#### **4. A modo de cierre:**

El paradigma subyacente en la evaluación científica se encuentra naturalizado, se trata de echar luz sobre la hegemonía de los parámetros globales que tienden a normalizar, diferenciando, a partir de mediciones siempre constantes que certifican y producir rankings. En este movimiento, en la actual fase del desarrollo capitalista, las corporaciones cobran protagonismo. Han intervenido directamente en la formulación de indicadores que se desconocen, pero se aplican irreflexivamente.

La cienciometría avanza y aplica criterios bibliométricos para evaluar el trabajo de los investigadores. En este aspecto el imperio de la tecnocracia evaluativa se impone, y se extiende afectando directamente las condiciones de trabajo. Pero también incide en propiciar una “cultura de la evaluación”, en la cual los investigadores y docentes están comprometidos. El trabajo investigativo exige tiempo, valorizar el proceso y la calidad de lo producido por sobre la cantidad. Esta cuestión aún dista de reconocerse en las evaluaciones que a tiempo real se efectúan en el sistema científico. Mientras tanto, lo que queda es avanzar en un accionar de resistencia colectiva que aporte para una transformación integral.

La resistencia internacionalizada, es posible, el paradigma de la rendición de cuentas se discute en diferentes regiones y países, ya que definen exclusiones y permanencias.

#### **5. Referencias bibliográficas:**

- Apple, M. (2005), “Education, Markets and an audit culture”. *Critical Quaterly*, v. 47, n. 1-2, p. 11-29.
- Beigel, F.; Salatino, M. (2015), “Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina,

Información, cultura y sociedad, núm 32, pp: 11-35

Candau, J., Para un movimiento Slow Science, publicado en: <http://slow-science.org/>, en el mes de julio 2011, traducción Irene Brousse, 2015

Celman, S (2013), Conferencia dictada en Jornada: "Discusión sobre sistemas y proceso de evaluación", organizada por la Comisión Interinstitucional de elaboración de criterios de evaluación para las Humanidades y las Ciencias Sociales, CIECEHCS-, en el IDES, 11 de noviembre.

Comisión Interinstitucional de Elaboración de Criterios de Evaluación para las Ciencias Sociales y Humanas- CIECECSH-, Criterios de evaluación de la producción científica de las Humanidades y Ciencias Sociales, Documento, 2014.

Figari, Claudia, (2015), "Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital", Revista Estudios Sociológicos, Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, vol. XXXIII, núm 98, pp.285-310.

Figari, Claudia; Giniger, Nuria, (2015), "Hegemonía empresaria y Pacto Global: Evaluación, certificación y rankings en la lógica consensual del Capital, IV congreso latinoamericano de antropología: Las antropologías latinoamericanas frente a un mundo en transición Asociación Latinoamericana de Antropología, Ciudad de México <http://www.ala.iaa.unam.mx>

Gingras, I. (2008), La fiebre de l'évaluation de la recherche. Du mauvais usage de faux indicateurs, Note de recherche, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie -CIRST-, Université du Québec, Montréal

Giniger, N.(2014), "Doctrina social de la Iglesia y Responsabilidad Social Empresaria: ética y política del neoliberalismo", Sociedad y religión, Buenos Aires, CEIL-CONICET, v. 24, n. 42, p. 34-66.

Sirvent M.T, (2012), "La naturaleza de las ciencias sociales y las Humanidades y el desafío e la política científica", Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Alicia Palermo

**“Los sistemas de evaluación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas desde una perspectiva crítica”.**

Desde hace varios años el sistema de C y T y los científicos venimos siendo objeto de evaluación, desde diferentes ámbitos. Se evalúan las instituciones, las carreras de grado y de postgrado, los investigadores, los proyectos de investigación, las revistas científicas, entre otras cosas. Pero ocurre que los supuestos en los que se basan estas evaluaciones y los criterios, vienen generalmente impuestos desde otras disciplinas, desde otras regiones o países, sin considerar las especificidades de la ciencias sociales y humanas, de nuestros contextos y su diversidad, de las diferentes trayectorias académicas de los investigadores, de las diferencias de financiamiento en los sistemas de CyT y de la desigualdades de acceso a los recursos, de la ausencia de políticas relevantes , etc.

En los últimos años, desde diversos ámbitos y actores académicos se viene desarrollando un debate y una crítica a dicho sistema, sobre todo a los paradigmas en los cuales éstos se basan (especificidad de las ciencias sociales y humanas, supuestos y para qué de la evaluación, criterios de evaluación por parte de los organismos de C y T, entre otras cosas, con la idea de aportar a construir nuevos paradigmas y criterios de evaluación específicos de las ciencias sociales y humanas, contextualizados, y basados en un debate que nos lleve a pensar qué tipo de ciencias sociales y humanas queremos y para qué, es decir cuál es su impacto social y su relevancia y en qué medida ellas pueden contribuir al logro de una sociedad más justa y equitativa. A su vez, cómo y quiénes llevamos a cabo ese proceso, en qué contextos, cuál es la especificidad de este conocimiento en nuestras disciplinas, cuáles son las teorías y metodologías con las que investigamos, cuál es el valor de ese conocimiento, cómo lo queremos comunicar y a quiénes, entre otras cosas.



Nuestras disciplinas se caracterizan por la convergencia de múltiples paradigmas y presupuestos metodológicos, que llevan a diferentes métodos de investigación y criterios de validez; con objetivos que no son sólo de conocimiento sino que apuntan al para qué de la investigación, la contextualización del proceso de investigación en un tiempo y espacio, donde intervienen los aspectos históricos, políticos, educativos, regionales, entre muchos otros, la particularidad de los sujetos de investigación y de las relaciones que establecemos durante el proceso de investigación, las distintas posibilidades de investigación, etc. Los criterios, por lo tanto, deben apuntar a la especificidad de estas disciplinas dentro del conjunto de disciplinas científicas, pero también a esta diversidad.

Si bien este debate atañe a los distintos tipos de evaluaciones que he mencionado, en esta exposición me referiré más específicamente a la evaluación de las revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas de América Latina en el contexto mundial.

Las revistas científicas juegan un rol clave en la lógica del conocimiento científico y son consideradas uno de los principales medios que tiene la comunidad científica para comunicar sus investigaciones, aunque no el único.

Hay autores que afirman que las revistas no son sólo un medio para la comunicación del conocimiento científico sino que desde el punto de vista sociológico debe considerarse que también constituyen un eslabón en el sistema de evaluación de la actividad de investigación. Señala Martín Sempere (2001:7) que “el concepto de revista encarna todas las funciones principales que han de cumplirse en la comunicación científica, teniendo como principal elemento la certificación de la calidad”, pero también la protección de los derechos de autor, la difusión de los resultados de las investigaciones, la función relacionada con el almacenamiento y la accesibilidad, que asegura la estabilidad de la información. Desde

esta perspectiva, “las revistas científicas son el resultado del esfuerzo realizado por los editores y otros agentes del sistema de I+D que, junto con los investigadores, hacen posible su existencia. La calidad de estas publicaciones, su difusión y su impacto entre la comunidad científica reflejan el grado de madurez de un sistema de I+D” (Sempere, 2001:9). Por lo tanto, la edición de una revista especializada se considera también un aspecto clave tanto en la institucionalización de toda disciplina, como en el sistema de evaluación científica.

Actualmente, estamos siendo protagonistas de una transformación en el ámbito de la comunicación: el paso de una modalidad escrita a una electrónica. La tecnología de la información está provocando transformaciones masivas no sólo en el concepto de revista científica sino en el campo académico en general (Mendoza, Paravic, 2006). Pero tiene un efecto desigual en los diferentes campos científicos y en las diferentes regiones del mundo.

En estas últimas décadas se ha producido un cambio radical que atañe al modelo de revista científica, en el cual pasamos de un modelo en el que el elemento clave es la revista, la “marca”, la institución que lo produce, la fuente de la legitimidad, la representación de una universidad, de una editorial de prestigio o “alternativa”, asociada a una portada como su símbolo, a un modelo digital, que es un modelo distinto de gestión editorial, cuya unidad de comunicación es el artículo.. En otras palabras, el artículo ya no está necesariamente constreñido a la forma clásica de la revista, sino a cómo se entienden las revistas hoy: bases de datos digitales. En estos últimos años, están apareciendo las mega revistas (Osorio, 2013). En el año 2006 nació la publicación PLoS ONE, que a la fecha es la revista más grande del mundo. Sólo en el 2012 publicó 23.464 artículos. La primera mega revista de ciencias sociales y humanidades es la Open Library of Humanities y es reciente también (2014). Se trata del modelo que se conoce como Open JOURNAL.

Podría pensarse que este cambio se relaciona con el acceso abierto al conocimiento, al que en estos últimos años se tiende desde algunos espacios más críticos, pero sin embargo, una de las características que ha revestido el proceso editorial de revistas científicas a nivel mundial es la concentración transnacional de empresas editoras, lo que ha llevado a una mercantilización creciente de dicho proceso. La producción, circulación y evaluación del conocimiento científico a través de las revistas académicas está fuertemente condicionada por esta mercantilización. Y no siempre que una revista sea electrónica garantiza el acceso abierto al conocimiento.

*“Las herramientas a través de las cuales, en la actualidad, se evalúan mayormente las revistas son los índices que registran la frecuencia con la que los artículos son citados por otros autores, esta frecuencia indica el índice de impacto de calidad de las revistas científicas. Es lo que se conoce como factor biométrico. El índice más reconocido de revistas a nivel mundial es desarrollado por el SCI (Institute of Scientific Information - que publica el Science Citation Index y el Social Sciences Citation Index), que desde 1992 pertenece al consorcio editorial Thomson Corporation, de origen canadiense” (Patalano, 2005: 220).*

Este índice, además de tener criterios muy rigurosos para revistas científicas, entre ellas estar escritas en idioma inglés, cobra para indexar revistas.

Existen prejuicios para indizar en él revistas que no proceden de Estados Unidos o de Europa Occidental, o que no son escritas en inglés o en francés. Para los investigadores latinoamericanos, escribir en español garantiza el reconocimiento del idioma en el cual se ha realizado la investigación y al cual pertenece no sólo el equipo de investigación sino los sujetos participantes y en el cual se ha desarrollado el trabajo de campo y el análisis, y se han escrito sus producciones.

Son pocas las revistas latinoamericanas indizadas por el SCI. Por un lado, muchas de ellas no cumplen ese conjunto estricto de normas y criterios y por otro lado, porque directamente no nos interesa cumplirlos. Muchos editores de revistas latinoamericanas venimos trabajando en red para establecer índices regionales con criterios específicos.

No obstante, varios de los organismos de ciencia y técnica de los mismos países latinoamericanos, a la hora de valorar la producción de sus investigadores, tienen generalmente en cuenta los artículos publicados en revistas indexadas por el SCI u otros índices internacionales. Esto provoca que muchas veces los investigadores prefieran publicar sus artículos en revistas extranjeras para obtener mayores puntajes a la hora de que les valoren su producción.

Además, la temática de las revistas internacionales deja de lado ciertos temas de importancia para el desarrollo de los países de AL.

Las revistas latinoamericanas de Ciencias Sociales publican artículos de excelente nivel, y las hay muy prestigiosas, pero son escasas las que tienen visibilidad mundial, y aún visibilidad en la propia Latinoamérica. Este es uno de los aspectos clave a la hora de pensar en criterios regionales y específicos de nuestras disciplinas.

Otras de las problemáticas que enfrentan las revistas latinoamericanas es el financiamiento, que refleja la problemática de financiamiento del sector de ciencia y técnica en la región y en las instituciones donde se realizan las investigaciones, ya sean universidades, asociaciones o institutos de investigación. Esto atenta contra la posibilidad de distribución de los artículos incluidos en las revistas científicas, que en varios casos está supeditado al sistema de mercado del que ya hemos hablado. Y también contra la posibilidad de permanencia de las revistas, o la posibilidad de cumplir con la frecuencia declarada, que es un requisito para la indexación.

A su vez, hay una falta de reconocimiento y en algunos casos de capacitación en edición de los editores de estas revistas, quienes son investigadores de alto nivel pero que frecuentemente se ven sobrepasados por el número de horas y dedicación que implican los procesos de edición de revistas científicas, frecuentemente llevan a cabo este proceso con poca colaboración, tanto del equipo editorial como de las instituciones editoras y esta ardua tarea no es compensada a la hora de obtener puntaje en las evaluaciones. En efecto, los sistemas de evaluación contemplan la participación de los investigadores en un comité editorial, que a veces representa poco compromiso, pero no la figura de editor, que es el responsable de la gestión de la revista. No he leído en ninguna de las propuestas que están circulando sobre nuevos criterios de evaluación el reconocimiento a esta labor, que supera en creces a participar en el comité editorial, aún a pesar de que sí se reconocen otras actividades de gestión académica.

Otra de las dificultades de las revistas latinoamericanas es la ausencia o poca presencia de políticas editoriales que apoyen estas revistas.

El sistema de comunicación académica, sobre todo el basado en revistas científicas, actualmente se encuentra en crisis y es necesario pensar en implementar modelos alternativos.

A lo largo de estas últimas décadas ha habido esfuerzos por resolver algunos de los aspectos de esta crisis, por parte de distintos actores, tales como los propios investigadores, los editores de revistas científicas, las universidades y centros de investigación, los investigadores, sistemas de ciencia y técnicas nacionales, las redes, etc.

Hay una creciente preocupación por parte del CAICYT CONICET de reposicionar estas revistas, y también por parte de instituciones como CLACSO o el Consejo de Decanos en Ciencias Sociales y Humanas. Desde el Programa PISAC cuyo director está hoy aquí se lanzó recientemente un

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE PUBLICACIONES PERIODICAS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS, que tiene entre sus objetivos desarrollar talleres dirigidos a editores de revistas científicas y elaborar un manual de buenas prácticas en edición científica, como ya existe en otros países.

Cobra relevancia, como venimos discutiendo en los foros sur sur:

- el cuestionamiento del modelo productivista y de la burocratización y tecnificación de la actividad intelectual en marcha en muchos de los países de América latina;
- el uso estratégico de las redes sociales y la creación/potenciación de redes colaborativas;
- el rol de las universidades nacionales en la transferencia e intercambio de conocimiento para los procesos de transformación social.

Señala Barbero (2002: 59) que “pensar desde América Latina la transformación de los saberes en la llamada sociedad del conocimiento debería implicar elucidar lo que eso significa en sociedades que son, al mismo tiempo, sociedades del desconocimiento: del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales que comparten tanto las mayorías populares como las minorías indígenas o regionales. Saberes y competencias que ni la sociedad ni la propia universidad están sabiendo valorar e incorporar a sus desactualizados mapas del conocimiento. Nos hallamos así ante una crisis de identidad del conocimiento”, pues la sociedad de la información es a la vez, y estructuralmente, una sociedad de mercado, esto es, aquella en la cual el modo actual de producción y circulación del conocimiento y su valor responde a una lógica mercantil.

Frente a esto, cuáles son los Desafíos de las revistas de ciencias sociales en Latinoamérica: Las problemáticas de las revistas científicas debe ser abordada tanto desde las políticas Estado, desde las propias revistas y sus instituciones editoras, y desde las asociaciones o instituciones o

redes latinoamericanas (Palermo, 2009).

Desde las políticas de Estado, es necesario trabajar para revalorizar las revistas científicas nacionales, apoyarlas financieramente y capacitar a los editores. Es fundamental el financiamiento destinado al sistema de ciencia y técnica en general y al de comunicación científica en particular. En estos últimos años, “la adhesión de los países latinoamericanos al Sistema Latindex inicia un cambio en los conceptos que regían sobre la apreciación científica de los contenidos de las revistas que se publicaban en la región. El sistema Latindex permite la selección, evaluación y jerarquización de las revistas, de acuerdo con normas internacionales, pero utilizando parámetros de calidad editorial propios para la región (Flores, 2008).

Otras iniciativas regionales son Redalyc o la Biblioteca virtual de CLACSO y SciELO<sup>1</sup>, para la versión electrónica de las revistas. Todos estos son modelos para la publicación electrónica cooperativa de revistas científicas en Internet, especialmente desarrollados para responder a las necesidades de la comunicación científica en los países en desarrollo y particularmente de América Latina y el Caribe. El modelo intenta proporcionar una solución para asegurar la visibilidad y el acceso universal a su literatura científica, contribuyendo a la superación del fenómeno conocido como “ciencia perdida”.

Permite la publicación electrónica de ediciones completas de las revistas científicas, la organización de bases de datos bibliográficas y de textos completos, recuperación de textos por su contenido, la preservación de archivos electrónicos y la producción de indicadores estadísticos de uso e impacto de la literatura científica.

En junio de 2014, el CONICET ha emitido la RES. 2249, que aprueba el Documento Bases para la categorización de publicaciones periódicas en

---

1.- SciELO Scientific Electronic Library Online = Biblioteca Científica Electrónica en Línea.

CS Y H., en la que establece una jerarquización de los índices y portales bibliográficos, en tres niveles: 1. internacional global y regional (ej ISIS, SCOPUS Y SCIELO) 2. internacional y regional (EJ SAGE, REDALYC O NÚCLEO BÁSICO DE REV ARG) y 3. bases referenciales bibliográficas y catálogos regionales (EJ CLACSO, LATINDEX, PORTAL BID, EDUCATIONAL RESEARCH).

Desde las propias revistas y sus instituciones editoras es necesario concientizarse para el trabajo en red, en forma cooperativa con otros editores, trabajar en la creación de índices nacionales o regionales.

Los editores también debemos trabajar para revalorizar las revistas científicas de ciencias sociales y nuestro propio rol como editores. “La compleja situación de las revistas y su futuro en Iberoamérica, no sólo dentro de los índices nacionales de revistas sino también en el contexto internacional -debido a la inexistencia de una política científica de difusión en la mayoría de los países latinoamericanos-, requiere de una labor colectiva que, indudablemente, sería de difícil solución por parte de una sola publicación u organismo. La conformación de Redes ofrece la posibilidad de movilizar esfuerzos, capacidades y políticas editoriales, que trasciendan dinámicas establecidas por los administradores de la difusión del conocimiento. Las redes facilitan la creación de acuerdos comunes para programas editoriales e influyen de manera participativa y colectiva en las políticas existentes al respecto. Una red nos permite organizarnos como editores, directores o responsables de revistas; intercambiar información; instaurar alianzas y realizar hasta donde sea posible y conveniente un trabajo compartido de recursos y revistas de diferentes instituciones y espacios geográficos. Una organización que se constituye a partir de intereses comunes y de objetivos compartidos, que busca la coordinación de los editores, conservando, a su vez, cada uno su autonomía” (Sandoval Forero, 2004).

Nuestra concepción sobre la comunicación del conocimiento científico no debe agotarse en la tarea de edición, sino que debe extenderse a la



tarea de constituir un espacio de comunicación e intercambio de las problemáticas que enfrentan las revistas académicas del área de las Ciencias Sociales en América Latina y de trabajo cooperativo entre ellas. Desde la Asociación Latinoamericana de Sociología, un conjunto de editores de revistas latinoamericanas fundamos Revistalás<sup>2</sup>, en el 2003. Luego de este breve panorama de las problemáticas de las revistas de ciencias sociales en América latina y sus desafíos, esbozaremos algunas conclusiones.

La tecnología de la información puede constituir y de hecho constituye una herramienta para mejorar el intercambio y la visibilidad de las revistas latinoamericanas. Pero es necesario considerar las desigualdades de recursos entre los diferentes países de la región, así como al interior de cada uno de ellos. Asimismo, la disponibilidad de un artículo en la web no siempre implica que el acceso sea abierto, ya que el sistema continúa en gran parte mercantilizado.

Las dificultades que tienen nuestras revistas atentan, como hemos visto, contra su permanencia y calidad académica.

El sistema de comunicación del conocimiento científico no está exento del debate respecto de qué tipo de conocimiento científico queremos producir y comunicar y para qué, como así también a quiénes y cómo lo queremos comunicar.

No se trata de seguir reproduciendo estructuras de poder ni desigualdades en el sistema científico, sino de participar activa y colaborativamente en la construcción y en el establecimiento de las políticas y criterios que apunten a revalorizar las revistas de ciencias sociales en América latina. Para finalizar, estamos convencidas de que aunando esfuerzos y trabajando en forma cooperativa, lograremos ir superando pasos tendientes a la revalorización de las revistas latinoamericanas. Para ello

---

2.- La red Revistalás está coordinada por Eduardo Sandoval Forero y Alicia Itatí Palermo.

necesitamos contar también con políticas específicas y participar como editores en el establecimiento de estas políticas.

**Bibliografía:**

Barbero, Jesús. (2002) Transformaciones del saber y del hacer en la sociedad contemporánea. En Revista Electrónica Sinéctica, núm. 21, julio-diciembre, pp. 59-66.

Flores, Ana María (2008) Las normas para la edición de revistas científicas, los índices y la evaluación de las revistas científicas. Aportes y críticas. Ponencia Panel: Las revistas académicas de Ciencias Sociales: problemáticas y perspectivas de la edición científica en Argentina. V Jornadas de Sociología en la Universidad Nacional de La Plata y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, organizado por la Revista Argentina de Sociología, La Plata. Martín Sempere, María José (2001). Papel de las revistas científicas en la transfer

Ossorio, Francisco. (2013). Modelos para la edición de revistas académicas del sur. Ponencia presentada ante el XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago de Chile.

Mendoza, Sara; Paravic, Tatiana (2006). Origen, clasificación y desafíos de las Revistas Científicas. Investigación y Postgrado vol.21 no.1 Caracas June 2006.

Palermo, Alicia Itatí (2009). Publishing Sociological Scientific Journals in Argentina: Problems and Challenges. En: Burawoy, Michael editor. Challenges for the sociology in an unequal world. International Sociological Association, Taiwanese Sociological Association, Taipei, Taiwan.

Patalano, Mercedes (2005). LAS PUBLICACIONES DEL CAMPO CIENTIFICO: LAS REVISTAS ACADEMICAS DE AMERICA LATINA. ANALES DE DOCUMENTACION, N° 8, 2005, PEGS. 217-235.

Sandoval Forero, E. (2004): Ciencias Sociales y Revistas Científicas en América Latina. En: Revista Convergencia. Vol. 11.

Sempere, Martín (2001). Papel de las revistas científicas en la transferencia del conocimiento. En: Román Román Adelaida coord. La edición de revistas científicas. Guía de buenos usos. Madrid: CINDOC.

# **CAPITULO II**

## **Panel de Cierre “Articulación entre Investigación y Extensión”**

Norma Michi

**“Reflexiones sobre las prácticas de producción colectiva de conocimientos”.**

En esta presentación tomaremos como eje los desafíos que nos generan los postulados centrales de la Investigación Acción Participativa en nuestro proyecto de investigación y en nuestra práctica de extensión. Hacia fines de los 60 en Latinoamérica se inició esta concepción que postulan al menos tres cuestiones fundamentales como cuestionamiento a la investigación social convencional: la inevitable opción política en la producción de conocimientos, la imprescindible relación acción-reflexión y teoría-práctica enlazados en la noción de praxis y el lugar protagónico en todo el proceso de investigación –no escindido de la acción política– de quienes habitualmente son concebidos como objetos para las ciencias sociales, lo que suele sintetizarse como transformación del objeto en sujeto (Fals Borda, 1985; Cohen, 1981; Demo, 1985; De Schutter, 1981; De Wit y Gianotten, 1981 y 1985; Vio Grossi, 1985; , Bosco Pinto, 1987; Sirvent 1988, 1994, 2003, 2012 , Rigal, 2005, 2012, Ghiso, 1998; Anadón, 2003, Aguayo, 2008 entre muchos otros).

A partir de ese momento la IAP se difundió en diversos espacios del planeta, especialmente en las periferias del mundo, y se generaron innumerables experiencias que asumen esta identidad o se consideran herederas de ella en algún sentido. Así, procesos vinculados a la reconstrucción de experiencias, a la sistematización de prácticas, a la cartografía social, a la recuperación de la memoria y de saberes ancestrales, entre otros muchos, se multiplican tomando a la IAP como referencia. Esta tradición que tiene como uno de sus teóricos fundamentales a Orlando Fals Borda (op. Cit), fue encontrando vinculaciones además con los desarrollos en educación de la Investigación Acción (iniciada por Kurt Lewin) que hicieron Stenhouse, Carr y Kemmys (1988) y que fueron ampliados por diversos colectivos de educadores que hacen investigación educativa

desde sus propios espacios institucionales.

Para nuestro grupo de trabajo la IAP también ha sido una referencia desde hace varias décadas. Lejos de ser una receta, ha constituido una fuente inagotable de preguntas y de problematizaciones que acompañaron varias experiencias que realizamos en el marco de proyectos de extensión y hoy confluyen en un programa de investigación sobre “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos” y en varios proyectos que lo integran. En uno de esos proyectos en particular, “Educación Popular y producción de conocimientos. Análisis de experiencias” buscamos ahondar en propuestas metodológicas en las que convergen en alguna forma dos vertientes, la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, es decir, experiencias que se proponen enlazar la educación y la producción de conocimientos en el marco de organizaciones y movimientos populares (Michi et al, 2012).

### **De qué hablamos cuando hablamos de conocimiento**

Nuestro foco de trabajo está en las diversas formas en que los sujetos individuales y colectivos construyen conocimientos, entre los que destacamos los que se generan a partir de dispositivos asociados a intenciones pedagógicas y los que surgen de la praxis organizativa en las que se inscriben esos sujetos. En esos procesos hay apropiación, recuperación y recreación de saberes provenientes de diversas fuentes, a la vez que consolidación de los conocimientos gestados dentro de los colectivos.

Los conocimientos a los que aludimos, y que ocupan un lugar central en los procesos educativos de los movimientos y organizaciones populares, no pueden reducirse a categorías dicotómicas como elaborados vs. populares, universales vs. particulares, científicos vs. sentido común. Entendemos que en el proceso de la propia producción de los movimientos y de su cultura, se van construyendo síntesis (con diversos grados de

provisoriedad y de integralidad) de conocimientos de muy diverso origen, los que siguen en permanente construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constantes. Podemos distinguir además de un “corpus” de conocimiento, como repertorio flexible siempre en proceso de incorporar nuevos saberes, de los sujetos pertenecientes a una determinada categoría social (como por ejemplo los campesinos de un determinado lugar), la “praxis” que instrumenta ese conocimiento en una situación determinada mediada por el análisis de los sujetos concretos (Baraona, 1986). Dos dimensiones tan íntimamente ligadas que podría perder sentido esta distinción más allá de lo analítico.

Nuestra concepción de conocimiento abarca, además, múltiples dimensiones de lo humano con la intención de superar varias escisiones: lo sensible y lo cognoscitivo; teoría-práctica; material y simbólico; base-superestructura. Escisiones fruto de la modernidad que se hizo hegemónica en nuestro continente y en el mundo con el dominio colonial europeo y que se continúa con las diversas formas de colonialidad del saber y del poder (Quijano, 2000; Lander 2000)

Algunas de las tensiones que fuimos y vamos viviendo en nuestra experiencia:

En el proyecto de indagación que nos ocupa, la IAP es tanto problema de investigación como orientadora de la práctica de trabajo. Todas las etapas del proceso, desde el diseño hasta la circulación de los resultados, son compartidas con los sujetos protagonistas de las experiencias en estudio. Pero esta práctica fundada en una concepción teórico-metodológica y una opción política continúa atravesada por múltiples tensiones y preguntas

- a) La legitimación dentro del sistema científico. El espacio académico y sus diversos -pero en muchos sentidos homogéneos- sistemas de validación son resistentes a formas de investigación que se aparten de lo convencional. Sin descartar la posibilidad de que estemos ejerciendo una exagerada autocensura, se hacen

evidentes las dificultades provocadas por esta deslegitimación, en especial en lo referido a las exigencias en relación con la autoría y con los tiempos y modalidades de publicación de avances de investigación. Ante cada instancia en que se hace pública la tarea y los hallazgos la preocupación por la autoría y la legitimidad de la transmisión, problema que no se salva con la consulta a los coprotagonistas y requiere avanzar en el campo tanto de la autoría compartida como de la selección y orientación hacia diversos tipos de destinatarios (ver Fals Borda, 1986)

- b) La presentación de resultados. Si bien vemos con esperanzas el crecimiento de las experiencias vinculadas con la IAP, aún está pendiente la construcción y generalización de modalidades más rigurosas para que las comunicaciones integren fructíferamente los hallazgos de la investigación con lo metodológico.
- c) La formación de intelectuales orgánicos. Una de los objetivos propuestos primigeniamente para la IAP, y que compartimos ampliamente, fue la de contribuir a la formación de intelectuales orgánicos de los movimientos y organizaciones populares que puedan sostener la perspectiva de su clase y recrear los instrumentos provenientes de la llamada ciencia (Rodrigues Brandao, 1993; Gianotten y De Wit 1985). Para estos colectivos se hace cada vez más notoria la necesidad de avanzar en la producción de los conocimientos en estrecha relación (producto y producción) con el crecimiento de su praxis. Sin embargo, entendemos que es preciso estar muy alertas para interpretar las demandas y analizar los momentos en los que están las organizaciones. Es cada vez más expresa la demanda que estos agrupamientos realizan de restitución o devolución de las investigaciones aún las convencionales y, también, la manifestación de interés por ser actores en esos procesos de indagación. Sin embargo, estas intenciones se ven con frecuencia limitadas ante las múltiples y urgentes situaciones que ocupan a un siempre limitado número de



militantes. Es preciso, en nuestra experiencia, la constitución de un vínculo de confianza entre los miembros de los movimientos y los investigadores basada tanto en el respeto, la escucha como en la sensibilidad para formular propuestas oportunas y la humildad para recibir las respuestas.

- d) Las racionalidades o matrices de pensamiento que se ponen en juego. Consideramos que aún los desarrollos de la IAP no son suficientes o algunas experiencias no tienen la suficiente difusión como para vislumbrar un análisis profundo sobre las matrices de pensamiento diversas que se ponen en juego en el encuentro entre investigadores académicos e investigadores de las organizaciones. Es preciso entonces interrogarse sobre las posibles formas de colonialidad (Quijano, op cit. Lander, op cit.; Walsh, 2007) que pueden estar presentes en las experiencias de trabajo compartido. Avanzar en este sentido puede ser una contribución a la construcción de esa “epistemología del sur” que reclama Boaventura de Sousa Santos (2008). Entendemos que para eso será preciso tomar las matrices de pensamiento de los investigadores como problema a indagar o al menos ejercer sobre ellas una rigurosa vigilancia durante todo el proceso.
- e) La relación entre los equipos de investigación de origen académico y las organizaciones y movimientos populares. Seguimos preguntándonos cuál o cuáles son las formas de organicidad de los proyectos de IAP que sean más coherentes con los principios sustentados y que más contribuyan a la consolidación de esos colectivos a la par que a la transformación en un sentido de democratización del sistema científico-técnico. En nuestra experiencia como equipo sostenemos la relación de proyecto orgánico, es decir, asumido como perteneciente y bajo control del movimiento popular aunque tengamos que responder a algunas exigencias de la vida en la universidad. Esta opción no nos libera de la tensión señalada

- f) La universidad como uno de los objetivos. El desafío presente es integrar en forma rigurosa y sustentable la vinculación entre procesos de investigación y de extensión universitaria y llevar adelante la disputa necesaria para su legitimación en el espacio universitario. De esta forma podríamos aproximarnos a lo que Fals Borda (s.f.) propone como “universidad participativa”. Un sueño que, en nuestro caso, incluye la participación plena de las organizaciones populares en la vida de la universidad. Una participación que abarque el sentido y el destino de la producción y circulación de conocimientos y que no quede limitada a la reivindicación del derecho al acceso individual de sus integrantes que hasta el momento no ha demostrado una contribución significativa a los procesos de transformación social.

A modo de no cierre Le pedimos prestadas sus palabras a una voz del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

”Nosotros creemos que un movimiento debe producir su propia reflexión teórica (ojo: no su apología). En ella puede incorporar lo que es imposible en un teórico de escritorio, a saber, la práctica transformadora de ese movimiento”... (Subcomandante Marcos, 2003)

### **Bibliografía:**

Aguayo Francisco (2008) “Fals Borda, Orlando. Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)” en Peripecias N° 110 - 20 de agosto de 2008. <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>

Baraona, Rafael (1987) “Conocimiento campesino y sujeto social campesino” en Revista Mexicana de Sociología, Vol. 49, No. 1, Método y Teoría del Conocimiento un Debate (Jan. - Mar., 1987), pp. 167-190.

Bosco Pinto, Joao (1987) La investigación-acción. Manizales, Facultad de Desarrollo Familiar (U de C)

Carr Wilfred y Kemmis Stephen (1988) Teoría crítica de la enseñanza.

La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Cendales, Lola y Alfonso Torres (2006) “La sistematización como experiencia investigativa y formativa” en La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política. Nro 23 2006, CEAAL

Cohen, Ernesto (1981) “La investigación participativa en el contexto de los proyectos de desarrollo rural. Algunas consideraciones preliminares” en Fals Borda, Orlando y otros. Investigación participativa y praxis rural. Mosca Azul Editores, Lima.

De Schutter (1981) Método y proceso de investigación participativa en la capacitación rural, en Fals Borda y otros (1981) investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima, Mosca Azul de Sousa Santos, Boaventura (2008), Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO. De Wit, Ton y Gianotten, Vera (1981) “Teoría y praxis en educación de adultos y desarrollo rural. Experiencias en investigación participativa” en Fals Borda y otros (1981) investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima, Mosca Azul Demo, Pedro (1985) Investigación participante. Mito y realidad. Buenos Aires, Editorial Kapeluz. Jara, Oscar y otros (1995) La sistematización en el trabajo de educación popular. Bogotá, Ediciones Dimensión Educativa, Aportes.

Fals Borda, Orlando (1985) Conocimiento y Saber Popular. Siglo XXI, Bogotá Gianotten, Vera y De Wit, Ton (1985) Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: el papel del intelectual orgánico, en Hernández, Isabel. Saber Popular y Educación en América Latina. Ediciones Búsqueda CEAAL, Buenos Aires.

Lander, Eduardo (comp.) 2000. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>

Michi, Norma, Di Matteo Álvaro Javier, Vila Diana (2012) “Movimientos populares y procesos formativos”, en Revista Polifonías Año 1 N° 1

Septiembre- Octubre de 2012 Departamento de Educación UNLu, Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Rodrigues Brandao, Carlos. (1993) "Caminos Cruzados" en Gadotti, Moacir y Torres, Carlos. Educación Popular. Crisis y Perspectivas., Buenos Aires Miño y Dávila.

Sirvent M T; Rigal, Luis (2012) Investigación Acción Participativa. Proyecto Páramo Andino, s.l

Sirvent M T; Rigal, Luis; Andon, Marta "Taller de investigación Acción Participativa" (IAP) Desgrabación del Seminario, 16 de septiembre de 2005. Campus de la UNGS-Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. [http://www.trabajoydiversidad.com.ar/Seminario\\_IAP.doc](http://www.trabajoydiversidad.com.ar/Seminario_IAP.doc) recuperado 9/07

Sirvent María Teresa (2003) La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. S/l. Mimeo publicado por IICE?

Sirvent, María Teresa (1988) Investigación Participativa. Mitos y modelos, Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, Buenos Aires

Sirvent, María Teresa (1994) Educación de Adultos: investigación y participación. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Subcomandante Insurgente Marcos (2003) El mundo:

Siete pensamientos en mayo de 2003. Recuperado de [http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003\\_05\\_b.htm](http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/2003/2003_05_b.htm), el 10 de septiembre de 2005

Cendales Lola, Torres Fernando y Torres Alfonso (s.f) "Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica" Entrevista a Orlando Fals Borda. s.l. mimeo

Vío Grossi Francisco (1981) Investigación participativa: precisiones de Ayacucho en Fals Borda y otros (1981) investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima,

Mosca Azul

Vio Grossi, Francisco (1985) “La investigación participativa: contexto político y organización popular”, en Hernández, Isabel. *Saber popular y Educación en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.

Walsh Catherine (2007) “Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales” en *Nómadas* N° 26 abril 2007 Universidad Central- Colombia

Andrea Blanco

**“Universidad y producción de conocimiento: cuando la extensión deja de ser la última de las tareas universitarias”.**

Como para empezar: Nos convocaron para poder traer aquí algunas reflexiones sobre la articulación entre estas dos tareas que nos atañen en la universidad pública. En primer lugar, agradecer la invitación, y destacar el hecho a quienes pensaron este ateneo como una instancia de intercambio de los equipos que venimos pensando y produciendo en el departamento de Educación. En esta oportunidad, valorando el lugar de la extensión, permitiéndonos tener una jornada entera para debatir sobre nuestras propuestas.

En nuestro departamento contamos con colegas que tienen una destacada trayectoria en este campo, equipos de trabajo que han ido haciendo frente a la tarea con escasísimos recursos, con relativo reconocimiento por parte de la Academia, aun cuando hacer extensión “restara tiempo” a las funciones de docencia y extensión.

Aunque claro con un profundo convencimiento de la necesidad de esa tarea y con la gratificación del trabajo con organizaciones sociales, que sí reconocen y valorar esas experiencias; con el involucramiento de importantes grupos de estudiantes que desarrollan su formación en este campo.

De mi parte, vengo a compartir algunas reflexiones e interrogantes que fueron surgiendo tanto en el desarrollo de los proyectos que venimos desarrollando con el equipo docente, como así también de los debates que se dieron a lo largo del año en el marco de las instancias de cogobierno en las que participo como representante de las listas de auxiliares en las que formo parte. La Comisión de Asesora Permanente de Extensión, del Departamento de Educación, la cual presido y la Comisión de

Asesora Permanente del Honorable Consejo Superior, que integro como representante de la lista 323.

Volver la mirada en torno a la extensión; Tres son las funciones que hacen a la vida universitaria, sin embargo todos reconocemos que en ellas hay diferencias de significación; que la articulación entre las tres no siempre está presente.

En estos últimos tiempos, quienes definen las políticas universitarias han otorgado relevancia a la tarea de extensión. Se promovieron programas desde la Secretaría de Políticas Universitarias, que dieron estímulo, sobre todo, aunque no sólo, en materia de financiamiento. Se plantearon líneas prioritarias de trabajo, se promovieron debates acerca del sentido de la extensión, se favoreció el involucramiento de grandes colectivos universitarios confluendo en las diversas propuestas. Este marco, sin dudas, nos permite profundizar debates, reflexionar acerca de sus propósitos y sentidos políticos y con ello, poner en foco el sentido mismo de la universidad.

La nuestra, va en la misma sintonía, a lo largo de este año se han realizado encuentros, congresos, acciones y propuestas que ponen de manifiesto el impulso que la Secretaria de Extensión, en esta gestión a cargo de representantes del claustro de auxiliares con una significativa trayectoria en este ámbito, otorgo a la tarea.

La intención explícita de dar significatividad y revalorizar la tarea de extensión en la vida universitaria, no diluye lo insoslayable. Llevar a cabo un debate profundo respecto de los sentidos y propósitos de esta tarea, en relación directa con el tipo de universidad que queremos para qué sociedad. Se manifiesta en los distintos ámbitos de discusión, la impostergable necesidad de ir definiendo qué buscamos con la extensión. Hay allí, una delimitación político ideológico que incide sin dudas, sobre las formas que asumen las diversas propuestas.

Decíamos en un trabajo anterior que “Las experiencias de extensión se multiplican, la tensión estaría dada entre las que se construyen en una relación lineal (por un lado, cuando la universidad “otorga/ofrece a la comunidad” sus conocimientos y por otro, cuando la misma valida con su presencia los llamados saberes populares) y aquellas que -en las antípodas - pretenden una relación dialéctica entre universidad y sociedad. En esta última perspectiva, buscamos construir colectivamente los conocimientos, estrategias y proyectos socioculturales que vayan en el sentido de hacer consciente nuestro rol en tanto sujetos históricos.”(Agüero- Blanco, 2011)<sup>1</sup>

Este es nuestro punto de partida, re pensar la extensión es mirarla a través del cristal político ideológico desde el cual pretendemos realizarla. En este sentido celebramos la relevancia que fue teniendo la función de la extensión en la universidad, en principio en relación a la cantidad de propuestas que se desarrollan, lo que obviamente no implica la construcción de una perspectiva cohesionada de dichas experiencias. Este abanico de propósitos y metodologías nos fue llevando a problematizar dentro de nuestra universidad, tanto los recursos económicos destinados, como las dimensiones formales administrativas, la organización de la presentación de proyectos, y fundamentalmente que tipo de extensión desarrollamos y promovemos. Este Ateneo va claramente en este sentido, constituyéndose un ámbito más que propicio para poder compartir las distintas experiencias e intercambiar las posiciones que los diferentes equipos del Departamento de Educación, fuimos alcanzando en el desarrollo de nuestras propuestas.

La tarea no es sencilla, “En la actualidad la extensión como función universitaria continúa caracterizándose con una heterogeneidad de sentidos políticos y teórico- técnicos, en relación a posiciones ideológicas

---

1.- IV JORNADAS NACIONALES DE AGCE. Experiencias, debates e intercambios. FFyL. 5y 6 de diciembre 2011 Ponencia: La extensión: ¿voluntad de quienes y para que? (co autora Agüero Claudia)



y metodológicas. De este modo, hoy en las universidades nacionales se habla de extensión, vinculación, servicios al medio, transferencia. Sentidos que oscilan entre las dos lógicas señaladas más arriba, aquella lógica lineal de lo que “ofrece la universidad” y otra que pretende una relación dialéctica universidad-sociedad. (Agüero- Blanco, 2011,op.cit) Como planteamos anteriormente, posicionados en buscar en la tarea de extensión propuestas que potencien la relación dialógica entre el afuera y adentro de la universidad, nos resulta imprescindible, establecer dialogo en la propia universidad, entre las disciplinas, los equipos docentes, los departamentos y la propia Secretaria, abonando en la búsqueda por ir alcanzando las síntesis que nos permita ir identificándonos con el tipo de extensión que queremos, así como también disputándolo cuando se confronte con otros.

### **Más propuestas nuevos problemas**

Este reverdecer del interés por la extensión, fomentada por políticas de la SPU, (mediante la financiación de programas) y promovida por sectores de la universidad interesados por el trabajo extensionista, nos coloca frente a nuevos problemas.

Entre las perspectivas que buscan poner en valor las actividades de extensión, vislumbramos dos caminos que se van desarrollando, el de la curricularización, por un lado, y el de asimilarla a los parámetros de la investigación, como otra forma posible de darle relevancia.

Hacia la curricularización: esta perspectiva intenta ubicarla a la par de la docencia, garantizando la participación y continuidad de los estudiantes, en cierta medida podríamos hablar de la necesidad de la acreditación como motor hacia el fomento de actividades. Aquí aparecen una serie de desafíos, que van desde mirar las propuestas curriculares de las carreras, congeniar tiempos de la extensión con los de la cursada que presenta cada plan, la continuidad/discontinuidad de los sujetos que forman parte de

las experiencias, y desde luego el cómo acreditar las tareas de extensión por parte del estudiantado. Esta mirada de la extensión se concretó y fue desarrollada, fundamentalmente, en la universidad de la República del Uruguay. Esta experiencia nos instiga a promover los debates que necesitamos para arribar a una real articulación entre las tres funciones de la universidad; proponiéndonos también claves desde donde pensar y pensarnos como extensionistas en las coyunturas actuales.<sup>2</sup>

La tendencia a analogar la extensión a la investigación, la somete a procesos de evaluación externa, credencialismo y competencia por el financiamiento. Suponiendo que asemejarla a los parámetros en que se lleva a cabo la investigación le otorgara la importancia que desde hace años viene reclamando.

Nuestra experiencia en las CAPs, nos muestra cómo el interés genuino por darle relevancia a las tareas de extensión, se buscan criterios para la construcción de proyectos, y evaluación que, diseñados para otras actividades, no contemplan las características propias de esta tarea.

Así, por ejemplo han sido muy discutidos, los plazos y frecuencia con que se pretende inscribir los proyectos de extensión. Las propias lógicas de la vida institucional se sobre estiman por sobre los tiempos y procesos del trabajo con otros. En este sentido, vemos que hay dinámicas y tiempos propios de las acciones de extensión que resulta muy difícil cuando no imposible ceñirlas a lógicas administrativas y a los plazos institucionales. Reconocemos en los distintos actores que se vienen ocupando de la extensión en nuestra institución, que hoy se encuentra más valorizada que durante años anteriores, cuando se la consideraba una actividad

---

2.- Uno de los precursores de esta perspectiva es Humberto Tomassino, a quien tuvimos el gusto de escuchar en las III jornadas de Extensión del Mercosur Organizadas por la Universidade de Passo Fundo (Brasil) y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (Argentina) Tandil, 9 al 11 de abril de 2014. Donde presentamos la Ponencia: "Entre el galpón y la universidad docentes auxiliares haciendo Extensión". (co autora Agüero, C.)

gris, sin mayor trascendencia; la defendieron y sostuvieron, auténticas estrategias por revalorizar la tarea, previendo partidas presupuestarias, anticipando la presentación de proyectos. No obstante creemos que estas intenciones terminan encorsetándola, lo que se traduce en cierta subordinación de la presentación de las propuestas a las dimensiones administrativas que resulta necesario garantizar. Así varias propuestas terminan definiendo sus propósitos, sus tiempos y el tipo de tarea a realizar (si responde a acciones o proyectos) en función de la dinámica propia intra universitaria. De esta forma se echa por tierra la relación dialógica, y nos empuja a propuestas que se definen en relación a las necesidades de la propia universidad y no de las organizaciones.

Se van perfilando formas cada vez más burocratizadas en las que se van subordinando los objetivos de las experiencias de la extensión y su interés para la vida universitaria, por si cumplen o no, con las formas para ser evaluadas, y por consiguiente poder recibir los recursos. Es así como un bosquejo de proyecto de extensión se termina convirtiendo en acción no articulada porque de esta forma sorteamos ciertos obstáculos administrativos.

En este mismo sentido se discute acerca de los comités evaluadores. Está más que demostrado que garantizar y sostener la evaluación, aun en los proyectos de investigación, resulta muy complicado. Nos preguntamos entonces si no podríamos pensar en otras formas de evaluación de las propuestas de Extensión. En la Comisión Asesora Permanente de nuestro departamento se perfiló la propuesta de conformar grupos interdisciplinarios dentro de la misma universidad, que nos permitan autoevaluar los proyectos que se presenten, reconociendo que varios de los equipos, encontrábamos mayor validez en estos tipos de evaluación que en otros donde se podría terminar en una acción administrativa más.

Asimilar la extensión a las lógicas de la investigación, no nos estaría

acercando a la articulación de las funciones de la universidad, sino a someterla a parámetros que estarían garantizando las lógicas evaluativas y credencialistas que promueven las políticas hegemónicas.

Entendemos que estos son algunos de los puntos nodales a seguir discutiendo para construir instrumentos de presentación y evaluación que resulten verdaderas herramientas para el tipo de extensión que promovemos. Lo que implica ir transcurriendo también las discusiones acerca del tipo de extensión que pretendemos.

La extensión como ámbito de construcción de conocimientos

Alertas sobre los riesgos que implicarían asimilar una tarea a la otra, consientes que tomar algunos parámetros muy asociados a las tareas de investigación no garantiza que haya una real articulación, nos interesa volver sobre la idea de producción de conocimiento como eje sobre el cual se entrelazan y dialogan las tres funciones de la universidad.

Partimos de algunas consideraciones autoreferenciales para poder compartir con ustedes, el recorrido que como equipo nos ha empujado a pensar este problema

En el desarrollo de la actividad de investigación que venimos realizando<sup>3</sup>, surge la necesidad de realizar actividades que, en principio, podrían pensarse como de validación de los hallazgos. Propuestas que originadas en el propio proceso de investigación, a lo largo del desarrollo del trabajo en equipo comienzan a deslizarse propósitos y tareas que nos confrontan con nuestras conceptualizaciones previas, rápidamente aparece la pregunta, pero ¿esto no es extensión?. Acostumbrados a esquemas donde las actividades están fragmentadas simplicando diferentes procesos de tiempos y organización de la tarea, e incluso, formas de acreditación, validación y evaluación muy diferentes.

3.- "Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación" Dirigido por: Dra. Marcela Pronko, codirigido por Mg. Adriana Migliavacca. CD-E 065/12.

Dicha pregunta plantea un alerta acerca de que es, entonces, lo que pretendemos.

A partir de allí desplegamos argumentaciones que nos conducen a pensar que el límite entre una y otra tarea, cuando se llevan a cabo desde la perspectiva de relación dialéctica entre la universidad y la sociedad civil, resulta al menos difuso.

Cuando se pretende producir algún concomimiento, y en esto están involucrados los sujetos históricos, colectivamente las fronteras se diluyen. Ayer mismo en la exposición del proyecto de investigación del equipo de Didáctica II, veíamos instancias previstas de trabajo conjunto entre la universidad y el instituto que bien podría circunscribirse a tareas de extensión.

En tal caso, sería la perspectiva asumida en la producción del conocimiento lo que podría promover u obstaculizar dicha articulación. Tanto investigación como extensión podrían responder ya sea a la lógica lineal de la que hablamos anteriormente o bien a una relación dialéctica. En el primer caso, se asocia la extensión a transferencia, y la producción de conocimiento quedaría dentro de las paredes de la universidad. En el segundo, se estaría tratando de una propuesta en la que el conocimiento surge de la relación dialógica entre el adentro y el afuera de la universidad, en este sentido hablamos y defendemos la extensión dialógica.

Nuestro marco referencial nos conduce a pensar la universidad como parte de la sociedad, en este sentido, no habría un adentro que produce y un afuera que recibe, aun cuando se trate del conocimiento necesario para la resolución de “problemáticas sociales”. Sin desestimar las relaciones de poder presentes entre quienes dentro de la institución están “legitimados” para la producción de conocimiento y las grandes mayorías que viven convencidos que “otros podrían dar solución a

algunos de sus problemas”.

En el trabajo conjunto interdepartamental, con profesionales de otras áreas, discutiendo propósitos y actividades surgen interpelaciones hacia estos planteos. Será que los recorridos formativos están asociados a uno u otro marco referencial. ¿Por qué desde nuestro departamento encontramos que la mayoría de las propuestas de extensión de otros departamentos se inscriben en la perspectiva de la transferencia?

Ayer en una mesa de investigación se comentaba las diferencias entre pedagogos y matemáticos y la riqueza del trabajo compartido. También en materia de extensión se está buscando construir proyectos interdisciplinarios, el dialogo no solo hacia afuera sino y, fundamentalmente, hacia adentro. Los problemas de la realidad se presentan concretamente y contemplan múltiples aspectos que los conforman, intervenir en ello requiere de una mirada compleja e interdisciplinaria

En este desarrollo, surgen planteos e interrogantes. Las lógicas que mencionamos anteriormente, aparecen tensionadas según los recorridos formativos de cada sector. Sin dudas desplegar experiencias colectivas nos permitirá profundizar esos debates y acercarnos a propuestas articuladas e interdisciplinarias.

Cualquiera sea el recorrido en el que podamos ir encontrando las fisuras para desarrollar las experiencias que pretendemos, resulta insoslayable poder discutir y hacer visible las lógicas que están detrás de las políticas hegemónicas.

En uno de los paneles de ayer, la profesora Claudia Figari planteaba que la lógica de los operativos de evaluación y desempeño están paridos en las entrañas mismas del capitalismo, lo que hace necesario mirar más allá de los contextos situados, para identificar las recurrencias, para ver los intereses que están detrás de las opciones que vamos tomando.

Se plantean claras limitaciones a nuestros propósitos políticos de construir contrahegemonía, no obstante, insistimos que aun, sirviéndonos de estas propuestas, es posible disputar los sentidos en la búsqueda por construir propuestas que confronten con las lógicas previstas por el poder. Para ello creemos indispensable su análisis crítico, es decir, reconocer las limitaciones pero también poder apropiarnos del impulso que se da a la extensión para ir construyendo recorridos que nos permitan interpelar la realidad. Resulta evidente la responsabilidad asignada a la universidad para solucionar problemas generados en la propia estructura del sistema. Encontramos allí una sobredimensión a las posibilidades individuales y/o institucionales en la resolución de conflictos, desdibujando los orígenes reales de la desigualdad.

Estamos convencidos que estas políticas que hegemonizan la universidad actual tienen un claro interés por garantizar la reproducción del sistema capitalista hoy, pero “pueden contradictoriamente constituirse también en instrumento de organización popular con vistas a la construcción de otra hegemonía” (Neves, 2008: 21). En este último camino nos encontramos y apostamos a esa construcción junto a las organizaciones populares.

La mayoría de las veces la construcción de esa conciencia implica procesos complejos, puntos de inflexión en el modo de mirar y pararse frente al mundo, que demandan una tarea de largo aliento. Esto de ningún modo puede traducirse en productos cuantificables, en resultados comunicables a los organismos de financiamiento.

Muchos de nosotros venimos desde hace años intentado dar batalla para superar la fragmentación de nuestras actividades, proclamando la importancia de la interdisciplinariedad y la articulación de nuestras tareas de investigación extensión y docencia. Desde nuestra mirada creemos que el camino a dicha articulación se encuentra en las discusiones y acuerdos que podamos arribar en torno al papel de la universidad pública

y los procesos de conocimiento que aquí desarrollamos, a quienes y para qué sirven?Cuál es el sentido de nuestra tarea? Tiene lugar en nuestra universidad la integralidad en los procesos de formación que permita resolver los problemas a los que nos enfrentamos como soceidad?

Convencidos que no es la unificación de formularios, ni los criterios estandarizados de evaluación, el camino que nos conduzca a ello, celebramos esta oportunidad de pensarnos colectivamente. La Organización de este Ateneo, nos permitió compartir en estas dos jornadas algunas de las preocupaciones, consideramos fundamental continuar desarrollando este debate en los diferentes ámbitos en que realizamos nuestra tarea.



María José Vazquez

### **“Con(g)noscere”.**

Para el desarrollo del tema partiremos de una breve enunciación sobre desde qué espacio nos estamos referenciando, teniendo en cuenta que los modos de construcción del conocimiento y sus respectivos modos de validación (desde la epistemología) mantienen una relación directa con los «lugares» de enunciación, para eso voy hacer un breve recorrido histórico.

Este camino comienza con nuestras búsquedas personales, acerca de los orígenes históricos culturales de América Latina, que confluyen hacia 2001 en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen – AEIEA (Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján-UNLu), desde donde buscamos responder a demandas que venían siendo expresadas reiteradamente, y que cobraron mayor relevancia en la década del 90 con el cumplimiento de los 500 años de la conquista e inicio del genocidio de América.

A partir de ese momento, junto a miembros de los Pueblos Originarios asumimos el desafío de pensar, colectivamente, sobre lo que se ha denominado la educación intercultural. El incipiente desarrollo alcanzado en nuestro país, tanto de la implementación, como también del análisis de las condiciones concretas de la realidad donde se inscriben estas propuestas determinó la necesidad de articular, amalgamar, amasar una propuesta donde se integraran dialécticamente docencia, investigación y extensión en un espacio<sup>1</sup> que nos ha permitido construir el entramado necesario para dar respuesta a las necesidades y demandas de las comunidades involucradas (pueblos originarios y otros grupos socioculturales).

---

1.- Las asignaturas universitarias, los cursos de extensión semipresenciales y presenciales, la Cátedra Abierta Intercultural, el apoyo y asesoramiento a instituciones y/o organizaciones, la producción de materiales, etc.

Las prácticas de extensión nos llevaron a una revisión de parámetros que nos permite afirmar la imprescindible interdependencia entre estas tres acciones específicas de la universidad. El ámbito de Extensión universitaria habilitó a visibilizar diversidad de sujetos, conocimientos, creencias, valores, experiencias, etc., por lo que se ha convertido en un lugar de privilegio para rever nuestra práctica profesional, así como una posibilidad concreta de intervención en la realidad educativa y sociocultural.

Sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores ha sido una instancia que se modificó con un proceso continuo de investigación, posibilitando la construcción de conocimiento situado a fin de aportar nuevas miradas a la teorización, la planificación y la práctica en el campo de la educación, proceso que alimenta y redefine nuestras propias prácticas. Tal perspectiva de investigación, concebida no desde temas aislados, atomizados o descontextualizados, sino a partir de las problemáticas que se identifiquen desde la misma práctica del hacer-pensar problematizando, aproxima el trabajo académico con las necesidades sociales existentes, contribuyendo al desenvolvimiento del conocimiento social y aportando bases para la definición de políticas alternativas.

Este proceso de investigación constituye un elemento estratégico para la docencia, que basamos en un enfoque pedagógico-didáctico sustentado en una metodología que incentiva la revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, mediante una lectura problematizadora destinada a pensar la realidad construida desde tiempos y espacios cotidianos.

Este recorrido nos abrió a algunas preguntas: ¿Cuál es nuestra matriz cultural desde donde construimos conocimiento en América Latina? ¿Desde qué perspectiva, posicionamiento epistémico, político, cultural planteamos los problemas? ¿Lo hacemos desde nuestra propia historia

individual y social? ¿Desde qué concepciones de formación pedagógica nos conformamos los docentes? ¿Formamos, modelamos, disciplinamos o dialogamos? ¿La formación la concebimos restringida a la transmisión de conocimiento disciplinar? ¿Desde qué visión de “sujeto mundo”?

Nos apoyamos en el pensamiento de Simón Rodríguez y nos preguntamos ¿Cómo formar(nos) para las democracias latinoamericanas? ¿Qué relaciones existen entre los pensamientos pedagógicos y las democracias construidas desde esta territorialidad socio-político-cultural que es hoy Latinoamérica?

Recordando a Rodolfo Kusch, también nos preguntamos. ¿Qué implica hoy “estar siendo” docente-investigador en América Latina? ¿Es lo mismo estar siendo docente-investigador en México, Colombia, Argentina, Bolivia, Chile? ¿Qué otros pensamientos pedagógicos están naciendo hoy en Latinoamérica, en las actuales coyunturas sociopolíticas? ¿Cómo pensar hoy los estados latinoamericanos, plurinacionales y multilingües? Y sobre el lenguaje, ¿Es posible ser expulsado de una lengua sin ser expulsado de la existencia? ¿Se puede deshabitar una lengua? Imponer “otra” lengua, una pedagogía sin pretender imponer sus la complejidades, el argumento, las razones ¿Cómo se expresa la hegemonía colonizadora en la vida comunicativa?

Estas preguntas direccionaron y direccionan nuestras búsquedas en el proceso analítico que emprendemos de construcción de conocimiento en tanto eje central de los procesos de enseñar y de aprender.

Conocimiento científico y procesos de enseñar y aprender

Entendemos que:

- El conocimiento científico es un proceso inacabado, en permanente construcción, construcción social y colectiva. Su origen y desarrollo responden a ciertos contextos históricos, en donde se producen debates, luchas, contradicciones, rupturas. Las instituciones, metodologías,

producciones y representaciones, reproducen y recrean las concepciones, prejuicios y valores de la cultura de que forman parte. Instrumento de reproducción y legitimación de la cultura y valores hegemónicos al servicio de ciertos grupos sociales. Proceso en permanente movimiento, determinado histórica e ideológicamente.

- Los conceptos que estructuran un programa de estudios, involucran/ implican conocimientos “dados” y constituyen el punto de partida en el proceso de enseñar y aprender para la construcción de conocimiento, que se abre a la posibilidad de lo “dándose”, lo posible, lo no construido pero posible de construirse.

- Corresponde al docente articular las estructuras teóricas con la/s forma/s de razonamiento que incorpora la propia situación que debe pensarse. Debe analizar la complejidad entre lo dado (teórica o empíricamente) y lo dándose o potencial en función del campo de objetividades posibles; esto implica salirse de lo dado y remitirse a un proceso de investigación permanente recuperando el análisis de la realidad en movimiento y generando en lxs estudiantes formas de pensar desde lo interno, lo propio.

De allí la exigencia del diálogo y la participación crítica y activa de los sujetos (docentes-estudiantes) en la construcción del conocimiento para pensar una realidad no prevista ni pensada antes, una toma de conciencia en ese proceso que no sólo es histórico sino socialmente construido. La realidad cumple la función de romper con cualquier organización conceptual previamente establecida. (Zemelman 2012)

- El uso del lenguaje en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que el docente se apoya, se convierte en un factor poderoso en la apertura del pensamiento<sup>2</sup>. Creemos en el valor del lenguaje como génesis y desarrollo del pensamiento en el proceso de construcción del conocimiento y modificación de la realidad (Lacan, 1984<sup>3</sup>) donde

---

2.- Existe relación entre el lenguaje y el pensamiento, y en este sentido las formas de interpretar el mundo y las formas de pensarlo se manifiestan a través del lenguaje.

3.- Lacan, Jacques. (1984). Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis.

el sentido de las cosas está de antemano objetivamente contenido. El lenguaje no solo describe y expresa la realidad, también construye realidades, hace que “sucedan cosas”, como plantea J.Austin (1962)<sup>4</sup>, la naturaleza es “ejecutante” del lenguaje.

Por eso, en los procesos de enseñar y aprender ¿cómo podremos construir diá-logo, sin explicitar el problema, sin acuerdos previos en el lenguaje? Cómo “...distinguir entre lo que necesitamos decir en contraste con la forma de decirlo. ¿De dónde procede esta necesidad que está mediada por conceptos? ¿Qué se oculta detrás de estos? ¿Qué se arrastra como herencia en las palabras que empleamos?”<sup>5</sup>

Por eso intentamos trabajar en el reconocimiento de los diferentes sentidos que se guardan en el lenguaje, enriqueciéndolo, viéndolo en movimiento como expresión de la cultura, disipando en ese intento posiblemente la precisión y el rigor del uso del lenguaje “científico, que a veces encubren recortes que responden a sesgos en las lecturas que hacemos de los que nos ocurre y circunda”<sup>6</sup>.

## **Nuestros ejes en la construcción de conocimiento**

### **Conocimiento, realidad y sujetos**

Entendemos la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada con diversos planos espaciales y temporales. Esto permite que en los sujetos y en la subjetividad confluyan los diversos planos de la realidad social. Se requiere, así, una construcción del conocimiento que contemple las variadas dimensiones de la realidad así como las del sujeto que actúa en un contexto. El conocimiento social tiene

---

En: Escritos I. México: Siglo XXI Editores.

4.- Austin, J. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones* (How to Do Things with Words). Barcelona: Paidós,. (ed. original inglesa de 1962)

5.- Zemelman, H. (2011) *Historia y uso crítico del lenguaje*. [En línea] *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4827/pr.4827.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4827/pr.4827.pdf)

6.- Idem

como pilares a los sujetos sociales y su realidad, esta última concebida como intervención de pensamiento y acción.

Los sujetos sociales son productores de historia y de cultura, cuyos conocimientos se movilizan sobre los ámbitos de la subjetividad social y la articulación de formas discursivas, generando, de este modo, nuevas y constantes construcciones de sentidos. La subjetividad social cobra importancia porque “en la subjetividad y en los sujetos (es) donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social- sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas (...) de la sociedad”<sup>7</sup>. Nos proponemos, a partir de la subjetividad, recuperar la historia a través del sujeto, es decir, lograr conjugar conciencia de su historicidad y su lugar desde lo utópico, asumiendo la conciencia como necesidad de prácticas, siendo este el espacio (individual o colectiva) de un plano de la realidad social donde se articulan la memoria, la cultura, la conciencia y la voluntad. En los procesos educativos en los que estamos implicados de esta perspectiva, buscamos la apropiación de una historicidad social en la vida cotidiana como en las esferas micro y macrosociales.

Los individuos y grupos sociales por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una subjetividad colectiva que construye su propia realidad. Porque es en las experiencias y en las luchas donde los grupos sociales asumen la subjetividad social. Concebimos la subjetividad social no solo en términos de clase social, sino en cuanto a la diversidad y variabilidad de las dinámicas sociales, múltiples dimensiones que permiten observar sus niveles de complejidad y, a la vez, visibilizar, focalizar y profundizar el abordaje de núcleos problemáticos. Dimensiones posibles de desplegar pueden ser: lo local, lo étnico, género, espiritualidad, territorialidad, etc., reconociendo una doble realidad: la que se refiere a las condiciones estructurales (formas organizativas, 7.- Zemelman, H.- Martínez, A.( 1987 ) Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente

patrones de comportamiento) y otras que, si bien no son aprehensibles conceptualmente, privilegian la memoria, la experiencia, los símbolos, la conciencia y los mitos.

Teniendo en cuenta que "... la realidad es una síntesis de los triunfos y fracasos de los hombres, su desafío estriba en pensar la racionalidad desde el hombre y no desde un modelo de hombre; hacerlo desde sus sombras, contradicciones, temores, creatividad, engaños y certezas, para no falsear la razón a partir de una pura e ingenua imagen de lo humano, sino más bien apostar a ella desde las flaquezas humanas, pero también desde sus sueños, en los que busca saciarse de sus limitaciones. Porque en definitiva se trata de rescatar el valor humano en la racionalidad en vez de inocular aquél de las perfecciones y lucideces de ésta: reconocer en la racionalidad la expresión de una lucha por ensanchar lo humano, como el fondo inagotable desde el cual enriquecer las visiones de mundo que el hombre y su razón pueden llegar a poseer" (Zemelman, 1992), el sujeto concreto es el hacedor de las realidades, y que aquello significativo del conocimiento es que tenga una profunda relación con la realidad. Pensamos los procesos que conforman la realidad no desarticulados entre sí, sino como relaciones susceptibles de ser reconstruidas. Partiendo de conceptos ordenadores que permiten analizar estas relaciones y evitar una mirada fragmentaria de la fragmentación de la realidad, considerando la articulación entre los diferentes procesos que la integran.

De ahí que nuestra propuesta metodológica se sustenta en el sujeto, su subjetividad o sea su modo de pensamiento en el abordaje y construcción de realidad. Este sentir-pensar debería ser ampliado, profundizado y problematizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje para contribuir a activar la relación sujeto-sujeto y sujeto-mundo.

## **Centralidad del sujeto**

Conciencia histórica  
a través de la  
Problematización  
y el  
Diálogo  
en el proceso  
Pedagógico

Para este fin utilizamos la problematización de la lógica de los sujetos siempre incluidos. La problematización que pone en tensión la articulación de la enseñanza y el aprendizaje con la realidad y los sujetos concretos que allí actúan, partiendo del “conocimiento como construcción de sentidos y significados que los sujetos, intersubjetivamente, crean y recrean en relación con la realidad”<sup>8</sup>

La problematización implica la apertura hacia la realidad en sus múltiples dimensiones, atravesadas por los ritmos temporales (ciclos prolongados y cortos), la distribución espacial (macrosocial – microsocia) y el dinamismo (de lo estructural y coyuntural), definida por las relaciones articuladas que nos remitan a intentar abarcar una visión de totalidad y den lugar al dándose, convirtiendo en pensable.

La problematización necesita posibilitar un cierto movimiento de pensamiento que implica “atravesar” un modo de construir conocimiento, identificando formas de razonamiento instituidas y posibilitando vivenciar la experiencia de formas de pensamiento crítico que superen la lógica de objeto en la construcción de conocimiento con conciencia histórica.

---

8.- Zemelman, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Colegio de México. México, 1987



Estas rupturas son posibles en situaciones de aprendizaje colectivo y autónomo entre los participantes, los textos y los encuentros presenciales, convirtiéndose en una forma de pensar que aspira con-mover nuestra propia cotidianeidad y prácticas (simbólica y material), originando una lógica de razonamiento que permita situarnos ante la realidad. De este modo, pretendemos modificar el contexto histórico social en el que nos desenvolvemos como protagonistas del mismo. Esto nos implica una constante desnaturalización de las prácticas educativas en que estamos inmersos y la búsqueda de diálogo y participación, a fin de incentivar la escucha de todas las voces de todos los sujetos abriendo las diferentes dimensiones de la realidad.

Este diálogo lo definimos como un espacio “...donde reconocernos mutuamente como sujetos multidimensionales, que podemos tener acuerdos, desacuerdos o diferentes puntos de vista sobre un tema o problema, pero que ninguno aspira a “la verdad”, porque consideramos que el conocimiento no es un absoluto sino algo en constante construcción.”

Este espacio de diálogo nos demanda:

- una organización docente que se caracterice por mantener una cierta movilidad de ideas y de intercambios que permitan abrir horizontes culturales, más que cerrarlos, a versiones y visiones de mundo y de campos de conocimiento.
- centrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en procesos de reflexividad subjetiva e intersubjetiva alrededor de la propia práctica.
- “sospechar” de las propias construcciones parametrales y analizar mitos, creencias y ritos que los conforman, orientando, así, la construcción de conocimientos complejos.
- deconstruir el discurso académico, trabajando en forma crítica la teoría, indagando la realidad, construyendo socialmente conocimiento, poniéndolo en tensión con la historicidad profesional de los sujetos, lo que incluye los propios recorridos de formación.

Las reflexiones anteriores sólo tienen el propósito de abrir nuevas

discusiones sobre la importancia que reviste el problema de la construcción del conocimiento ubicado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así como la formación docente y su vinculación con este proceso implica tomar en cuenta a los protagonistas de dicho proceso, como son el docente y el estudiante

Compartimos a continuación nuestros objetivos de y en la formación que intentan dar cuenta de lo explicitado:

- Promover un espacio de encuentro que permita identificar y comprender (histórica y críticamente) los parámetros desde los cuales se organizan y sostienen las prácticas educativas.
- Construir y reconstruir una actitud de investigación e indagación del contexto, que favorezca la realización de proyectos de investigación educativa tendientes a conocer, comprender, resignificar y transformar la realidad abordada como objeto de estudio.

Como cierre, que puede también ser leído como inicio, las palabras de Raúl Cerdeiras<sup>9</sup> que expresan nuestras convicciones para la acción:

“Una política emancipativa si quiere sacudir los lugares instituidos tiene que ser una excepción en el interior de los lugares ... la política emancipativa ahora exige que se le reconozca su calidad de ser un pensar-hacer propio, y no la respuesta lisa y llana a las coacciones y necesidades socioeconómicas, culturales, sexuales, ecológicas, etc.”

### **Bibliografía:**

Mélich, J. (2004). La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto. *Eduga: revista galega do ensino*(42), 199-201.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Quintar, E. (1996). *Didáctica problematizadora e integradora*. México: UNAM.

9.- Cerdeiras Raúl (2011) ¿El regreso o la re-invencción de la política? – Revista Acontecimiento

Quintar, E. (1998). La enseñanza como un puente a la vida. Buenos Aires: Colección Conversaciones didácticas.

Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente. Mexico: Anthropos.

Zemelman, M. (2011). Horizontes de la razón III. El orden del movimiento. Anthropos.

## **“Palabras de cierre”**

*Dra. Luciana Manni*

*Subsecretaria de Investigación, Postgrado y Extensión*

*Departamento de educación*

En el marco del Panel de Cierre del VIII ATENEO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN: “Articulación entre Investigación y Extensión”, expusieron docentes que cuentan con un amplio recorrido, fundamentalmente en actividades de extensión universitaria, en articulación con las funciones de Docencia-Investigación.

La Dra. Norma Michi, Profesora Titular de la División de Educación de Adultos y Jefa de la misma División; la Lic. Andrea Blanco, Jefa de Trabajos Prácticos del Área Pedagogía, División Técnico-pedagógico y la Lic María José Vázquez, Jefa de Trabajos Prácticos del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborígen e Integrante de la Cátedra abierta intercultural.

Retomando las palabras de una de las profesoras (Andrea Blanco), se ha planteado aquí fundamentalmente el compromiso y la necesidad de que “la extensión deje de ser la última de las tareas universitarias”. La educación y particularmente, la producción de conocimiento en la universidad, debe necesaria y explícitamente hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social, lo cultural, político, etc., para poder dar cuenta de sí misma. Para dar lugar a una concepción de la educación “social” que busque dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor, a través de la creación y difusión del conocimiento que logre una verdadera vinculación con el Entorno Social y para ello el desafío es, entonces, construir una visión de la educación que, desde su especificidad, pueda dar cuenta de la totalidad, como una única narración más abarcadora, aunque no exenta de contradicciones y conflictos. Esto no puede hacerse sin concebir a las

actividades de extensión universitaria e investigación como promotoras de una construcción y coproducción de nuevos conocimientos con toda la comunidad. Y sin duda, la articulación de estas actividades es la que plantea un importante reto para nuestra Institución.

Todos coincidimos que es fundamental y urgente, entonces, definir una política educativa que...”desde su concepción misma respete las características de la sociedad a construir” (Varsavsky, 1969) constituyendo parte del camino hacia ella. Para proyectar ese camino es necesario definir, como señaló Frondizi –rector reformista de la Universidad de Buenos Aires- “al servicio de qué y de quiénes está la universidad, eso es lo que cuenta”. Desde esta perspectiva, las características que queremos para la Universidad y su función en la sociedad, hay que decir las... aunque suenen a utopía.

# **PARTE II**

## **CAPÍTULO III:**

### **Proyectos de Investigación**

Silvia Brusilovski y María Eugenia Cabrera

## **Escuelas populares. Características de su pedagogía.**

### ***Resumen***

La ponencia presenta algunos aspectos de los resultados de una investigación sobre Bachilleratos Populares. La importancia de estas escuelas reside en que constituyen un intento de avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar. Sus estudiantes tienen un perfil semejante al de los de escuelas secundarias de adultos pero el proyecto educativo se diferencia por el objetivo explícito de formarlos como sujetos políticos. En este artículo se analizan las características de los objetivos de la organización y las de sus docentes.

***Palabras clave:*** educación popular, educación secundaria, adultos, sujeto político, docentes.

## **Presentación**

La investigación que presentamos es continuación de trabajos realizados por el equipo, desde hace varios años, en el campo de la educación de nivel medio para adultos. Los resultados de estas investigaciones mostraron de qué modo las políticas educativas se vehiculizan en escuelas que reproducen, en su práctica cotidiana, modelos de trabajo conservadores o que, por el contrario, procuran abrir posibilidades de emancipación. En ambas etapas del trabajo tomamos contacto con las autodenominadas “escuelas populares”, que pertenecen a la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP). El origen de estas instituciones está vinculado a acciones de resistencia a las políticas neoliberales y se proponen constituir una respuesta a necesidades de los movimientos sociales y comunidades de las que emergen (Elisalde).

La información recogida hasta ahora dio cuenta del valor que pueden tener estas experiencias para avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar que, además del objetivo de formar sujetos políticos -que comparte con experiencias no escolares de educación popular- otorga un certificado de nivel medio que habilita a los jóvenes y adultos de sectores populares a continuar estudios. Diversos rasgos de su trabajo nos parecieron interesantes para profundizar. Nos interesó estudiarlas porque se plantean desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar a los estudiantes a procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión de docentes y estudiantes sobre la práctica escolar. Articulan su trabajo con organizaciones sociales –empresas recuperadas, organizaciones barriales- de modo que docentes y estudiantes pueden llevar a cabo una práctica que procura ser coherente con las declaraciones de trabajar por un cambio en el sistema de poder social.

Uno de los problemas en educación de adultos de carácter popular que busque certificar, a los efectos de permitir la continuidad de estudios



en el sistema de educación, es la falta de experiencia acumulada. Es por ello que consideramos necesario contribuir a la sistematización de los modos de gestión, de enseñanza y de los criterios de selección de contenidos curriculares a través de los cuales se logra la permanencia y el aprendizaje.

Para llevar a cabo el estudio se trabajó con los dos casos más antiguos que ya tenían egresados. Se utilizaron datos primarios: documentos producidos por las instituciones, entrevistas a directores de la CEIP (la organización que nuclea a un grupo de estos bachilleratos), a coordinadores, a docentes de ciencias sociales, de Humanidades y de ciencias naturales de ambas escuelas, a estudiantes. Dado que no resultó posible hacer entrevistas en profundidad a todos los docentes se llevó a cabo una encuesta autoadministrada enviada a todos. Se tomaron, asimismo, documentos académicos de docentes y coordinadores centrados en la experiencia de los bachilleratos. Se analizó la información recolectada y se trianguló dicha información para la interpretación teórica que pudiera dar cuenta de la realidad estudiada.

La investigación se centró en el estudio del origen de los bachilleratos, en sus objetivos, en las estrategias de desarrollo curricular, en las características de su organización y en el perfil del colectivo docente.

### **Objetivos pedagógicos:**

Nos interesó considerar tanto el sujeto que se proponen formar como los efectos sociales buscados, tanto por su relevancia en la teoría pedagógica como porque son cuestiones que emergen como centrales en los discursos de los entrevistados. Tanto en las entrevistas y documentos académicos de los entrevistados como en los documentos institucionales las referencias que se hacen a objetivos incluyen, regularmente, ambas dimensiones: la dimensión política de la subjetividad y el efecto político que se procura crear en el proceso de y con la construcción de esa subjetividad (Fernández, 2006). Reiteradamente se plantea

que el objetivo es *“la formación de un sujeto político”*. Las respuestas de entrevistados y los documentos institucionales definen como objetivo la construcción de una subjetividad comprometida tanto con un análisis crítico del sistema capitalista como con la participación en acciones tendentes a su transformación. Los aspectos señalados por los entrevistados coinciden con lo que se plantea como dimensiones de la definición de sujeto histórico.

Se coincide en señalar que el proceso de educación de un sujeto político implica tanto capacitar para el análisis de los modos de opresión existente, como desarrollar el deseo de intervenir para producir cambios, en tanto participante de una acción transformadora de carácter colectivo. El trabajo de educación consiste en crear condiciones para la construcción de conciencia en los estudiantes que, por sus condiciones de existencia, por su pertenencia a los grupos subalternizados, pueden constituir hoy el sujeto histórico capaz de participar en acciones reivindicativas; se refieren a la escuela como un espacio cultural formador de *“contra-cultura”*, que tiende a que los estudiantes identifiquen las condiciones de dominación en su propia vida y en la sociedad y a que vayan construyendo una subjetividad comprometida con una acción colectiva de cambio.

Una cuestión interesante que emergió es que si bien todos coinciden en este propósito, los antecedentes o fuentes informativas para estas definiciones no son coincidentes. Hay casos en los que se evidencia formación teórica al respecto y en otros es el propio trabajo institucional es el que *“provee”* de los conceptos con los que designan sus propósitos. Nos parece un dato interesante dado que evidencia que compartir un espacio de formación pedagógica crítica contribuye al desarrollo de un docente que avanza en su propia criticidad.

En las descripciones que lo entrevistados hacen de los estudiantes no suele utilizarse las expresiones *“clase social”* o *“proletarios”*; los atributos presentes y ausentes dan cuenta de un posicionamiento

frente a lo que se considera el sujeto político y el sujeto histórico del cambio social: parecen adherir a la concepción de sujeto de la acción política transformadora que incluye la diversidad de movimientos que emergieron en nuestro país a partir de fines del siglo 20 y en la primera década del 21 y que son considerados posibles sujetos históricos, además de la clase obrera del marxismo clásico. Esta posición se evidencia en el explícito distanciamiento respecto de los partidos políticos así como en la construcción de las redes que procuran establecer entre la escuela y otras organizaciones sociales con objetivos de cambio semejantes, incluyendo las que se establecen con organizaciones que trabajan en el espacio local, territorial,

La preocupación pedagógica consiste en producir el progresivo desarrollo del sujeto en tres dimensiones centrales -una dimensión cognitiva, una teleológica y una emocional, del interés subjetivo.

1) DIMENSIÓN COGNITIVA Se asigna central importancia al conocimiento porque se reconoce que este tiene sentido político.

El peso asignado a la dimensión cognitiva nos parece central no sólo desde una perspectiva individual –como suele enfatizarse en visiones liberales de la educación- sino centralmente como posición coherente desde la perspectiva de la construcción del sujeto político que se propone. En este planteo hay coincidencia entre autores de educación popular y de pedagogía crítica – Freire, Giroux, Mc. Laren entre otros- que centran su análisis en teoría política. Los acuerdos convergen en que no basta con la vivencia del poder o de la explotación sino en que es necesario encontrar conocimientos que permitan “la comprensión de las causas que convierten nuestro hacer en un hacer subordinado e insatisfactorio. ... No basta sentirse molesto con las cosas como están: hay que entender por qué y pensar el cómo superarlo” (Twithes Rey, 2004: 63). Entender las condiciones estructurales, históricas que generan los problemas resulta necesario para actuar sobre ellas.

La formación crítica requiere de autonomía cognitiva, de modo que éste es otro de los aspectos vinculados al objetivo de desarrollar la dimensión cognitiva del sujeto político. La autonomía implica tanto una relación con el saber como el disponer de competencias para estudiar adecuadamente y realizar una actividad intelectual eficaz (Charlot).

Uno de los propósitos del trabajo pedagógico es que los alumnos que “resisten”, “rechazan” inicialmente la escuela, puedan finalizarla con un sentido crítico y con valoración del conocimiento: que quieran aprender, que quieran incorporar saberes. Si bien en las investigaciones de sociología y psicopedagogía de la educación esta problemática no es nueva, en esta propuesta pedagógica asume una relevancia particular al plantearse como desafío revertir un vínculo preexistente. Los docentes son conscientes de las dificultades de los estudiantes en este sentido y plantean los obstáculos existentes y la necesidad de resolverlos:

2) DIMENSIÓN TELEOLÓGICA. Según Sánchez Vázquez, la diferencia entre lo cognoscitivo y lo teleológico es que mientras el conocimiento permite dar cuenta de la realidad actual, lo segundo “hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún” (Sánchez Vázquez: 250). En los casos que estamos estudiando, la idea de “inexistente aún” se aplica al análisis de la realidad macro social y no a la situación de la escuela, dado que el modelo pedagógico que se construye procura hacer efectivos, en la escuela, algunos aspectos del modelo político valorado por los docentes. La organización de la escuela constituye un intento de anticipación de un modelo social y político opuesto al dominante e incluye el propósito de que los estudiantes, en su práctica escolar, lo vayan incorporando y valorando.

Se trata de incorporar a la vida cotidiana escolar la posibilidad de ejercitar y aprender valores que permitan el aprendizaje de relaciones igualitarias, que se oponen a la dominación de la autoridad sobre los “subordinados”. La igualdad y no competencia entre pares y la experiencia de poder

Intervenir en decisiones significativas resultan centrales. Se procura que todos los actores aprendan prácticas y valores que replican tanto el modo de organización de los movimientos sociales -que señalamos en el análisis del objetivo de formar sujetos políticos- como una concepción freiriana de la educación. Esta organización muestra una ruptura tanto con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas como con las formas “flexibles” que reducen la flexibilidad a la cuestión de horarios, de poder cursar en diversas sedes las asignaturas, pocos días de asistencia obligatoria, promoción sin exigencias.

Los aspectos específicos que, hasta ahora, hemos detectado en este “modelo” deseable que se implementa para ser experimentado y, así, aprendido en la práctica misma, refieren a una concepción de los modos de hacer política y a los valores que deben primar en las relaciones interpersonales. Cuando nos referimos a la concepción de los modos de hacer política aludimos a los modos de actuar y de intervenir en prácticas sociales y en la toma de decisiones en el nivel institucional. Se procura que los estudiantes vayan incorporando valores y formas deseables de comportamiento vinculados tanto con la distribución del poder como con el involucramiento de todos en los procesos decisorios sobre aspectos comunes y significativos de una organización y del Estado. Este proceso se entiende como parte de una lucha ideológica y política.

Se espera que su incorporación pueda dar lugar a un modo de acción, de intervención en la vida social y política más allá del espacio escolar, que resulte alternativo a los que construyen relaciones de dominación. Las expresiones de nuestros entrevistados dan cuenta de que su pedagogía -la “teoría de la educación” que sostienen- se plantea estimular en la escuela la práctica de formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes). Se procura generar un estilo de gestión institucional participativa y de valorización del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado.

Evidencia de esta propuesta son los aspectos que identificamos como parte del modelo de intervención deseable:

**Horizontalización de relaciones:** se plantea una lógica de participación horizontal que involucra al equipo docente y a los estudiantes. Sin embargo no hay indiferenciación de roles, pero se define cuáles son las responsabilidades compartidas y cuáles son responsabilidades específicas que implican diferenciación y especificidad de algunas funciones. En especial la función de toma decisiones curriculares está bajo la responsabilidad de los docentes. Las relaciones que se proponen suponen cooperación entre pares –incluyendo como pares, como “compañeros”- a docentes y a estudiantes. No hay, sin embargo, idealización de las posibilidades de participación de los estudiantes en todas las decisiones y se reconoce que la participación requiere de un proceso de aprendizaje.

**No delegación:** La ruptura de relaciones de subordinación propone la no diferenciación rígida de representantes y representados.

-Responsabilidad en mantener y asumir acuerdos construidos colectivamente

-Desarrollo de valores de solidaridad, de ayuda mutua, cooperación.

3) DIMENSIÓN EMOCIONAL O DEL INTERÉS SUBJETIVO. Esta dimensión es indispensable para que lo cognitivo no quede sólo en el discurso y para que la participación de la que hablamos en el punto anterior se lleve a cabo con el deseo de intervenir en el cambio de situaciones que lo involucran. La expresión “emocional” es utilizada por Freire en su libro “La pedagogía de la autonomía” (1999: 41). La utiliza señalando su importancia para asumir el deseo de actuar. Consideramos necesario explicitar la dimensión de compromiso emocional por la importancia que le asignan los entrevistados para hacer factibles las otras dos.

### **Actividades para el logro de objetivos:**

La construcción de un sujeto político implica un complejo proceso. Si bien tienen una organización escolar graduada, con un currículo con asignaturas, que se construye y desarrolla sistemáticamente, ellos mismos consideran que los objetivos de educación se logran a través de una diversidad de actividades en ámbitos y a través de prácticas que no responden al modelo tradicional de “escuela”, a las que se asigna valor pedagógico y son consideradas, explícitamente, como parte del currículo de la institución. Las acciones de educación que desarrollan en estas escuelas ponen en evidencia la concepción de que “no hay modificación de la conciencia social de los sujetos al margen de su propia intervención en la vida social” (Rauber s/d: 32). Ello implica reconocer la no disociación de lo subjetivo y lo objetivo de la vida social, de las interacciones de lo social y lo individual, entre la conciencia de los sujetos y su intervención como actores en procesos colectivos de transformación social. Es esta idea la que orienta la función que asignan en las escuelas a diversas actividades: a la enseñanza de las asignaturas, a las asambleas de estudiantes y docentes, a las marchas organizadas por las escuelas en reclamo de su reconocimiento legal, a la participación en las marchas en defensa de la educación pública, de derechos humanos, de la relación con la empresa recuperada y con otras organizaciones sociales como espacios reconocidos, explícitamente, como pedagógicos. Es en esta cotidianeidad, tanto como en la participación en acciones políticas reivindicativas que se llevan a cabo fuera del espacio material de la escuela, que se estimula un proceso de construcción de conciencia y de una nueva forma de cultura escolar, como parte de la construcción de una cultura popular contrahegemónica.

La existencia de rutinas, de formas de organización del trabajo que se definen como vinculados a objetivos de educación, refieren tanto a un espacio para el aprendizaje sistemático de contenidos disciplinares como de formas de intercambio social valorizados.



**Estrategias relacionadas con el objetivo de formación cognitiva:**

Las sistematizamos en tres categorías: a) quiénes son los responsables centrales de la construcción curricular: Los docentes son los responsables centrales de seleccionar los contenidos. Esta decisión fue tomada colectivamente y con discusiones internas porque hubo, al comienzo del trabajo, profesores que no acordaban con este criterio.

b) cuál es el tipo de conocimiento prioriza: se priorizan conocimientos provenientes de paradigmas críticos. Este enfoque atraviesa las diversas asignaturas, no sólo las histórico-sociales. Los criterios de selección de contenidos para la construcción de programas dan cuenta de una concepción que considera que el conocimiento es construcción social, histórica ya que en las asignaturas físico-naturales (física, biología), en matemáticas, se plantea trabajar tanto con el contenido de la disciplina como con el análisis del contexto de producción de esos conocimientos.

Esta cuestión es relativamente simples en Ciencias Sociales y se les complica en las físico- naturales. En estas, si bien incorporan datos históricos sobre el contexto de producción de los conocimientos señalan que tienen dificultades para resolver la integración de los contenidos disciplinares con un enfoque histórico de la ciencia. El enfoque histórico permite desplegar las diferentes corrientes, muchas veces antagónicas, que se desarrollan al interior de cada una de las disciplinas científicas, e incluso muestra cómo los propios límites de las disciplinas son algo arbitrario, sobre lo que no existe consenso absoluto.

c) cómo se organizan la estructura de las clases, las consignas de las actividades y la evaluación. Si bien los lineamientos centrales compartidos están vinculados con el análisis crítico del sistema capitalista no parece haber criterios comunes para organizar la enseñanza. En lo que si hay coincidencia es en usar siempre como punto de partida de las clases los conocimientos previos de los estudiantes, en establecer relaciones con información aprendida previamente así como en el sentido de las consignas que se dan para los trabajos, que tienden a estimular la



comprensión y la autonomía cognitiva.

La evaluación es concebida como parte de la enseñanza. Con algunas diferencias entre los dos Bachilleratos y entre los docentes que los integran, la evaluación no es asimilada a un proceso de medición de aprendizajes, sino a procesos progresivos de apropiación de conocimientos. El énfasis está puesto en la evaluación formativa.

**Estrategias relacionadas con la dimensión teleológica del sujeto político:**

Los aspectos de la organización escolar que dan lugar a rutinas institucionales se basan en valores que, se espera, sean incorporadas por los estudiantes, en su práctica misma, como un modelo social deseable. Esto supone crear una cotidianeidad escolar con condiciones que impliquen que la escuela contribuye al avance de la construcción de democracia participativa.

**Los profesores:**

Un pilar central de la propuesta de los bachilleratos lo constituye el colectivo de profesores que construyen, asumen y sostienen cotidianamente el proyecto. Por las razones de incorporarse y, especialmente de permanecer y compartir el proyecto los pensamos como un tipo de docente integrante de un colectivo militante, con características propias de un intelectual orgánico de los sectores subalternos. Los planteos de los profesores de los bachilleratos concuerdan con los documentos oficiales de la Cooperativa: también afirman en sus discursos la necesaria articulación entre la pedagogía y la política, que coincide con aspectos de la concepción de intelectual orgánico gramsciano, con la perspectiva de educación popular freiriana y con la teoría pedagógica crítica.

## **Bibliografía**

- CHARLOT, Bernard (2008). La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización. Trilce. Montevideo.
- ELISALDE, R. (s/d) La enseñanza de la historia en bachilleratos populares. Experiencias en movimientos sociales en la Argentina. Mimeo.
- FERNÁNDEZ Ana María y colaboradores (2006). Política y subjetividad. Ediciones Tinta Limón. Buenos Aires
- FREIRE Paulo. (1999). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. México.
- RAUBER Isabel (s/d). Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto. [http://www.redalfor.org.net/redalforja/images/stories/otros/los\\_dilemas\\_del\\_sujeto.pdf](http://www.redalfor.org.net/redalforja/images/stories/otros/los_dilemas_del_sujeto.pdf). Microsoft Internet Explorer. Consultado 22/02/11.
- SANCHEZ VAZQUEZ Adolfo (1980). Filosofía de la praxis. Grijalbo. México
- THWAITES REY, Mabel (2004). La autonomía como búsqueda; el Estado como contradicción. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Ángela Aisenstein; Mercedes Del Pilar Cobiella; Maria Andrea Feiguín; María Dolores Martínez; Ignacio Emmanuel Melano; Leandro Elias; María Pía Ciardelli.

## **Historia de la formación docente en Educación Física en Argentina. El caso del INEF Gral. Belgrano.**

### ***Abstract:***

Esta investigación se propone profundizar en el conocimiento de la historia de la formación de profesores de Educación Física en Argentina, haciendo foco en el contexto y proceso de creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano y en la descripción de la cultura escolar que se conformó y consolidó a partir del segundo tercio del siglo XX.

Se parte de la hipótesis que los componentes materiales y simbólicos de los dispositivos formativos que compusieron su cultura escolar se caracterizaron por: 1) tender una línea de continuidad en relación a la matriz inicial de la formación; 2) introducir novedades que remodelarían dicha matriz, marcando una discontinuidad en el modelo de formación; 3) dotarla de una serie de nuevos sentidos y prácticas que garantizarían su difusión como “modelo” para las instituciones que se crearían con posterioridad en distintas jurisdicciones del país.

***Palabras clave:*** Educación Física, Historia, Formación Docente, Cultura Escolar, Argentina.

### **Presentación:**

La organización de la formación de profesores a cargo del Estado para la enseñanza de la Educación Física es tributaria de la Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en el año 1884; sus contenidos y formatos son herederos del clima de ideas de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX.

Este proceso de formación de profesores puede ser entendido dentro del proceso de institucionalización y organización de la formación docente en Argentina, e interpretado en el marco de las tradiciones descritas por Davini (1995) y las tensiones y discusiones señaladas por Diker y Terigi (1997); a su vez, tiene un itinerario específico (Rozengardt, 2011) en el que pueden identificarse tres momentos que marcan su desarrollo. El primero vinculado a la creación de la Escuela Normal de Educación Física dirigida por el Dr. Enrique Romero Brest a principios del siglo XX; el segundo, se configura alrededor de la creación del INEF en la localidad de San Fernando, provincia de Buenos Aires y su cierre (1939-1967/72). El tercero comienza en la última década del siglo XX y está signado por el proceso de reforma educativa iniciada en Argentina con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93

Este proyecto se centra en el segundo momento y, a los efectos de describir la cultura institucional del INEF Gral. Belgrano, toma el concepto de cultura escolar desarrollado por Viñao Frago (2002, p.73) como “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” En ese marco, la investigación tiene como objetivo general “conocer la historia de la formación de profesores de Educación Física en Argentina haciendo foco en el contexto y proceso de creación del INEF Gral. Belgrano, así como en la descripción de la cultura institucional que se conformó y consolidó a partir del segundo tercio del siglo XX”. Son sus objetivos específicos: 1) describir el contexto y proceso de creación del INEF Gral. Belgrano; 2) analizar el proceso de construcción y estabilización de la cultura escolar en el Instituto a lo largo del período 1939-1967/72; 3) identificar continuidades y cambios en las teorías pedagógicas y las influencias institucionales en dicha cultura.

### **Contexto Histórico:**

El contexto en que se crea el INEF Gral. Belgrano y se diseña el internado - como nueva modalidad de formación de profesores de Educación Física - debe ser interpretado en el marco de los procesos político institucionales nacionales y también de la política internacional.

Desde el punto de vista nacional la década de 1930 -signada por la crisis económica y política- inicia con el golpe de Estado que derroca al presidente constitucional Hipólito Yrigoyen y la reinstalación en el gobierno de miembros de los partidos tradicionales (nacionalistas y conservadores). Estos grupos dudan de la democracia liberal, del voto universal y obligatorio y de sus efectos sobre la participación política de la población (que hace emerger el problema de la socialización política de las masas). También se muestran atraídos por proyectos políticos internacionales que se organizan bajo la forma de democracias corporativas. Desde el punto de vista internacional la crisis económica de 1929/30, con la caída de la bolsa de Nueva York, marca el límite de la perspectiva liberal como teoría política y económica, el debilitamiento de sus países de referencia (Inglaterra, Francia, Estados Unidos) como modelos de naciones a seguir y el derive de la atención hacia Italia y Alemania. Estos países no sólo han de servir como modelo para la reorganización del ejército nacional argentino sino que, en el periodo que nos ocupa, se erigen como naciones que parecen lograr resolver más eficazmente algunos de los nuevos problemas técnicos del ejercicio del poder: las demandas políticas de nuevos sectores sociales, el diseño de una estrategia de construcción de una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas, y el freno al comunismo. La creación del nuevo dispositivo de formación (masculino, bajo la modalidad de internado, con reclutamiento en el interior del país, becas de traslado, estudio, vestido y alimentación para cada alumno) puede ser puesto en relación con lo que Mangan (1999) denomina el proceso de conformación del cuerpo fascista como ícono cívico y su difusión mundial. El autor se refiere a ese cuerpo como una metáfora múltiple

(moral, masculina, militarista y política) que responde a la necesidad humana de héroes, que transmitan superioridad y seguridad. Mangan rastrea sus orígenes en la lógica de la agresión que signó las relaciones entre las naciones europeas, durante el siglo XIX (asentada en las ideas de competencia por la supervivencia biológica, las preocupaciones raciales y el culto a los ideales masculinos y aristocráticos de las proezas físicas). En este marco difícilmente puedan ser interpretadas como casuales la creación de oficinas estatales para la organización de la Educación Física nacional, el incremento de la carga horaria para la asignatura Educación Física en las escuelas secundarias, la disposición de instalaciones deportivas y la creación de instituciones de formación de profesores en distintos países, como por ejemplo la Italia de Mussolini en 1928 y 1932 (Gori, 1999) el Brasil de Vargas (Da Costa y Labriola, 1999) y la Argentina de la “década infame”.

A partir del golpe de Estado de 1943, luego de tres años de sustituciones de presidentes y poniendo fin a la década conservadora, en febrero de 1946 el Coronel Juan D. Perón gana las elecciones y asume como Presidente de la Nación. Con el ascenso de Perón se produce una de las mayores discontinuidades de la historia argentina. Concomitante al desplazamiento de los actores políticos centrales del período anterior es el cambio en lo político, lo económico y lo social. El peronismo se convierte en una alternativa; comienza a construirse un nuevo panorama político y social. Según Terán (2008), Perón redefine los términos en que se dirimen las oposiciones políticas. Ante las posturas que oscilan entre democracia y fascismo interpela las posiciones en términos de lucha entre la “injusticia” y la “justicia social”; apelando a diferentes criterios de legitimidad: la democracia supone derechos políticos y la justicia social, derechos sociales. El cambio en la manera de entender a la sociedad da voz a nuevos sectores; los sectores populares cobran protagonismo. Dentro de un marco político de notable redistribución económica y de inclusión de las masas trabajadoras en la vida nacional, el gobierno apela también a la coerción, la censura y la obligación de adhesión política de

los funcionarios públicos. Perón completa su período de seis años y es reelecto en 1951, para ser derrocado por un golpe militar en septiembre de 1955. El golpe abre un espacio político de semidemocracia. La intención de desterrar a Perón, y con él al peronismo de la vida de los argentinos, tiñe al colectivo social con la dicotomía peronistas - antiperonistas. Dentro del ámbito antiperonista también surgen diferentes posturas respecto del peronismo. La sociedad y la vida política ya no son las mismas desde tiempos antes de Perón; la clase obrera se encuentra consolidada y con mayor igualdad e identidad sociopolítica. Estas nuevas fuerzas sociales se convierten en el “obstáculo central” para quienes han asumido el poder; más aún su inclusión en el devenir político nacional redundaba en la premisa de que aquel gobierno que no tuviera en cuenta esta nueva realidad no prosperaría (Terán, 2008; Torre, 2002).

A partir de allí, y hasta el año 1966, la vida política se caracteriza por los vaivenes en la postura de los distintos grupos de poder; principalmente por la influencia de quienes, limitados para bosquejar un plan de gobierno, se orientan a impedir los proyectos presentados por los otros. Esta suerte de “empate hegemónico” (Portantiero, 2011) deja en claro la incapacidad de los distintos sectores predominantes en la economía por convertirse en una fuerza política hegemónica. A su vez, al interior de las fuerzas armadas, se alcanza uno de los momentos de mayor tensión de la historia militar. En desacuerdo con la función de “guardianes de la nación”, las fuerzas armadas comienzan a reclamar una nueva manera de intervención; optan por una postura más confrontativa. Durante los años 1962 y 1963, se producen importantes controversias expresadas en el enfrentamiento entre dos facciones: azules y colorados. Los primeros, bajo el comando de Onganía y considerados los más “democráticos” resultan vencedores. Onganía, principal referente de los azules se convierte en la figura central de la “Revolución Argentina” del año 1966. El golpe de Estado al presidente democrático Arturo Illia se materializa en el marco de una crisis política y económica y en un clima de ideas en las cuales el peronismo y el comunismo son sinónimos de antidemocracia, y por ende

deben ser anulados de la vida nacional.

Con la idea de convertirse en un gobierno que perdure en el tiempo Onganía (1966-1969) propone un régimen político autoritario para poner orden, verticalismo y anticomunismo en la sociedad, suspendiendo toda actividad partidaria y del Parlamento, dividiendo la representación de los trabajadores e intentando desvincular a las Fuerzas Armadas del gobierno. Sin embargo, dos crisis emergen sin que lleguen a ser leídas por Onganía como tampoco por su sucesor Levingston (1970-1971). Los conflictos resurgen al interior de las fuerzas y en la sociedad en general. Los hechos del primer Cordobazo (1969) y el segundo Cordobazo (1971) dan cuenta de que aquella transformación de la sociedad, gestada con el primer peronismo, se mantiene viva. Las fuerzas armadas, distanciadas de Onganía perciben esa realidad. Sin oírlo se niegan a reprimir los movimientos. Lentamente el gobierno va quedando aislado de la realidad socio política. Aquella dominación sobre las fuerzas armadas, como también toda autoridad (sindical, educativa, eclesiástica, entre otras) que responde a Onganía comienza a ser cuestionada.

Este extenso desarrollo histórico, tiene por finalidad delinear un marco de interpretación para comprender los cambios y continuidades que pudieran existir en la cultura escolar del INEF Gral. Belgrano, así como para dimensionar la influencia de las tensiones políticas en su vida institucional.

**Antecedentes:**

El tema objeto de estudio del presente proyecto no puede pensarse aislado de la producción historiográfica en educación, sino que debe ser comprendido en la intersección de cuatro líneas de investigación histórica existentes; aquellas que abordan: a) los proyectos, las instituciones y las prácticas pedagógicas y sociales que acontecieron luego del golpe de Estado de septiembre de 1930; b) la historia de la formación docente en Argentina; c) la historia de la conformación de la



Educación Física como asignatura escolar; d) la historia de la escuela y las instituciones educativas a partir del reconocimiento de su dimensión material, expresada tanto en sus componentes físicamente ostensibles como simbólicos.

### **Estrategia Metodológica:**

Dado el objeto de estudio, el presente trabajo es abordado desde una metodología cualitativa, pudiendo clasificarse como un estudio de casos. Con la finalidad de obtener diversidad y mayor calidad de datos se utilizan diversas fuentes y distintas herramientas metodológicas. Las técnicas de recolección de información de la primera etapa, en función de la edad de los actores/informantes, son la entrevista abierta y semiestructurada. En forma simultánea se aplica el análisis de contenidos a documentos tales como: informes, libros de circulares, libros de actas, planes de estudio, publicaciones periódicas, proyectos educativos, producciones escritas de ex alumnos, películas, fotografías, entre otros.

A la fecha se han identificado cuatro archivos para este proyecto: el Centro de Documentación Histórica del ISEF Romero Brest, dependiente del Ministerio de Educación del GCABA; el Museo del ex INEF Gral. Belgrano, ubicado en la delegación San Fernando de la Universidad Nacional de Luján; el Centro de Documentación del Ministerio de Educación de la Nación y la Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros; y el Archivo General de la Nación.

### **Primeros Resultados:**

A partir de entrevistas a ex alumnos y del análisis de documentación se describen las características del dispositivo formativo (Larrosa, 2003) del Instituto interpretadas en el marco de dos cuestiones: 1) El contexto político institucional e ideológico que se inicia con los gobiernos conservadores de la década del '30; 2) La influencia del movimiento escolanovista en el ideario pedagógico nacional.

En la creación del nuevo dispositivo de formación se pueden rastrear algunos vestigios de una matriz orientada a la construcción de cuerpos masculinos sanos y fuertes que, como íconos cívicos, sirvieran de guía para el resto de la sociedad, proyectando superioridad y seguridad. En el plano de las discusiones teóricas puede identificarse aportes del pensamiento eugenésico e higienista en la organización del dispositivo objeto de este estudio.

En esa línea, se recuperan algunos fragmentos de entrevistas que permiten evidenciar el modo en que tales cuestiones se particularizan en la cultura escolar del INEF.

*Cuando yo pienso que clase de muchachada era, que era prácticamente 90 líderes (...) éramos 90 tipos con la mente puesta nada más que en eso. (...) Por eso la escuela estaba pensada de un modo tan cerebrado. (Entrevista a ex alumno 6)*

Por otro lado, para dar cuenta de la influencia del movimiento escolanovista en la cultura escolar del INEF Gral. Belgrano, se utilizan y articulan los aportes de Caruso (2001) con los testimonios de 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a ex alumnos. Lejos de pensar a la Escuela Nueva como un movimiento uniforme Lozano (en Caruso, 1980, p. 62-63) la define como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos dentro del cual se pueden vislumbrar propuestas ideológicamente distanciadas entre sí. A pesar de que no se cuenta aún con evidencias suficientes como para afirmar que el internado había sido pensado desde una perspectiva escolanovista, se pueden reconocer rasgos posibles de vincular con dicho movimiento (especialmente - de las denominadas por Caruso - pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas).

La diferencia entre las escuelas de instrucción y las escuelas de educación constituye la idea central del discurso pedagógico comunitarista, y es

en las últimas donde la camaradería, las reglas higienistas, los ejercicios físicos, los trabajos prácticos y manuales y la exaltación de los sentidos morales, religiosos y patrióticos se acentúan. La estructura organizativa de la vida comunitaria del internado planteada por Herman Lietz, (en Caruso, 2011, p.117) que pretende imitar el estilo de vida familiar patriarcal, donde currículum y vida cotidiana se confunden, y se desarrolla el primero a partir de la concepción comunitarista de la segunda, se ve reflejada en cierta medida en las entrevistas:

*(...) la gran familia la componía el internado (Entrevista ex alumno 1)*

*Nosotros teníamos casi la obligación moral de conocer a todos aquellos que nos antecedieron (Entrevista ex alumno 5)*

Se puede advertir cómo las actividades extracurriculares, que organizan la vida en el internado, incluyen contenidos moralizantes e higienistas orientados a la constitución de un cuerpo individual civilizado /educado y un imaginario colectivo de normalización en la vida cotidiana de la institución. Algunos entrevistados plantean que:

*Lo más importante sobre todo era cuidar la salud, o sea, que uno mismo se estaba cuidando para el día de mañana, cuando salía a la calle, con los chicos, en los clubes o en los colegio indicaba la actividad deportiva como un apoyo de tener una buena salud, para toda la vida, no? (Entrevista a ex alumno 9)*

*Bueno, nos enseñaron formas de cómo había que comer, como había que levantarse, como había que mover la silla sin hacer ruido, como sentarse, como tomar los cubiertos. Normas de educación. Aprender a comer, a tomar los cubiertos. (Entrevista a ex alumno 12)*

Asimismo, entre las pedagogías comunitaristas, en el contexto de creación del movimiento juvenil denominado Boy Scout, Robert Baden Powell desarrolla una pedagogía centrada en la solidaridad grupal y

mistificadora de la naturaleza. En este sentido, el valor simbólico que los entrevistados le otorgan al *pino* (árbol plantado en el predio en que se encuentra emplazado el Instituto) se evidencia en las palabras de alguno de ellos donde argumenta que:

...Siempre se lo respetó como un lugar que merece la solemnidad o el cuidado de no dañarlo y de acercarse a él cuando un realmente lo siente... (Entrevista ex alumno 6)

Este lugar es considerado por muchos de los entrevistados como un espacio de reunión sagrado, donde lo espiritual se mezcla con lo afectivo:

*El pino es estar en contacto con la naturaleza, el significado de la amistad...de algo espiritual, y eso le da un marco, una catedral natural, porque también la idea era si vos tenías problemas personales... (Entrevista ex alumno 2)*

Otras actividades extracurriculares que dan forma a la vida cotidiana del internado son las competencias intertribus, excursiones, equitación, coro y las salidas los fines de semana. Por el modo en que se llevan adelante, todas ellas comparten principios relacionados con la autogestión y auto regulación, siendo el liderazgo el valor predominante dentro del concepto comunitario de cultura juvenil.

*...lo que más mamé en el Instituto es el trabajo en equipo... tenes que ser más, tener que ser líder. Se hablaba mucho de liderazgo en el Instituto. (Entrevista ex alumno 6)*

Entre otros principios escolanovistas se encuentra la combinación del trabajo individual con el comunitario; desde esta perspectiva cobran sentido las competencias intertribus. Las pedagogías individualizantes plantean la diversificación de los tiempos y de las estructuraciones curriculares - en función de aptitudes y tendencias de los alumnos - a los efectos de trabajar fuertemente sobre la conducta individual. La participación en las tribus implica una exacta definición de los tiempos

del internado, la organización de espacios de trabajo grupal con características específicas y la competencia permanente con y contra otros.

*Lo primero fueron las Tribus, en las cuales estábamos divididos los alumnos y era un programa muy lindo porque hacíamos todo tipo de actividad deportiva, competitiva, artística, de literatura, de teatro... se hacían muchos tipos de actividades en las tribus y eso definía mucho la vida del internado. El objetivo era tener experiencia de cómo manejar la actividad física escolar, formando las tribus. Cada una tenía su independencia, se elegían los caciques y se hacían las presentaciones de sus trabajos. Era una experiencia de autonomía.  
(Entrevista ex alumno 12)*

En este sentido, y evidenciando el múltiple atravesamiento escolanovista, puede reconocerse cómo algunos aspectos vinculados a las pedagogías individualizantes y renovadoras forman parte de la trama de sentidos construidos al interior de la cultura escolar del Instituto. Así el auto control y la auto regulación surgen de los discursos de los entrevistados, cuando señalan que:

*... todas las situaciones del instituto la manejábamos nosotros.  
(Entrevista ex alumno 8)*

En este orden de ideas, se pueden considerar por un lado las acciones que tienden a la organización de las tareas y por otro a aquellas que derivan en el control de la conducta, del comportamiento propio y de los compañeros. Asimismo se entiende que la auto gestión de las tareas y la diversificación del tiempo pueden ser entendidas como un reforzador directo del control externo, en otras palabras

*Era la técnica de tenernos ocupados, para que no se arme "despelote"  
(Entrevista ex alumno 2)*

*El auto castigo era la forma como nos disciplinábamos, sin necesidad de que venga alguien. (Entrevista ex alumno 6)*

*No intervenía la escuela, los profesores de la escuela... no no. Las observaciones eran...la auto observación (Entrevista ex alumno 2)*

Hasta aquí se han presentado algunas cuestiones que, como huella escolanovista dentro del ideario pedagógico nacional, pueden ser reconocidas en la institución objeto de este estudio; cabe señalar que aún se está trabajando y profundizando al respecto para dimensionar y precisar dichas influencias. A la vez, se están abriendo nuevas perspectivas de estudio derivadas de contactos con otras investigaciones, en curso, sobre historia de la formación de profesores de Educación Física.

Trabajos de colegas de Uruguay y Brasil [Dogliotti (2014), Linhales (2014)] señalan la presencia de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) en la República Oriental del Uruguay y el Brasil desde principios del siglo XX; y su influencia en la formación docente en Educación Física, especialmente durante la década del '30. En el marco de sus producciones han demostrado las acciones misioneras que, desde la YMCA<sup>1</sup> con sede en Springfield y Chicago, llegan a América del Sur predicando cristianismo muscular e higienismo a través del deporte. Encabezando esas misiones en cada uno de dichos países se designa un director técnico. En la sede Argentina, desde el año 1927, tal director es Federico Dickens, que posteriormente se incorpora al plantel de profesores del INEF al frente de los cursos de Gimnasia Estética y Deportes. Estos hallazgos hacen necesario e interesante profundizar el estudio de la relación entre la ACJ y el INEF Gral. Belgrano.

---

1.- Siglas en inglés de la Asociación Cristiana de Jóvenes

### **Bibliografía:**

Caruso, Marcelo (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva, en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Da Costa L. y P. Labriola (199) Bodies from Brazil: Fascist aesthetic in South America Setting, *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 4 December, pp.163-180

Davini, C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Dogliotti, P y P. Malan (2014) La influencia protestante y del movimiento asociacionista del Springfield College en la educación del cuerpo y la educación física en el Uruguay, ponencia presentada en *XI CHIELA*, Ciudad de Toluca, México

Gori, G. (1999) Model Masculinity: Mussolini, the 'New Italian' of the fascista era, *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 2 June, pp 27-61.

Larrosa, J. (2003) Conferencia La experiencia y sus lenguajes. *Serie encuentros y seminarios*, Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Linhales, M. (2014) Trânsito de sujeitos e métodos norte-americanos: proposições para o ensino da educação física dentro e fora da escola brasileira, ponencia presentada en *XI CHIELA*, Ciudad de Toluca, México.

Mangan, J. (1999) (ed.) Prologue: Legacies, *The International Journal of the History of Sport*. Special Issue, Vol 16, n 2 June, pp.1-10

Portantiero, J C. (1977) *Economía y política en la crisis argentina (1958-1973)*, en *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 39, No. 2 (Apr. - Jun.) pp. 531-565.

Rozengardt, R. (2011) La formación docente en Educación Física, en Rozengardt, R. y F. Acosta *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales. 1810-1980*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Torre, J.C. (2002) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.



Mónica Insaurrealde; Claudia Agüero; Sara Halpern; Juliana Tellechea;  
Mariana Violi

## **La enseñanza en educación superior. El caso de la formación de profesoras en educación primaria en la provincia de Buenos Aires.**

### ***Abstract:***

La investigación se ocupa de estudiar *las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras*. En las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones y encuentros académicos, a nivel nacional e internacional, que se ocupan de lo que podemos reconocer como Didáctica Universitaria. Sin embargo, la enseñanza en las instituciones de Educación Superior no universitaria no posee el mismo nivel de desarrollo, por lo que esta investigación puede aportar a la construcción incipiente de este subcampo de la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica General. El objetivo general es comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de Profesor@s de Educación Primaria. Se estudia el caso de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires a través de un enfoque metodológico de corte cualitativo, seleccionando una asignatura por cada año de estudios del Profesorado, de un curso correspondiente a la cohorte 2014-2017. Este Proyecto permitirá, a la vez, entramar las actividades de docencia, extensión e investigación de nuestro Equipo Docente, y fortalecer el trabajo colaborativo con una institución del sistema educativo con la que venimos realizando diversas actividades en los últimos años.

***Palabras clave:*** estrategias de enseñanza; propuestas didácticas; conocimiento de oficio; formación de docentes; educación superior.

### **A modo de presentación:**

La investigación se ocupa de estudiar las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras. En las últimas décadas se han desarrollado múltiples investigaciones y encuentros académicos, a nivel nacional e internacional, que se ocupan de lo que podemos reconocer como Didáctica Universitaria. Sin embargo, la enseñanza en las instituciones de Educación Superior no universitaria no posee el mismo nivel de desarrollo, por lo que esta investigación puede aportar a la construcción incipiente de este subcampo de la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica General. El objetivo general es comprender las estrategias de enseñanza inscriptas en las propuestas didácticas desarrolladas en la formación de Profesoras de Educación Primaria. Se estudia el caso de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires a través de un enfoque metodológico de corte cualitativo, seleccionando una asignatura por cada año de estudios del Profesorado correspondiente de un curso de la cohorte 2014-2017.

### **Planteo del problema:**

Esta investigación se propone relevar y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas en Educación Superior en la formación de grado de Profesoras<sup>1</sup> de Educación Primaria a lo largo de la cohorte 2014-2017, a la vez que posibilitar la incorporación de otras estrategias de enseñanza menos difundidas<sup>2</sup> en el Nivel Superior no universitario. Para ello se estudiará el caso de un Instituto Superior de Formación Docente ubicado en el Conurbano bonaerense, con el que venimos desarrollando un proceso de trabajo colaborativo en la formación de

1.- Utilizamos el femenino porque la matrícula está integrada en un alto número por mujeres, lo que no excluye a los varones que pudieran integrarla. No obstante, evitamos la utilización de ambos géneros en el texto para hacer más fluida su lectura.

2.- En adelante llamaremos 'estrategias de enseñanza alternativas' a aquellas estrategias menos difundidas y 'estrategias de enseñanza privilegiadas' a las que las profesoras desarrollan en forma frecuente en la Educación Superior no universitaria. Los ejemplos paradigmáticos de estas últimas son la exposición y la exposición dialogada.

Profesoras en Ciencias de la Educación y de Educación Primaria<sup>3</sup>. La investigación pretende indagar cuáles son las estrategias de enseñanza que desde la perspectiva de las profesoras y las estudiantes favorecen los aprendizajes en relación con el futuro desarrollo profesional de las maestras, y comprender cómo contribuyen esas estrategias de enseñanza a la constitución del conocimiento de oficio docente. Según Angulo Rasco (1999) –tomando como base los planteos de Grimmett y MacKinnon- el “conocimiento de oficio” sintetiza el conocimiento representación de la materia; el conocimiento de los procesos de enseñanza; el conocimiento elaborado de la interacción entre la representación del contenido de la materia y la acción práctica; el conocimiento valorativo y los esquemas de actuación y comprensión, siendo la reflexión de los docentes el motor de generación de este tipo de conocimiento.

Tal como lo plantean Rebeca Anijovich y Silvia Mora entendemos por estrategias de enseñanza

... el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover los aprendizajes de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2010: 23).

En este sentido, comprender las estrategias de enseñanza implica su tratamiento en un entramado con los contenidos a enseñar, los sujetos que aprenden, las intencionalidades educativas y el contexto institucional y social amplio. Actualmente, esta idea de la enseñanza como una práctica social situada está aceptada y difundida en los ámbitos académicos y en las instituciones educativas. No obstante ello, nos interesa centrarnos en algunas de las características de esta práctica para adentrarnos en

---

3.- Nuestro Equipo docente tiene a cargo el Taller de Docencia I del Profesorado en Ciencias de la Educación. En los últimos cinco años viene desarrollando en este instituto, junto a las estudiantes, el trabajo de campo correspondiente al Taller y comparte diversas actividades con docentes, directivos y estudiantes de esta institución.

ciertos aspectos que marcan su complejidad, atendiendo también al particular contexto de la Educación Superior.

Las estrategias de enseñanza sólo pueden ser estudiadas en el marco de lo que denominamos 'propuesta didáctica', entendida como la previsión que los docentes realizan con anterioridad al desarrollo en la propia clase (preactivo e interactivo de Jackson, 1991). Toda propuesta didáctica debería ser analizada a posteriori de su desarrollo, en lo que Jackson (1991) denomina el post-activo. Desde luego, que la concebimos como pre-visión porque múltiples investigaciones, entre ellas la de Schön (1992) muestra que en las clases siempre se presentan "zonas indeterminadas de la práctica". Esto significa que no se puede prever todo y que, por lo tanto, los docentes tienen que reflexionar en la acción -sin suspenderla- y tomar decisiones didácticas sobre la propia 'marcha de la clase'.

Una propuesta didáctica está orientada por el marco axiológico del docente -con consciencia o sin consciencia de ello-. Es decir, por sus intencionalidades, por los propósitos que posee como sujeto social, comprometiéndose con la enseñanza comprendida como una acción social y humana (Fenstermacher, 1989). Desde una perspectiva crítica -en términos de los desarrollos realizados por diversos pedagogos, inspirados en la Escuela de Frankfurt para la investigación social-, las propuestas didácticas deberían concebirse y evaluarse en el marco del colectivo docente, incluso en lo que Kemmis (1988) denomina "comunidades críticas". Sin embargo, sabemos lo lejos que se está de contar con condiciones laborales que favorezcan el trabajo colaborativo. Toda propuesta didáctica supone decisiones en cuanto a los propósitos, o como plantea Stenhouse (1984) "principios de procedimientos". Estos "...especifican respecto a qué hayan de hacer los docentes (no qué trata de conseguirse que hagan los estudiantes) y proporcionan criterios tanto para orientar la actividad del docente como la selección de contenidos y elaboración de materiales" (Stenhouse, 1987 en Angulo y Blanco, 1994: 227).

Entonces, una propuesta didáctica orientada por los propósitos del docente deberá incluir la selección de contenidos (Bernstein, 1994; Williams, 1997), la organización de ellos (Bernstein, 1985; Torres Santomé, 1994; Beane, 2005), el diseño y/o elección de una o varias estrategias de enseñanza (Litwin, 2008), el diseño y/o elección de materiales didácticos, y la evaluación formativa y sumativa (Scriven, 1967), como aspectos básicos a considerar. En este sentido, lo que llamamos ‘propuesta didáctica’ se vincula estrechamente con la “construcción didáctica”, en términos de Gloria Edelstein (2011) en tanto la define como

...un proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la agenda clásica y las atinentes a un sistema categorial ampliado<sup>4</sup>, según lo explicitado, sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método (Edelstein, 2011: 177. Las cursivas son del original).

Precisamente, la categoría “construcción metodológica” elaborada por Gloria Edelstein (1996) considera la articulación entre el contenido y su forma de enseñanza. Interpreta lo metodológico como una construcción que reconoce “el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)” (Ibid.:81). Atiende tanto a la estructura semántica y sintáctica de la disciplina como a la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden, entramando la construcción del objeto de conocimiento y la lógica de apropiación del sujeto implicado en su aprendizaje. Así, es una construcción, entonces, relativa a estos aspectos a la vez que profundiza esta singularidad, porque se conforma en ámbitos particulares como un aula, una institución, en un contexto social y cultural más amplio. Por eso, Gloria Edelstein plantea que se

---

4.- Se refiere a la nueva agenda de la Didáctica (Litwin, 1996; 1997).

construye casuísticamente (Ibid.: 82).

La autora también considera que esta construcción está atravesada por las intencionalidades educativas de los docentes. Su posicionamiento como enseñante, que deviene de su formación y su recorrido profesional, y hasta de vida -objetivado o no por ese docente-, se juega en la enseñanza. También retoma a Avanzini (1985 en Edelstein, 1996) para referirse a esta adopción de una perspectiva axiológica que se realiza en las concepciones de ciencia, cultura y sociedad que subyacen en las formas de apropiación que los docentes proponen. Compartimos con Gloria Edelstein el lugar relevante que le cabe a las y los profesores en la elaboración de sus propuestas de intervención.

Ya en otro escrito (Insaurrealde, 2009) valoramos la contribución de Gloria Edelstein porque la construcción de esta categoría amplía la mirada sobre las prácticas de enseñanza y permite evitar dos problemas que se presentaron con el desarrollo de las Didácticas Específicas en las últimas décadas. Por un lado, el desarrollo de Didácticas Específicas que se asientan sobre los procesos cognitivos de los sujetos de aprendizaje; por otro, las que se desarrollan fundadas en los contenidos de la disciplina científica considerada de base. Por esto, entendemos que

Desde ya que no puede dudarse de la centralidad del contenido en la enseñanza. El problema parece plantearse cuando esa centralidad se torna exclusividad. Lo mismo puede afirmarse acerca de otorgarle, a la hora de diseñar propuestas de enseñanza, la exclusividad a los procesos cognitivos del sujeto que aprende. En este sentido parece sustantivo considerar la categoría “construcción metodológica” elaborada por Gloria Edelstein (1996) (Insaurrealde, 2009: 34-35).

Estos planteos han sido recuperados y desarrollados por Ana Malet y Raúl Menghini en las “Jornadas Nacionales: Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros”, realizadas en la Universidad Nacional del Sur 2011 y fueron publicados recientemente (Malet y Monetti, 2014), por lo

que consideramos que nuestras preocupaciones son compartidas con otros profesores investigadores del campo de la Didáctica y la formación de docentes.

Insistimos en que si bien nuestro foco estará puesto en las estrategias de enseñanza, las estudiaremos inscriptas en la propuesta didáctica que las incluye, porque tal como lo expresa Edith Litwin "...las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan" (Litwin; 1997: 65). En esta afirmación también se muestra que el contenido y las estrategias metodológicas se encuentran imbricados. El contenido es una preocupación originaria del pensamiento didáctico y en esta investigación tendremos que considerarlo dada la imbricación señalada.

Otra cuestión a la que debemos atender es que la enseñanza en la Educación Superior no universitaria se da como parte de una serie de prácticas en relación con un Plan de estudios que define una estructura curricular determinada. El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Superior (DCJES) de la provincia de Buenos Aires define a las "materias" que lo componen "...como recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas..." (DCJES, 2007: 37). Por lo tanto, en la enseñanza de cada materia, junto al estudio de las estrategias, se tendrán que recuperar los problemas y los modos de investigación de la disciplina de referencia, sus constructos, las relaciones entre las disciplinas, entre otras cuestiones. Esto nos remite, a su vez, a la delimitación de estas materias y su diferenciación de las disciplinas científicas. Susana Barco (2001) dirigió una investigación que estudió este problema en el caso de la Universidad Nacional del Comahue, en la que a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los profesores se construye la categoría "disciplinas universitarias", definidas como objetos culturales que -como las disciplinas escolares (Chervel, 1991)- son creaciones propias del sistema universitario y se constituyen por los



cuatro componentes que Chervel señala para las disciplinas escolares: el contenido, las actividades a realizar por los alumnos, las prácticas de motivación y la evaluación (Iuri, 2005). Si bien nuestra investigación se realizará en un ISFD y no en una universidad, la categoría “disciplinas universitarias” puede contribuir a nuestro estudio, en tanto compartimos el nivel de Educación Superior.

Por eso y aun reconociendo las particularidades que diferencian ambos subsistemas de Educación Superior, es necesario considerar la producción de Edith Litwin quien a partir del análisis de observaciones de clase en las aulas universitarias reconoció “configuraciones didácticas” que se definen como “la manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997: 97). Es una construcción que expresa el abordaje que el docente realiza de los problemas de su campo disciplinar, el tratamiento de los contenidos, los supuestos sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos con las prácticas profesionales, la negociación de los significados y las relaciones entre la práctica y la teoría.

Por lo tanto, considerar como objeto de investigación las estrategias de enseñanza en educación superior que contribuyen a la constitución del conocimiento de oficio docente en la formación de maestras, nos ubica en el campo de la Didáctica de la Educación Superior y, desde nuestra perspectiva, en la necesidad de construir puentes con los desarrollos de la Didáctica General, porque las “fecundaciones recíprocas son necesarias” (Camilloni, 2007). Sin embargo, y tal como lo plantea Alicia Camilloni (1995) las Didácticas Específicas de los diferentes niveles educativos no son “puras”<sup>5</sup>. En ella convergen las Didácticas disciplinares con aquellos contenidos que se ocupan de la formación de los sujetos de

---

5.- En un escrito posterior, Alicia Camilloni (2007: 23-24) sistematiza distintos criterios de desarrollo de las Didácticas Específicas: según los distintos niveles del sistema educativo; según las disciplinas; según las edades de los alumnos; según el tipo de institución y según las características de los sujetos.



aprendizaje, que en este nivel atiende a la formación de profesionales. A su vez, y tal como se constituye la Educación Superior en nuestro país con instituciones universitarias e institutos terciarios, se suman ciertas diferenciaciones en el interior del mismo nivel educativo que surgen de las características institucionales y la historia de constitución de cada subsistema. Sobre la demarcación de este campo, Elisa Lucarelli (2014) define a esta Didáctica desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional y plantea que se ocupa de

...estudiar el proceso de enseñanza que, en ese contexto educacional, un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico –altamente especializado-, orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 2014: 76).

Es necesario destacar que en las últimas décadas se han llevado a cabo múltiples investigaciones y encuentros académicos, en nuestro país y en el extranjero, que se ocupan de lo que podemos reconocer como Didáctica Universitaria. Sin embargo, la enseñanza en las instituciones de Educación Superior no universitaria no posee el mismo nivel de desarrollo, por lo que entendemos que nuestra investigación puede realizar algunos aportes a la construcción incipiente de este subcampo de la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva relacional con la Didáctica General.

Con el trabajo conjunto con las profesoras y las estudiantes del ISFD nos proponemos realizar un aporte a la reflexión y elaboración de propuestas didácticas que incluyan estrategias de enseñanza que favorezcan la constitución del oficio docente, porque entendemos que la formación de profesoras debe atender a “...proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a

sus alumnos” (Edelstein y Litwin, 1991 en Edelstein, 2011: 179).

De este modo el problema de esta investigación se construye en torno a los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras en la formación de maestras?

¿Cuáles son los criterios que fundamentan la selección de las estrategias de enseñanza privilegiadas por las profesoras formadoras?

¿Cómo se caracterizan las estrategias de enseñanza privilegiadas y alternativas durante el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras?

¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las profesoras formadoras?

¿Cómo contribuyen las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente de las futuras maestras desde la perspectiva de las estudiantes?

¿Cómo las condiciones objetivas inciden en el desarrollo procesal-práctico de las propuestas didácticas elaboradas por las profesoras formadoras?

### **Estudios sobre el tema**

A partir de la indagación bibliográfica realizada hemos accedido a una serie de aportes que pueden servir de antecedentes para nuestro problema de investigación. Los mismos fueron organizados en torno a su lugar de procedencia: los estudios del contexto internacional y aquellas investigaciones llevadas a cabo en nuestro país.

Según nuestra indagación, en los últimos veinte años se han desarrollado trabajos orientados a estudiar las prácticas de enseñanza en la

Educación Superior desde enfoques de investigación de corte cualitativo, en especial, en las universidades. Tanto a nivel internacional como nacional encontramos que son escasas las investigaciones que indagan, específicamente, en torno al desarrollo de estrategias de enseñanza en el nivel superior y, en particular, en los institutos superiores no universitarios. De todos modos, las investigaciones y experiencias relevadas contribuyen de uno u otro modo a la construcción de nuestro objeto de estudio y, en algunos casos, dejan abierta la posibilidad de iniciar contactos con algunos de estos equipos de investigación para validar nuestro trabajo “como una forma de reconocer la correspondencia, la relación y el sentido entre nuestro conocimiento construido y la realidad estudiada” (Litwin, 1997: 71). Realizando un balance de los antecedentes hallados, podríamos señalar lo siguiente:

- En cuanto a los tipos de trabajos relevados encontramos reseñas a modo de estado de la cuestión, ensayos e informes de investigación publicados en artículos de revistas con referato, ponencias en congresos, anuarios y dos informes de tesis. Las reseñas tratan sobre la enseñanza reflexiva, el trabajo colaborativo y las estrategias formativas que facilitan la reflexión en el desarrollo profesional docente, lo que aporta al planteo del problema.
- En relación a las estrategias metodológicas de las investigaciones a las que tuvimos acceso a través de las diversas publicaciones, encontramos que responden mayormente a la lógica cualitativa. Así, algunos estudios son exploratorios y varias investigaciones son estudios de caso. Se han privilegiado las entrevistas en profundidad y las observaciones de clases como instrumentos de recolección de información. En algunos estudios se apela a la participación de los docentes involucrados para considerar sus percepciones sobre la enseñanza, y se realizan entrevistas y encuestas semi-estructuradas a estudiantes con la misma finalidad. Si bien en la Revista Brasileira de Educação que edita la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no encontramos investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio,

sí es importante señalar que en los estudios que se publican predomina un enfoque metodológico cualitativo y se utilizan como instrumentos de recolección de información entrevistas y encuestas a los actores involucrados, además de observaciones en los contextos estudiados. De modo similar, en la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos que edita el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aquellos artículos que explicitan los aspectos metodológicos de las investigaciones, dan cuenta de estrategias cualitativas, y en algunos casos estrategias mixtas cuali-cuantitativas.

- Los estudios internacionales estudian la formación de profesionales, en algunos casos profesores, en el ámbito universitario. Entre los resultados de las investigaciones destacamos la doble formación que debe tener un buen profesor como experto de su campo y de la enseñanza. También en algunas de las investigaciones se registra el componente ético como dimensión del conocimiento del docente. Hay estudios que focalizan en las diversas relaciones entre el conocimiento profesional y el conocimiento práctico personal, destacándose el conocimiento personal que los profesores usan en su enseñanza, esto es, el conocimiento práctico personal. Esta conceptualización posee ciertos puntos de contacto con la categoría conocimiento de oficio a la que adscribimos, a la vez que coincidimos con las críticas que Angulo Rasco (1999) plantea al programa de investigación del pensamiento del profesor que confunde la “lógica reconstruida” con la “lógica de uso” y olvida el carácter moral de la enseñanza. Otra contribución es la evidencia de que los profesores se enfrentan a situaciones problemáticas en las que deben desarrollar la capacidad de juicio. Varias investigaciones destacan los aportes de las perspectivas de los alumnos a la enseñanza, y un estudio identifica que “los casos de interacción con los estudiantes” actuaron como una influencia fundamental en el desarrollo de los nuevos profesores, todas contribuciones que aportan a nuestro proyecto. Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que se ocupan específicamente de las estrategias de enseñanza.

- Entre los estudios nacionales sorprende que de 315 investigaciones/publicaciones presentadas por los institutos superiores de formación docente del país a la Convocatoria Anual del INFD “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas”, iniciada en 2007, sólo cinco de ellas se ocupan de las estrategias de enseñanza y/o de la relación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, resulta importante el hallazgo de una investigación que señala las dificultades que tienen los profesores para desarrollar estrategias interactivas con los estudiantes, prevaleciendo la enseñanza como transmisión.

La investigación doctoral de Patricia Del Regno radicada en el Programa “Estudios sobre el aula universitaria”, dirigido por la Dra. Lucarelli, contribuye en varios sentidos a nuestro proyecto. Si bien los cuatro casos se ubican en el ámbito universitario, compartimos algunos de los objetivos de la investigación y la estrategia metodológica. Entendemos que resultaría muy importante establecer intercambios con las investigadoras.

Por lo tanto, reconocemos la vacancia de estudios que se ocupen de relevar y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas en Educación Superior no universitaria en la formación de grado de Profesoras de Educación Primaria. A la vez, nos planteamos posibilitar la incorporación de otras estrategias de enseñanza menos difundidas, a partir del trabajo colaborativo con las profesoras y estudiantes implicadas. Nuestra investigación pretende indagar cuáles son las estrategias de enseñanza que desde la perspectiva de las profesoras y las estudiantes favorecen los aprendizajes en relación con el futuro desarrollo profesional de las maestras, y comprender cómo contribuyen esas estrategias de enseñanza a la constitución del conocimiento de oficio docente.

### **Estrategia metodológica:**

La investigación se desarrolla desde una lógica cualitativa como modo de comprender en profundidad la complejidad del objeto estudiado a partir de enfatizar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 1996). Si se

consideran los cuatro modos suposicionales (Goetz y LeCompte, 1988) desde donde se puede enfocar la realidad: la dimensión inductivo-deductiva, subjetivo-objetiva, generativo-verificativa y constructivo-enumerativa, esta investigación se aproxima a los extremos inductivo, subjetivo, generativo y constructivo.

El trabajo de investigación busca articular los conceptos teóricos iniciales -que actuarán como anticipación de sentido- con el trabajo de campo, con el objeto de generar nuevas redes de relaciones y categorías teóricas, de acuerdo con las manifestaciones observadas. En este sentido, se reconoce un proceso de producción de conocimiento en espiral.

Por lo tanto, la teoría orienta el trabajo de campo para generar categorías teóricas a partir del mundo empírico. Nos proponemos construir categorías y sus propiedades para elaborar una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente. Para ello será necesario relacionar la información recolectada con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno, comenzando con teorías conocidas para abrirlas y desarrollar un proceso de ida y vuelta donde el “insight” y la noción de “saturación” se apoyen en la “sensibilidad teórica” (Sirvent, 1996) de las investigadoras. Para Glaser y Strauss la sensibilidad teórica implica la habilidad para reconocer los datos importantes y darle su significado, lo que permite poner en juego la “inclinación personal y temperamental” del investigador y su “capacidad para tener discernimiento teórico dentro de su área de investigación, combinada con una capacidad para hacer algo de sus discernimientos (insight)” (Glaser y Strauss, 1967 en Sirvent, 1995 a).

La reconstrucción de las redes de relaciones, de la lógica de los hechos recurrentes y en otros casos dispersos, se someterá al proceso de triangulación de fuentes. Esto posibilitará anticipar ciertas prácticas y situaciones en el trabajo de campo. El proceso de saturación (Bertaux, 1994) se hará posible a través del avance conceptual y del avance del trabajo empírico durante el proceso de investigación.

Nos interesan, también, las perspectivas de las profesoras y las estudiantes implicadas, por lo que buscamos comprender el significado de las acciones y el significado que ellas dan al problema estudiado para compartir, en lo posible, el “conocimiento local” (Rockwell, 2009).

La investigación se realiza a partir del estudio de un caso, seleccionando una asignatura por cada año de estudios del Profesorado en Educación Primaria, de un curso correspondiente a la cohorte 2014-2017, de acuerdo con el trabajo colaborativo que venimos realizando en el ISFD que constituye nuestro caso de estudio<sup>6</sup>.

Los criterios que en principio hemos considerado para la selección de las profesoras son los siguientes:

- ❑ Tener una antigüedad de al menos cinco años en la institución y en el cargo como profesora de la asignatura, en este u otro instituto.
- ❑ Concentrar al menos la mitad sus módulos horarios en esta institución.
- ❑ Desarrollar la docencia en esta asignatura por elección propia a través de concurso o listado de aspirantes, y no por reubicación de su carga horaria.

Se han realizado entrevistas en profundidad iniciales –grabadas en audio– a cada una de las profesoras, con el objeto de conocer sus propuestas didácticas y los significados que les otorgan. Esto nos permitió ingresar al terreno con la posibilidad de tensar un primer análisis relacional entre el currículo escrito (documentos curriculares y programación), el encuadre teórico-conceptual, y las perspectivas de las profesoras. Los documentos curriculares de la provincia de Buenos Aires y del INFD fueron analizados antes de ingresar al campo<sup>7</sup>, aunque ese análisis será revisado a lo largo de

---

6.- Ver Nota 3.

7.- La directora de la investigación y la investigadora Claudia Agüero tienen una publicación sobre el tema. La directora participó en varios encuentros académicos y posee otras publicaciones que refieren al análisis de la formación de maestras en la provincia de



la investigación, incluyendo ahora las programaciones y los documentos institucionales que pudieran estar vinculados.

Se realizan observaciones de clase no participantes en las que se toma nota textual, en forma manuscrita, y se graba el audio. A posteriori se elaboran los correspondientes registros ampliados del tomado in situ (Achilli, 2005). A la vez, se recogen los materiales utilizados durante la clase y las producciones de las estudiantes, si las hubiese. También realizamos una entrevista previa con la profesora para conversar sobre sus primeras decisiones didácticas con respecto al desarrollo que se plantea realizar de la unidad del programa que observemos. Con anterioridad a cada observación, las investigadoras estudiamos los temas de la clase y se lee la bibliografía obligatoria y ampliatoria que indique la profesora. Esta decisión se funda en que no es posible identificar y comprender las cuestiones didácticas de una clase si desconocemos el contenido que circula y se construye en ella.

El equipo de investigación elabora un primer análisis de las clases a partir de las múltiples fuentes, y luego se realiza una reunión de devolución con las docentes para compartir nuestro primer análisis e iniciar un análisis de las clases en conjunto. En un segundo momento del año académico, decidimos en forma colaborativa la inclusión de otras estrategias de enseñanza alternativas a las más difundidas en el Profesorado<sup>8</sup>. El ciclo de entrevistas, observaciones y análisis se realizará con la misma modalidad.

También realizamos encuestas autoadministradas a todas las estudiantes del curso de primer año. La encuesta atiende a las preguntas que orientan la investigación. A partir del análisis de los resultados, próximamente,

---

Buenos Aires.

8.- De las 776 investigaciones que compila el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas 2000 y 2001, realizadas a partir de 1995, sólo 8 son el producto de la articulación de dos instituciones. A su vez, 6 de ellas desarrollaron el trabajo de investigación entre dos universidades nacionales. “Estos datos resultan interesantes a la hora de replantearse las propuestas de convocatorias de proyecto y el estímulo del trabajo cooperativo entre instituciones. Todavía no puede observarse el impacto de la normativa que establece la vinculación entre los institutos de formación docente y las universidades en esta temática” (Serra y Landau, 2003: 22).



seleccionaremos las estudiantes con las que sostendremos entrevistas en profundidad a lo largo del desarrollo de la investigación, para indagar sus perspectivas sobre la contribución de las estrategias de enseñanza a la constitución del oficio docente.

Al terminar cada año académico se realizarán entrevistas finales en profundidad a las profesoras y las estudiantes seleccionadas con el objeto de considerar las perspectivas de las entrevistadas acerca del desarrollo procesal-práctico de la asignatura, haciendo foco en nuestro objeto de estudio.

Todas las entrevistas son grabadas en audio. Las desgrabaciones se realizan respetando el habla de las interlocutoras para plasmar la oralidad en un texto. Esto previene a sus lectores ya que la oralidad posee características muy diferentes a la comunicación escrita. Siempre que se la traduzca a un texto perderá parte de su sustancialidad y, a la vez, resultará un texto que no posee sus propiedades textuales. Tal como lo plantea Elena Achilli (2005) el registro es un documento que permitirá reconocer indicios para relacionar fragmentos en la trama de los procesos que nos interesa. Elaborar un registro lo más cercano a las situaciones registradas facilitará el trabajo de análisis interpretativo y favorecerá su socialización en el equipo de investigación.

El análisis de la información que se va recolectando se realiza en espiral, combinando la obtención de información y su análisis, para construir categorías provisionales y/o relaciones. Entendemos que el método de comparación constante (Glaser y Strauss (1967) en Sirvent, 1995 b) permite apoyar el proceso inductivo de generación de teoría, potenciando las habilidades de investigación y la sensibilidad teórica (Sirvent, 1996). También se utilizará como herramienta de análisis de las entrevistas lo que Raúl Díaz (Mimeo s/r) denomina, de modo provisorio, "categorías de sentido". Esto facilitará reconocer aquellos significantes, oraciones y expresiones "en las que se densifica el sentido y se personaliza" (Ibid.: 2).

### **Referencias bibliográficas:**

Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor-Ceacu Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Editores). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. (pp. 261-319). Madrid: Akal.

Angulo Rasco, J. F. y Blanco, N. (Comps.) (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. Málaga: Aljibe.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Barco, S. (2001). Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue. Informe de Final de investigación. FACE-UNCo. Mimeo.

Beane, J. (2005). La integración del curriculum El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Editorial Morata.

Bernstein, B. (1994). La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

Bertaux, D. (1994). Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica. En Colección Documentos de trabajo 5. (pp. 1-18). IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso-CINDA. Valparaíso, Chile.

Camilloni, A. y otras. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En Revista de Educación N° 295. (pp. 59-111). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Díaz, R. (s./r.) La entrevista. Mimeo.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2014). Tensiones en el campo de la Didáctica del Nivel Superior Como Didáctica Específica. En Malet, A. y Monetti, E. Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación de docentes. Didáctica general y didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. (pp. 75-79) Buenos Aires: Noveduc-UNS.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza. Tomo I. (149-179). Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Insaurrealde, M. (coord.). (2009). Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires: Noveduc.
- Iuri, T. (2005). Disciplinas universitarias. En Barco, S. (Comp.) Universidad. Docentes. Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue. (pp. 73-96). Neuquén: Educo Editorial.
- Jackson, Ph. (1991; original 1968). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. y otras. Corrientes didácticas contemporáneas. (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Malet, A. y Monetti, E. (2014). Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación de docentes. Didáctica general y didácticas

específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Buenos Aires: Noveduc-UNS.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores. Barcelona: Paidós- MEC.

Scriven, M. (1967). "The Methodology of Evaluation", en Perspectives on Curriculum Evaluation. Chicago. AREA Monograph Series on Curriculum Evaluation. N° 1. Ran McNally.

Serra, J. C. y Landau, M. (2003). Relevamiento Nacional de Investigaciones educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina. (2000-2001). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Unidades de Investigaciones Educativas.

Sirvent, M.T. (1995 a). Ficha N° 3 - Investigación y Estadística II. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (1995 b). Ficha N° 4 - Investigación y Estadística II. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sirvent, M.T. (1996). Ficha N° 1 - Taller de Investigación. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Williams, R. (1997). Marxismo y Literatura. Barcelona: Península-Biblos.

Trigo, Liliana; Rotondaro, Analía; Flores, Natalia y Flouch, Andrés.

## **La interculturalidad en la enseñanza de la geografía a jóvenes de sectores populares**

### ***Abstract:***

En esta ponencia presentamos resultados finales de nuestros proyectos de investigación desarrollados en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en el período 2008- 2014. El objetivo de la misma es analizar la problemática de la interculturalidad en la enseñanza de la Geografía, haciendo foco por un lado en sujetos de aprendizaje pertenecientes a sectores populares y por otro, en la visión que sobre la enseñanza intercultural tienen sus profesores. En las investigaciones implementamos diferentes metodologías. En el primer proyecto realizamos una encuesta a todos los alumnos de la Escuela de Educación Media n° 2 de Gral. Rodríguez, que permitió caracterizarlos como pertenecientes a sectores populares. En esta misma fase entrevistamos a los profesores de Geografía de la escuela con el fin de rastrear sus pensamientos acerca de las diferencias entre sus alumnos y el peso que en estas diferenciaciones tenía lo cultural. En el segundo proyecto, utilizamos una metodología basada en grupos de discusión que tuvo como objetivo el análisis de los cambios y resistencias en el pensamiento de los mismos profesores sobre la diversidad cultural de sus alumnos y la puesta en diálogo de sus reflexiones teóricas con la elaboración de propuestas de enseñanza intercultural.

***Palabras clave:*** Interculturalidad- Enseñanza de la Geografía- Diversidad Cultural- Sectores Populares-Fracaso Escolar

### **Introducción:**

En esta ponencia presentamos resultados finales de nuestros proyectos de investigación desarrollados en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en el período 2008- 2014<sup>1</sup>. El objetivo de la

1.- Nos referimos a los proyectos: “La diversidad sociocultural en el aula: las representaciones de los docentes de Geografía en el nivel polimodal sobre la diversidad

misma es analizar la problemática de la interculturalidad en la enseñanza de la Geografía, haciendo foco por un lado en sujetos de aprendizaje pertenecientes a sectores populares y por otro, en la visión que sobre la enseñanza intercultural tienen sus profesores. Ambos proyectos se enmarcan en el Programa de Investigación “Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades culturales. Un abordaje interdisciplinario para su análisis” cuya hipótesis de trabajo es que el no reconocimiento por parte de la escuela de diferencias culturales y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia de jóvenes de sectores populares constituye una problemática socioeducativa que puede vincularse con el fracaso escolar de estos alumnos.<sup>2</sup>

En las investigaciones implementamos diferentes metodologías. En el primer proyecto realizamos una encuesta a todos los alumnos de la Escuela de Educación Media n° 2 de Gral. Rodríguez<sup>3</sup>, que permitió caracterizar a los alumnos como pertenecientes a sectores populares. En esta misma fase entrevistamos a los profesores de Geografía de la escuela con el fin de rastrear sus pensamientos acerca de las diferencias entre sus alumnos y el peso que en estas diferenciaciones tenía lo cultural. En el segundo proyecto, utilizamos una metodología basada en grupos de discusión que tuvo como objetivo el análisis de los cambios y resistencias en el pensamiento de los mismos profesores sobre la diversidad cultural de sus alumnos y la puesta en diálogo de sus reflexiones teóricas con la elaboración de propuestas de enseñanza.

La problemática del fracaso escolar -asociado en este caso al no reconocimiento de la diversidad cultural en las clases de Geografía por parte de los profesores- exige una enseñanza intercultural.

---

cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares” y “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Secundario: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”, ambos dirigidos por la Dra. Graciela Carbone.

2.- Dicho Programa de Investigación está radicado en el Departamento de Educación de la UNLu dirigido por la Mg Liliana Trigo

3.- Partido del borde periurbano de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

## **Sectores populares y enseñanza de la Geografía:**

Desde nuestros debates y reflexiones teóricas acordamos con la definición que construye Alcira Argumedo (1993) sobre la categoría sectores populares. Para dicha autora la composición de los sectores populares en Latinoamérica tiene un alto grado de heterogeneidad. Comprende tanto a los trabajadores insertos formalmente en la actividad económica como a las crecientes capas laborales ligadas con trabajos precarios e informales y a la población marginada de los sistemas productivos y de intercambio. Por otro lado, recuperamos los aportes de Maimone y Edelstein (2004) y Edelstein (2014) y sostenemos que la identificación de los sectores populares no está únicamente vinculada a sus condiciones materiales de existencia y el lugar que ocupan en la estructura social y económica. Al mismo tiempo tienen la particularidad de poseer saberes, conocimientos y habilidades construidas en los contextos socioculturales de pertenencia, que forman parte de un desarrollo cultural rico y complejo. En el caso del conurbano bonaerense forman parte del conjunto de migrantes internos llegados de las provincias del norte argentino.

Nos preocupan particularmente los adolescentes y jóvenes pertenecientes a estas familias, teniendo en cuenta que sus modos de pensar y actuar en el territorio constituyen prácticas culturales y espacialidades específicas que contribuyen a la conformación de una sociedad argentina contradictoria y diversa culturalmente. Al mismo tiempo constituyen saberes geográficos relevantes, por lo cual su valoración y puesta en diálogo en el proceso de enseñanza con el contenido geográfico escolar, contribuirían a reducir la problemática del fracaso escolar de estos alumnos.

Una problemática educativa crucial presente en el sistema educativo y en la enseñanza escolar específicamente, es el no reconocimiento y la invisibilización de la cultura de los alumnos pertenecientes a sectores populares. De este modo, creencias, valores, mitos, saberes



y conocimientos prácticos en relación con el territorio son muchas veces concebidos por diferentes agentes del sistema educativo como supersticiones, conocimientos vulgares y nociones del sentido común que necesitan ser resignificados a través de la enseñanza de conocimientos científicos que son reconocidos por la escuela como los únicos en los que pueden reposar criterios de autoridad. Dichos criterios se basan en los modos de validación de la ciencia y en la legitimación social.

Los planteos teóricos que desarrollamos en párrafos anteriores recuperan los aportes realizados por Vasilachis (2006; 2009; 2011) en torno a la Epistemología del Sujeto Conocido. Las consideraciones teóricas desarrolladas por esta autora puntualizan en las rupturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que provoca la perspectiva del Sujeto Conocido en la investigación cualitativa. Dicha perspectiva otorga status de igualdad a los conocimientos que aportan los diferentes sujetos participantes del proceso de investigación y cuestiona paradigmas que ponen en el centro de la actividad científica al sujeto cognoscente: aquel que conoce e investiga. La crítica radica en los límites que posee esta perspectiva para reconocer las identidades y capacidades de los sujetos de conocimiento del proceso de investigación, otorgándoles así un lugar de pasividad en la producción de conocimiento. En nuestros supuestos teóricos recuperamos estas ideas para definir al sujeto de aprendizaje y para aportar al debate de las prácticas docentes en contextos atravesados por la problemática de la diversidad cultural. Dichas ideas se vinculan con la necesidad de practicar una enseñanza de la Geografía más democrática, tendiente en sus planteos didácticos a la construcción de un espacio áulico plural. Un espacio donde las voces que han sido ocultadas históricamente por las propuestas homogeneizantes del sistema escolar, tengan un lugar central en la construcción del conocimiento. En este sentido, sostenemos que la construcción de conocimiento escolar se valida a partir de una relación en la cual docentes y alumnos construyan cooperativamente el conocimiento. Esto implica, en el sentido que lo explicita Vasilachis (2006; 2009; 2011) la aceptación de la igualdad en



torno a las capacidades de conocimiento que tienen los seres

Este reconocimiento político de la cultura de los sectores populares tiene también repercusiones que trascienden el espacio áulico. Estos grupos poseen en sus modos de organizarse ante determinadas situaciones problemáticas, como así también, en las estrategias de supervivencia que desarrollan, un acervo cultural que podría aportar conocimientos, saberes y valores relevantes para toda la sociedad. De esta manera, nos alejamos de aquellos posicionamientos que definen a los sectores populares únicamente desde sus carencias y sus necesarias reivindicaciones políticas, sociales y económicas. Nuestro pensamiento en torno al reconocimiento de la diversidad cultural y a la visibilización de las especificidades culturales que poseen los grupos sociales de sectores populares, significa un aporte más al debate de la homogeneidad vs heterogeneidad cultural, debate que atraviesa actualmente los proyectos de desarrollo nacional de los países latinoamericanos.

### **Cambios y resistencias en el pensamiento de los profesores sobre la diversidad cultural de sus alumnos:**

El Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (Maimoney y Edelstein, 2004) se crea en el trabajo con niños de sectores populares. Se basa en que estos niños y jóvenes desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones de exclusión y marginalidad. En el contexto del aula este hecho se convierte en un obstáculo para el desarrollo de conceptos. Según Vitgotsky (1982) los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los no espontáneos que se desarrollan a partir de la instrucción escolar; al mismo tiempo los conceptos científicos abren el camino para el desarrollo de los primeros. Alrededor de esta premisa las investigadoras citadas construyen el Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (MIP) que se basa en dos supuestos fundamentales. El primero es considerar que cada una de las cosmovisiones alternativas a la ciencia representa un sistema

teórico metodológico constitutivo de la cultura de grupos humanos particulares. Por lo tanto es posible designar con el término paradigma a toda construcción de conocimiento que implique una forma particular de ver el mundo y operar en él. El segundo supuesto es proponer en el plano didáctico, la consideración de ambos conocimientos en igualdad de status. Es posible entonces hablar de una interrelación paradigmática. Dicha interrelación consta de los siguientes pasos:

- 1.-Definición de los contenidos a enseñar. Un primer momento de tarea anticipada del docente en el que se deben establecer los ejes y conceptos estructurantes de la disciplina a enseñar y los ejes y contenidos estructurantes del grupo poblacional con el que se trabaja.
- 2.-Despliegue de las estrategias desarrolladas en la vida cotidiana por los alumnos en su contexto de pertenencia. Supone una instancia de valoración y por lo tanto facilita que vaya surgiendo el conocimiento que posee el grupo sociocultural al que pertenecen los alumnos. Aparecen así problemas reales y propios del grupo con lo que se agrega un componente estable y duradero.
- 3.-Sistematización de los conocimientos producidos en el ámbito de pertenencia.
- 4.-Procesamiento de nueva información y sistematización de los conocimientos producidos en el contexto científico.
- 5.-Intervinculación, comparación y valoración de ambos conocimientos.
- 6.-Síntesis y producción de nuevos conocimientos en el aula.

En los cuadros que siguen se presentan comparadas las conclusiones de las dos Investigaciones que llevamos a cabo acerca del proceso de pensamiento de los profesores en lo que respecta a la enseñanza de la Geografía a jóvenes de sectores populares del conurbano bonaerense y la posibilidad de incorporar a sus prácticas el Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática.

<p><b>Estado del pensamiento de los profesores registrado en las conclusiones de la Investigación I.</b></p>	<p><b>Resignificación de la mirada de los profesores registrada en las conclusiones de la Investigación II.</b></p>
<p>Enseñanza de la Geografía</p>	
<p>*Criterios para seleccionar contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• centralidad para la disciplina;</li> <li>• significatividad para los alumnos;</li> <li>• posibilidades cognitivas de los alumnos;</li> <li>• disponibilidad de tiempo para enseñar;</li> <li>• combinación entre conceptos claves de la disciplina y la disponibilidad de tiempo y</li> <li>• preferencia del docente.</li> </ul> <p>*Propuesta de actividades con una secuencia organizada en un primer momento de teoría y uno segundo de aplicación de conceptos teóricos.</p> <p>*Énfasis en la actividad del alumno.</p>	<p>*Valoración del marco teórico que propone la Investigación.</p> <p>*Reconocimiento de problemas de enseñanza debidos a la falta de significatividad para los alumnos.</p> <p>*Elaboración de una primera organización de propuestas para el aula en torno a dos momentos del modelo didáctico de interrelación paradigmática: 1) el diagnóstico sociocultural del grupo de alumnos que permite diseñar estrategias de indagación y desocultamiento de conocimientos geográficos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural y 2) la articulación de dichos conocimientos con conocimientos geográficos científicos.</p> <p>*Significativos avances en: estrategias de búsqueda de ideas comunes a modo de hilo conductor del pensamiento de los alumnos; ampliación de la capacidad de escucha por parte del docente y de actitudes de empatía que permiten la valoración y circulación de ideas; respeto por los tiempos que demandan las actividades de aprendizaje con disposición a replantear y ajustar consignas de trabajo.</p> <p>*Reconocimiento y valoración positiva de prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia.</p>

Definición del Sujeto de aprendizaje.	
<p>*Conocimiento de los barrios de los que provienen sus alumnos pero desconocimiento de su contexto social-cultural de pertenencia.</p> <p>*Explicaciones acerca de los problemas de participación de sus alumnos debido a sentimientos de miedo, vergüenza, de desprotección ante la exposición en un contexto en que se sienten extraños.</p>	<p>*Punto de partida en el reconocimiento de núcleos problemáticos en la vida cotidiana actual (violencia; discriminación; falta de empatía con el inmigrante limítrofe, etc.).</p> <p>*Necesidad de desarrollar en la sociedad argentina actitudes de tolerancia y respeto.</p> <p>*Dos momentos significativos en la percepción de diferencias culturales en los alumnos como nuevas formas de caracterización del sujeto de aprendizaje: 1)- Cuando las docentes analizaron material bibliográfico y registros de clases con propuestas didácticas enmarcadas en el modelo didáctico de interrelación paradigmática: cuestionamiento de sus propios conceptos de cultura; reconocimiento de diferencias culturales como una diversidad rica y potente; consideración de obstáculos de convivencia en el aula como conflictos de interacción entre diversidad y homogeneización cultural; reconocimiento de jerarquías, asimetrías e imposiciones culturales. 2)- A partir de la puesta en práctica de propuestas seleccionadas por el equipo de Investigación: reconocimiento de características culturales de sus alumnos y sus familias observando diferencias por los lugares de origen de esas familias y sus trayectorias migratorias y valoración con actitud empática de estrategias y modos de actuar en el entorno viendo potencialidad para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana.</p> <p>*Descubrimiento de características comunes en las historias que los chicos cuentan considerándolas formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular construida históricamente.</p> <p>*Reconocimiento de características en los chicos como grupo -la humildad, la solidaridad, la confianza entre ellos- relacionadas con valores y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural. Valoración de las estrategias de sobrevivencia que las familias desarrollan como formas de intervención en el entorno que ponen en juego capacidades de sus contextos familiares.</p> <p>*Clara definición del conflicto que lleva a estos grupos a ocultar su identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone.</p>

Diversidad cultural en Sectores Populares. Educación Intercultural.	
<p>*Consideración de la diversidad como una dificultad en el aula dado el ocultamiento y no participación de los alumnos por sentirse diferentes y por la disparidad de los conocimientos geográficos aprendidos que pone a algunos alumnos en posición de inferioridad.</p> <p>*Reconocimiento de la diversidad fundamentada en cuestiones relacionadas con diferencias en las trayectorias escolares, en las habilidades y actitudes que poseen y en el grado de contención que reciben de sus familias sin consideración de la posibilidad de conocer aspectos que puedan dar indicios de trayectorias geográficas o de historias familiares, de contextos sociales y culturales.</p> <p>*Desestimación de la existencia de aspectos cognitivos que puedan poner en juego potencialidades en relación con aprendizajes realizados afuera de la escuela y en el contexto sociocultural de referencia.</p>	<p>*Consideración de las diferencias como una riqueza para la sociedad en su conjunto.</p> <p>*Replanteo en torno al fracaso escolar en clases de Geografía de jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares considerándolo un problema de la enseñanza en el marco de contextos de exclusión no sólo socioeconómica sino también cultural de amplios sectores de la sociedad argentina.</p> <p>*Necesidad de remover de las prácticas docentes aquellas sistematizaciones conceptuales tradicionales de la Geografía que impiden el reconocimiento de saberes de los alumnos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural.</p>

### **Las geografías de la vida cotidiana: aportes a la problemática de la enseñanza intercultural de la Geografía:**

En los últimos años los avances de la Geografía han dado lugar al surgimiento de nuevos enfoques y modos de abordar el objeto de estudio de esta disciplina. Creemos que es posible vincular estos nuevos enfoques con la enseñanza de la Geografía recuperando sus aportes a la didáctica específica de dicha disciplina en general y al modelo didáctico de interrelación paradigmática (MIP) en particular.

Dentro de estas nuevas líneas, las Geografías de la vida cotidiana (GVC) constituyen un modo de abordar el espacio a partir de metodologías y categorías de análisis específicas. Las GVC estudian la relación entre el espacio y la sociedad en situaciones de interacción. Esa interacción está dada por sujetos situados en un contexto espacio temporal desde el que le dan sentido al espacio y a su vez lo interpretan y construyen en él sus espacios de vida. Estos espacios de vida son denominados con el concepto de lugar. Según Yi- Fu Tuan, geógrafo chino contemporáneo (citado por Delgado Mahecha, 2003), el lugar es un tipo especial de objeto que puede tener múltiples significados y que existe en diferentes escalas. Así, lugares pueden ser un rincón, la casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta. En ellos es en donde se materializa el acto de vivir en el mundo. El concepto de lugar es en la Geografía sumamente fértil para explicar de qué modo la espacialidad se construye a través de la subjetividad. La geografía, según el geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto Golçalves (2001; 2009) puede ser definida como un acto de marcar la tierra, de apropiarse material y simbólicamente del espacio. Y cada sujeto o grupo de ellos podrá apropiarse de maneras diferentes de estos espacios de vida o lugares. Recuperar los modos de apropiarse del espacio por parte de nuestros estudiantes nos permitiría acercarnos a sus propias miradas y utilizarlas en la construcción de conocimiento dentro de las aulas.

La espacialidad de la vida cotidiana tiene características propias y es aquí donde las GVC y la enseñanza de la Geografía desde un modelo como el MIP encuentran puntos en común. Ambas perspectivas -GVC y MIP- pueden vincularse en términos de la epistemología del sujeto conocido. Esta epistemología postula que la voz del sujeto no desaparezca detrás de la mirada del investigador o del profesor o sea modificada por la necesidad de traducirla a los modos de conocer legitimados socialmente. (Vasilachis, 2006; 2009; 2011)

Entonces resulta de mucho interés recuperar las metodologías propuestas por las GVC para indagar experiencias espaciales. En relación con esto, cobran importancia los relatos que permitan reconstruir ritmos cotidianos y sentidos de lugar.

Hiernaux y Lindón (2008) proponen que otra lectura es posible de los espacios de las periferias urbanas más allá de las posturas que explican a la ciudad como un producto de decisiones políticas y económicas externas. Estos autores postulan que existe una unidad básica, la familia o las solidaridades familiares que poseen estrategias de supervivencia a las que denominan “manipulación temporal” asociadas a los ritmos cotidianos, tales como el manejo del tiempo libre, la intensificación de los tiempos cotidianos de trabajo, la relativa escolaridad de niños y jóvenes del grupo familiar. También se refieren a estrategias de “manipulación del territorio”, vinculadas a los sentidos de lugar, tales como la capacidad para identificar mercados potenciales para instalar mercados locales, el conocimiento acerca de los procedimientos para adquirir un lote irregular o para vender una propiedad. Es decir, reconocen un conocimiento experiencial de las variables tiempo y espacio que funcionan asociadas a una lógica familiar atravesada por variables culturales que colocan a estas estrategias por fuera de las explicaciones tradicionales y nos permitirían a través de algunos modos de abordaje conocerlas en profundidad y darles sentido en nuestras clases.

¿Cómo recuperar las experiencias espaciales en las clases de geografía y ponerlas en igualdad de status con el conocimiento geográfico académico?  
¿De qué manera estas experiencias pueden ser significativas en una propuesta de enseñanza de la geografía vinculada con el MIP? Tomar estas preguntas como nuevos puntos de partida pone en relación la demanda de los profesores que participaron en los grupos de discusión y nuestro propósito de seguir profundizando y desarrollando nuestra línea de investigación.

### **Bibliografía:**

ARGUMEDO, A. (1993). Los silencios y las voces de América Latina, Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

DELGADO MAHECHA, O. (2003) "Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea". Universidad Nacional de Colombia. Red de Estudios de Espacio y Territorio, RET. Bogotá. Colombia.

EDELSTEIN, P. (2014) Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario. La matriz de pensamiento latinoamericana hoy. Proyecto de Investigación. Informe final. Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación

HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. (2008) El trabajo de campo experiencial y el replanteamiento de la periferia metropolitana. Una interpretación socio-espacial de la economía popular periférica. En: Revista Internacional de Sociología (RIS) Vol. LXI, n° 50, Mayo- Agosto, 215-236. ISSN: 0034-9712. Disponible en: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/102/103>.

LINDÓN, A. (2006) "*Geografías de la vida cotidiana*" en LINDÓN, A. y HIERNAUX, D. (Dir.) Tratado de Geografía Humana, Universidad Autónoma Metropolitana (México): Anthropos; pp.356-400

MAIMONE, M. y EDELSTEIN, P. (2004). Didáctica e identidades. Acerca de la dignidad en el proceso educativo, Buenos Aires: Stella-La Crujía.

PORTO GONÇALVES C. (2001) Geo-grafías. Movimientos Sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad. México : Siglo XXI Editores.

..... (2009) De Saberes y Territorios: diversidad



y emancipación a partir de la experiencia latino- americana. En: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 22, p. 121- 136.

Disponible en: <http://polis.revues.org/2636>

ROTONDARO, A. (2010) “La diversidad cultural en el aula: Las representaciones de los docentes de Geografía del Nivel Polimodal sobre la diversidad cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares”. Proyecto de Investigación del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en categoría Iniciación; Informe final (Mimeo).

TRIGO, L., ROTONDARO, A., FLORES, N. Y FLOUCH, A. (2014) “La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Polimodal: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”. Proyecto de Investigación del Programa de Investigación “Las relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades Culturales: Un abordaje interdisciplinario para su análisis”; Universidad Nacional de Luján, Informe final (Mimeo).

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

----- (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa, Forum Qualitative Sozialforschung / forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>.

----- (2011). Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al diálogo, En: Discurso y sociedad, vol. 5 (1) pág. 132-159 disponible en <http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Vasilachis.pdf>.

VYGOTSKI, L. (1982) Pensamiento y lenguaje; Obras escogidas, T.II; Madrid: Aprendizaje Visor

María Ana Espinoza ; Silvina Muzzanti y Ma Adelaida Benvegnú

## **El trabajo colaborativo: un instrumento privilegiado para la reflexión didáctica y la transformación de las prácticas.**

### ***Abstract:***

El proyecto de investigación se inició en 2011 y tomó como objeto la modalidad del trabajo de tutoría en grupos de estudio con alumnos ingresantes a la carrera de Ingeniería Agronómica. El equipo se integró con docentes de las asignaturas iniciales y miembros de Pedagogía Universitaria. El trabajo colaborativo desarrollado en la primera etapa condujo a reorientar el análisis hacia las propuestas de enseñanza en las asignaturas del primer año. Por esta razón el proyecto fue reformulado. En la segunda etapa iniciamos un trabajo de corte didáctico que consiste en el diseño, implementación, registro y análisis de una secuencia para la enseñanza del concepto de derivada en el marco de la asignatura Matemática General. Dicha secuencia fue implementada a lo largo de tres clases en 2013 y re diseñada para una nueva puesta en marcha en 2014. Las clases fueron registradas en video y analizadas por el equipo en reuniones sistemáticas.

Este proyecto intenta producir conceptualizaciones que puedan comunicarse a otros docentes como herramientas para el trabajo en el aula y de esta manera aportar al campo de la didáctica del nivel superior. Otra de las preocupaciones es la de sistematizar condiciones para el trabajo colaborativo como modo de intervención pedagógica.

En esta oportunidad nos referiremos a algunos problemas didácticos que fue posible formular a partir de la implementación de la secuencia, y a algunos aspectos relevantes del proceso colaborativo de producción.

***Palabras clave:*** investigación-didáctica-trabajo colaborativo-secuencia de enseñanza- matemática

## **Introducción:**

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación inter departamental “La tutoría universitaria: un proceso de construcción interdisciplinario” (reshcs-luj 0000224-11) Directoras: María Adelaida Benvegnú [mabenvegnu@gmail.com](mailto:mabenvegnu@gmail.com), Co directoras: Elena Borghi y Ana María Espinoza. Integrantes: Silvina Muzzanti, Cintia Alvarez, Ana Clara Torelli, Carina Duna, Lucía Milicic, Oscar Zabala y María Giménez y Roxana Pagano.

En el año 2011 constituimos un equipo interdisciplinario, con modalidad de trabajo colaborativo con la intención de tomar como objeto de estudio las condiciones de funcionamiento de un programa de tutorías en la carrera de Agronomía. El camino recorrido nos permitió profundizar el sentido y las perspectivas que ofrecía nuestra propuesta de tutoría -en grupos de estudio- y avanzar en el conocimiento de la situación en la que se encuentra un alumno ingresante a la UNLu. Por otro lado, la experiencia mostró la potencia de la producción colectiva y aportó conocimiento sobre las condiciones necesarias para su desarrollo. Como producto de estas reflexiones, al finalizar el programa de tutorías de Agronomía, decidimos solicitar una extensión para reformular el proyecto, que en esta nueva etapa tomó como objeto de indagación la enseñanza en las primeras asignaturas de la carrera. Con este propósito desarrollamos una investigación cualitativa, de tipo descriptivo interpretativo, y colaborativa. El equipo sostiene encuentros sistemáticos en los que se problematizan los contenidos disciplinares -haciendo foco en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje- para elaborar, implementar y analizar una secuencia didáctica sobre el concepto de derivada en la materia “Matemática General”. La principal cuestión que abordamos es la de entender mejor qué asuntos son factibles de modificar en las clases de matemática para que la enseñanza pueda favorecer el aprendizaje. Es decir, intentamos repensar la enseñanza y comprender mejor las posibilidades y los obstáculos que presenta la propuesta didáctica

elaborada por el equipo.

En esta presentación nos referiremos a dos aspectos fuertemente relacionados que sólo distinguimos a efectos del análisis:

- Las cuestiones que permitieron pasar del reconocimiento superficial de las dificultades que ofrece la asignatura a una configuración más precisa del problema didáctico.
- Las condiciones que exige y ofrece el trabajo colaborativo para la reflexión sobre la práctica.

**La opción metodológica:**

Comenzaremos haciendo una breve referencia a la Ingeniería Didáctica, marco metodológico general que sustenta nuestro trabajo, y mencionaremos algunas cuestiones vinculadas a la modalidad colaborativa en tanto ella constituye una condición para la producción de conocimiento desde la perspectiva que sostenemos en Pedagogía Universitaria.

Dentro de los lineamientos generales de la Ingeniería Didáctica le otorgamos potencialidad al estudio de casos a través del desarrollo de análisis preliminares, análisis a priori y análisis a posteriori. Desde esta perspectiva sistémica, todos estos análisis se realizan atendiendo tres planos:

- “- la dimensión epistemológica asociada a las características del saber en juego;*
- la dimensión cognitiva asociada a las características del público al que se dirige la enseñanza;*
- la dimensión didáctica asociada a las características del funcionamiento del sistema de enseñanza.” (Artigue, 1995)*

La validación de la producción es interna -no se realiza con grupo control-

y está basada en la puesta en relación de los análisis a posteriori y los a priori.

Desde nuestra perspectiva, esta metodología se muestra especialmente fértil para elaborar una propuesta de enseñanza porque supone, de manera inherente al diseño metodológico, un ida y vuelta recursivo: por un lado, la revisión profunda de los contenidos, las situaciones que se les propondrán a los alumnos –incluidas las posibles intervenciones del docente- y por otro lado, su realización efectiva en las clases. Se pone en primer plano la preocupación por que todos los alumnos puedan utilizar los conocimientos que disponen para abordar los nuevos contenidos y producir ideas, relaciones y sentidos en los que esté involucrado el conocimiento que se quiere enseñar. Para esta elaboración es necesario precisar los conceptos implicados en las distintas situaciones y las relaciones que es posible establecer entre ellos, así como anticipar qué dificultades pueden enfrentar los alumnos y cómo intervenir para ayudarlos.

Complementariamente a la metodología de la Ingeniería Didáctica realizamos una serie de entrevistas a alumnos que cursaban la asignatura para conocer su vínculo con la matemática; sus ideas, expectativas y dificultades con la asignatura; su formación secundaria, y su condición actual como alumnos (primera cursada o recursante)

Concebimos la modalidad colaborativa como una condición central para elaborar un conocimiento pedagógico que pueda llegar a producir cierto impacto en las prácticas habituales de la universidad. Desde nuestra concepción de la tarea –enmarcada en el campo de la Pedagogía Universitaria la formación heterogénea de las personas que componen el grupo resulta sustantiva. Esta concepción conlleva un modo de pensar nuestro rol, alejado de la idea tecnicista de un asesor experto, portador exclusivo de un conocimiento especializado, a quien se recurre para saber “qué hacer y cómo”. Por el contrario, supone un sujeto comprometido

con la situación que analiza -y de la que también forma parte- capaz de generar condiciones para un proceso de interacción entre pares pertenecientes a distintos campos o disciplinas para el análisis reflexivo, sistemático y crítico sobre la práctica.

**Algunos avances y nuevas configuraciones:**

Concebir un trabajo de investigación colaborativo desde una perspectiva didáctica en la Universidad conlleva la intención de producir resultados acerca de la posibilidad de afectar la enseñanza y el aprendizaje, así como elaborar propuestas para atender a la formación y la retención. El funcionamiento de un grupo cooperativo demanda el establecimiento de nuevos vínculos que tomen en cuenta las historias personales, la diversidad de perspectivas ideológicas y epistemológicas de las diferentes disciplinas, para desarmar prejuicios entre sus integrantes y generar un espacio de genuina interacción. La manera en que los integrantes de Pedagogía Universitaria establecemos relación con los docentes de las diversas disciplinas específicas con los que interactuamos constituye una preocupación central de nuestro trabajo que fue –sigue siendo objeto de reflexión permanente. En este caso necesitábamos conocer mejor la problemática que vive un docente de ciencias básicas: ¿qué podríamos aprender acerca de las prácticas de enseñanza instaladas?, ¿qué les aportaría a los docentes de otras disciplinas la participación en el proyecto?, ¿de qué manera el trabajo de un docente que ha podido reflexionar críticamente su práctica podría favorecer la formación de alumnos autónomos?

El análisis cooperativo aporta elementos para entender muchas de las intenciones que intervienen en las decisiones de los docentes, algunas de las cuales están condicionadas directamente por la institución o por representaciones naturalizadas acerca de la docencia universitaria.

Consideramos que acceder a las razones que afectan esas representaciones ayuda a reconocer cuáles son las principales dificultades y posibilidades

para repensar críticamente la enseñanza. La constitución heterogénea del grupo que incluye la participación de profesionales formados en diversas disciplinas – además de la matemática- aporta miradas interesantes para desnaturalizar los contenidos de enseñanza en tanto alerta sobre ideas que podrían tener los alumnos y quedar ocultas, inmersas en la clase, dando la impresión de que todo va “sobre rieles”.

Como una cuestión prioritaria de nuestro trabajo decidimos elaborar una secuencia didáctica que saliera al cruce de dos cuestiones muy instaladas en la universidad: por un lado, el aprendizaje de la matemática se asocia más con la resolución algorítmica que con un abordaje conceptual; por otro lado, se espera que sea el profesor quien explique el tema y que luego los alumnos resuelvan problemas, mayoritariamente entendidos como aplicación de lo explicado.

La identificación de situaciones concretas de aula y su posterior análisis permitieron construir una mirada compartida acerca de las diferencias y las relaciones entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. El reconocimiento de que los alumnos no necesariamente aprenden lo que el docente enseña y de que existen relaciones -difíciles de capturar- entre ambos procesos, puso en primer plano la complejidad de las situaciones didácticas.

Pasamos de planteos lineales que mayoritariamente ubican las dificultades en los alumnos a concebir que las mismas conllevan mayores interrogantes. La situación se complejiza porque las interpretaciones acerca del enseñar y el aprender no sólo están naturalizadas entre los docentes sino también entre los alumnos: como señala Charlot (2009), para el alumno el que debe ser activo en el acto de enseñanza es el profesor. Así encontramos marcada resistencia en muchos alumnos para constituirse en lo que denominamos “estudiante universitario” -en el sentido de sujeto comprometido con su aprendizaje intelectualmente activo. En referencia al pasaje entre la escuela y la universidad,

Facundo Ortega (2008) desarrolla la idea de que el secundario forma mayoritariamente alumnos entrenados en aprobar -no en aprender- y denomina “atajos” a las estrategias evasivas que atraviesan la relación entre los alumnos y el conocimiento. Modificar el posicionamiento pasivo de los alumnos requiere de una larga tarea en la que es condición que el docente esté implicado. El asunto es complejo, entre otras cuestiones, porque el profesor universitario habitualmente no tiene clara representación de cómo debería intervenir en clase para convocar a sus alumnos y ayudarlos a transitar hacia un rol más activo. Proponer la resolución de problemas en forma grupal no alcanza y son necesarios muchos otros gestos del docente para cambiar el contrato didáctico (Chevallard, I, 1997; Brousseau, G. 1994). ¿Cómo intervenir para que los estudiantes visualicen que trabajando del modo tradicional instalado en matemática, se aprende fundamentalmente el algoritmo sin llegar a comprender los conceptos involucrados en ese procedimiento?

La presencia de miembros del equipo en los grupos de alumnos dentro de las clases observadas complementa los registros -escritos y en video- porque permite entrar más en contacto con el comportamiento de los chicos, observar más de cerca si hay interacciones entre ellos y en qué consisten, cómo proceden, si resuelven los problemas, incluso interactuar con ellos para concebir futuras intervenciones didácticas. Instalar un verdadero trabajo grupal entre los estudiantes no sólo requiere que el docente lo proponga, ni tampoco alcanza que circule por los grupos indicando si la resolución está bien encarada o que responda preguntas. Hace falta imaginar intervenciones que ayuden a sus alumnos a avanzar sin resolverles el problema, escuchar a los chicos e idear recorridos posibles que los ayuden a pensar intentando que no se “sientan abandonados por las docentes que no les explican”. Conseguimos en este sentido otorgarle valor pedagógico a la modalidad de sumar a la discusión general de la clase resoluciones matemáticamente erradas, incompletas o poco económicas, desarrolladas por los alumnos en los pequeños grupos, porque las mismas constituyen situaciones para aprender críticamente



de los razonamientos propios y ajenos. Habitualmente es compleja la gestión de una clase en la que se propone resolver grupalmente una guía de problemas, entre otras cuestiones porque algunos alumnos los traen resueltos y otros no consiguieron avanzar casi nada. La observación de los videos que muestran la implementación efectiva en el aula permitió concebir la posibilidad de realizar una selección de problemas significativos para proponer en clase, acompañar la interpretación de los enunciados mediante una contextualización compartida, otorgar un tiempo para su abordaje, y proponer luego una puesta en común en el pizarrón para discutir las resoluciones. Consideramos valioso haber consensuado la idea -lo señalamos como producción didáctica compartida- de que es muy distinto seguir un razonamiento que el docente expone en el pizarrón para resolver un ejercicio, que tener la oportunidad de pensado previamente y discutir los distintos caminos.

El registro de clases permite poner la “lupa” donde la mirada del docente no llega y aportar elementos para pensar formas más productivas de intervención.

Señalamos en este sentido la dificultad –o imposibilidad- del docente para identificar, en el contexto de una clase numerosa y heterogénea los “saberes matemáticos” disponibles en sus alumnos. Es reconocido y claramente observable que los chicos tienen dificultades, cometen graves errores, en operaciones matemáticas consideradas elementales (sumar fracciones, despejar un término en una ecuación...). Sin embargo, no suelen registrarse fácilmente ciertas dificultades conceptuales que, entendemos, están obturando la posibilidad de establecer mejor vínculo con la asignatura y de aprender. Si se nos permite una digresión matemática, diremos que es el caso de las funciones: para muchos alumnos una función es una fórmula. En este marco pudimos identificar situaciones en las que se pide representar gráficamente los puntos consignados en una tabla y/o determinados experimentalmente: muchos alumnos no pueden discriminar en qué casos tiene sentido matemático

unir los puntos, en qué casos la situación no lo autoriza y en qué casos no “deben” unirse al considerar el dominio de la función. Los videos “muestran” varias de estas situaciones.

Otro aspecto que los registros de clases permiten “ver” es que los alumnos interpretan cosas distintas de aquellas que el docente intenta comunicar a través del enunciado de un problema. Desde el punto de vista de la enseñanza esta cuestión suele ser atribuida a una baja concentración, compromiso o desconocimiento de los estudiantes que no aciertan a activar las ideas que les permitirían abordar y resolver el problema. Hace falta tomar distancia de la clase para objetivar lo que en ella está ocurriendo. Revisamos entonces la idea muy instalada de que lo que está escrito es unívoco, tiene una sola manera de ser pensado, la concebida por el profesor. Entendemos que no se trata de “saber leer” sino de disponer de los conocimientos y del lenguaje disciplinar (que el alumno aún necesita aprender) que les permitirían hacer una interpretación adecuada. En otras palabras, cómo piensa el docente y cómo piensan los alumnos: ¿el enunciado alude a conceptos que se suponen aprendidos?, ¿se dice lo mismo de otra manera, con otra estructura, o se dicen cosas diferentes?

El equipo de investigación comparte la percepción de que para los alumnos aprender matemática consiste en operar y encontrar resultados numéricos, realizar representaciones gráficas precisas, aprender algoritmos; esto nos llevó a imaginar situaciones que permitieran entrelazar fuertemente lo conceptual con el procedimiento. Frente al enunciado de un problema los alumnos no suelen hacer espontáneamente un abordaje global; primero operan, y luego ven si por ese camino llegan a una resolución. Con la pretensión de colaborar en una lectura más conceptual, en la primera implementación de la secuencia propusimos un ejercicio que consistía en realizar un relato escrito sobre lo aprendido, una recapitulación de las ideas trabajadas, de lo que pudieron resolver y de aquello que no era posible contestar

con las herramientas con las que contaban hasta ese momento. La propuesta generó bastante desconcierto entre los alumnos porque les costaba entender su sentido. Por un lado, resultaba novedoso el pedido de hacerse cargo de reconstruir un recorrido conceptual, actividad de síntesis que habitualmente se supone responsabilidad del docente; por otro lado, es inusual la resolución escrita de un ejercicio que apela a un lenguaje no matemático. El reconocimiento de lo acontecido en la clase nos permitió modificar la manera en que la situación debería ser propuesta en la siguiente implementación: la docente compartiría con sus alumnos el análisis de lo realizado en el primer ejercicio de la serie con la intención de favorecer la interpretación del sentido de la actividad. El video de ese año “muestra” un buen involucramiento de los alumnos en la tarea de resolver grupalmente el ejercicio propuesto.

### **Conclusiones**

La concepción que a priori suele tenerse acerca del trabajo colaborativo, qué produce, en qué consiste, cómo se logra, resulta bastante más restringida e ingenua de la que finalmente se llega a elaborar al transitar efectivamente por esta modalidad de trabajo. Por este camino comenzamos a construir una nueva

mirada acerca de las relaciones entre la enseñanza y las posibilidades de aprendizaje, distinta de la que inicialmente teníamos los diferentes integrantes del equipo y que llegó a atravesar todos los actos de enseñanza.

La problematización de la enseñanza con la mirada puesta en el aprendizaje de los alumnos en el contexto del trabajo colaborativo provoca efectos que van más allá de aquello que se localiza como objeto de indagación. En esta línea surgió en el equipo el interés por desarrollar un nuevo proyecto para abordar el problema de la evaluación de los conocimientos de los alumnos. Por estas sendas transitamos como equipo de investigación. Todavía falta mucho por recorrer, fundamentalmente

para encontrar maneras de convocar a otros docentes y extender la preocupación a la comunidad educativa en la UNLu.

### **Bibliografía**

Brousseau, G (1994) "Los diferentes roles del maestro" en Didáctica de la Matemática (comp. Cecilia Parra e Irma Saiz). Ed. Paidós. Buenos Aires.

Charlot, B (2009) "Juventud y Educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas" en Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol II, N° 1, enero de 2009.

Chevallard, I. y otros (1997) "Estudiar matemáticas". ICE- Horsori, Barcelona

Gascón Pérez, J. (1997) "Cambios en el contrato didáctico, el paso de estudiar matemáticas en secundaria a estudiar matemáticas en la universidad" en Revista sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, N° 26, 1997

Lerner, D. y otros (2009) "Formación Docente en Lectura y Escritura.

Recorridos didácticos. Ed. Paidós. Buenos Aires

Ortega, F. (2008) "Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión". Ed. Minio y Dávila. Buenos Aires

Robert, A. (2003) "Del ideal didáctico a lo que realmente sucede en la clase de matemática: lo didácticamente correcto, un desafío de la formación de los (futuros) docentes (del nivel secundario básico y superior)" en Didaskalia - n° 22 - 2003 - pages

99 à 116

Claudia Figari; Marcelo Hernandez ; Dana Hirsch.

## **La formación de trabajadores en la disputa obrero-patronal**

### ***Abstract:***

Esta ponencia focaliza en algunos hallazgos derivados de nuestras investigaciones que se proponen producir conocimiento científico sobre las formas concretas que asume el disciplinamiento laboral en grandes corporaciones. En ese marco, el interés se centra en estudiar el papel que asumen las mediaciones pedagógicas en la consolidación del accionar hegemónico empresarial que se despliega en el suelo de las fábricas y en los territorios de emplazamiento fabriles. La perspectiva que asumimos se inscribe en las Pedagogías críticas y en los aportes de la Sociología del trabajo, en ese contexto busca problematizar el vínculo conflictual entre proceso de trabajo y formación de los trabajadores. Aquí se dirime un campo de disputa de sentidos obrero-patronal, con alcances en las políticas públicas que expresan importantes co-relatos con los requerimientos empresariales para la formación de la fuerza de trabajo. Nuestras investigaciones recuperan centralmente el escenario fabril y los territorios de emplazamiento de las empresas estudiadas como ámbitos desde los cuales profundizar el carácter pedagógico en el proceso de trabajo y las disputas obrero-patronales en torno al vínculo pedagógico. Se han estudiado en profundidad, desde una perspectiva centralmente cualitativa, casos que corresponden a empresas siderúrgicas, de producción de petróleo y automotrices. Los principales hallazgos que se presentan en esta ponencia corresponden a estudios realizados en empresas siderúrgicas y automotrices. Estos estudios profundizan en el sentido que asumen las doctrinas corporativas y en el papel de la agencia pedagógica empresarial en la consolidación de hegemonía. A su vez, nos proponemos derivar aportes conceptuales en el campo de las Pedagogías críticas situadas (con especial énfasis en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo). En ese marco la línea de investigación que venimos encarando se articula con acciones y proyectos de extensión,

a la vez que nutre la actividad docente y la formación doctoral de los docentes-investigadores que integran el proyecto.

**Palabras claves:** Hegemonía empresarial, formación de fuerza de trabajo, disciplinamiento, mediaciones pedagógicas, pedagogías críticas situadas.

### **Introducción:**

Las investigaciones que venimos realizando en grandes corporaciones petroleras, siderúrgicas y automotrices buscan producir conocimiento científico sobre los procesos de disciplinamiento laboral en el marco de la estrategia que despliega el capital por consolidar el accionar hegemónico. Nuestros estudios ahondan en la forma concreta que asume el principio educador de la mejora continua y de la responsabilidad social empresarial en tanto núcleos de sentido fundamentales en la consolidación de la hegemonía empresarial..

Desde la perspectiva de una Pedagogía crítica situada, nos proponemos identificar las fisuras en las construcciones hegemónicas y visibilizar experiencias que disputan quehaceres y sentidos. En esta ponencia se exponen algunos hallazgos derivados de nuestras investigaciones, focalizando en la praxis pedagógica que despliega el capital y como se concretiza en el marco de la organización del trabajo, en especial a través del trabajo en células-promovidas por la patronal- y en el vínculo entre algunas empresas y las escuelas localizadas en las comunidades de emplazamiento fabriles. En consecuencia se trata de problematizar las corporaciones desde la clave de una Pedagogía del trabajo crítica (Figari, C, 2009, 2013).

En la próximas secciones nos centramos en primer lugar, en el sentido y alcance que asume la agencia pedagógica empresarial en la consolidación de las actuaciones hegemónicas empresarias, en segundo lugar, recuperamos los hallazgos derivados de investigaciones realizadas

en algunas terminales automotrices para poner en evidencia como se concretiza la praxis empresarial en los grupos de trabajo, como espacio de disputa de sentidos, y en tercer lugar, se problematiza el vínculo entre la empresa Siderar y las escuelas técnicas localizadas en la comunidad de emplazamiento fabril, es decir, en la ciudad de San Nicolás, Pcia. de Buenos Aires.

### **1. Hegemonía empresarial: la centralidad de la agencia pedagógica**

Los avances del capital en la fase actual del desarrollo de las fuerzas productivas han sofisticado la batalla cultural y política en la disputa por la conciencia de los trabajadores. En el contexto de las corporaciones transnacionales, espacios donde inscribimos nuestras investigaciones, la apuesta empresarial por consolidar la hegemonía se concretiza en la implementación de variadas herramientas corporativas que viabilizan los núcleos de sentido en los cuales se sostiene el accionar hegemónico empresarial. Es en este marco que el principio formador del capital cobra protagonismo y se concretiza en las doctrinas manageriales contemporáneas de la mejora continua y la responsabilidad social empresarial -RSE-. Esta batalla cultural se presenta como disputa en la conformación de un sujeto trabajador que se distingue de aquel que forjó el fordismo. De esta forma, la praxis empresarial se nutre de una agencia pedagógica que se despliega en el suelo de las fábricas y más allá de sus fronteras (Apple, M., 2005, Wanderley Neves, L. (Org.), 2009). Formar trabajadores que cooperen con las reglas de juego empresarias se constituye, desde nuestra perspectiva, en una disputa de sentidos que gobierna los espacios de trabajo y que se expresa, a veces, en resistencias y en menor ocasión en acciones gremiales que disputen el accionar hegemónico empresarial. El principio formador del capital supondrá también la formación del bloque dirigencial que tendrá un papel clave en la activación de los principios formadores en la praxis que despliegan los trabajadores en los sectores de la producción (Kuenzer, 2011; Figari, Hernández, 2011).

El contexto que estamos caracterizando se constituye en una vía fértil para poner en evidencia la centralidad que asume la pedagogía política del capital que encuentra en la lógica consensual las formas contemporáneas de enmascaramiento del conflicto entre el capital y el trabajo. En este marco, recuperamos la tradición gramsciana y freireana y los aportes contemporáneos de las pedagogías críticas. Este marco de análisis debate con aquellas formas naturalizadas de concebir el problema de la relación entre la educación y el trabajo y el vínculo entre ambos. (Frigotto, 1988; Guelman, A.; Levy, E., 2009). Una pedagogía de la praxis aboga por desmitificar las formas encubiertas en que el capital domina y forma trabajadores, y someter a la crítica la pregnancia aún relevante que se observa desde las políticas oficiales y en algunos estudios e investigaciones que actualizan en forma recurrente la teoría del capital humano. Es decir, la hipótesis de adecuación del sujeto a formar según los requerimientos del mercado se constituye aún en un recurrente postulado desde la agenda del capital y desde las políticas gubernamentales.

La fábrica concebida como espacio de formación y como ámbito de disputa de sentidos ha sido menos explorada desde la Pedagogía y la Sociología crítica. Esta perspectiva no puede desconocer la praxis empresarial que se despliega en pos de buscar las adhesiones de los trabajadores y transmitir las doctrinas corporativas en los espacios de trabajo. Así el principio formador del capital queda al descubierto y en este sentido expone las bases de legitimación del orden hegemónico empresarial (Bróccoli, A.,1977; Gramsci, A.,1992 Burawoy M., 1989). Esta aproximación posibilita un estudio situado de la sofisticación que adquiere en la actualidad el dispositivo pedagógico del capital.

### **Sistemas corporativos y mediaciones pedagógicas**

Uno de nuestros hallazgos centrales en los últimos años ha sido la conceptualización de la noción de *sistemas corporativos* que apela al conjunto de herramientas corporativas articuladas que sostiene al



accionar hegemónico empresarial. Estos sistemas, basados en la mejora continua y en la Responsabilidad Social Empresaria (RSE), reenvían a las propias reglas de juego del capitalismo global, en su fase actual. Configuran concepciones manageriales, que, extendidas en las grandes corporaciones (más allá de las especificidades que puedan identificarse en cuanto a las tradiciones sindicales y a las políticas gubernamentales, en cada país, región de emplazamiento de las filiales) establecen los principios de legitimación imperantes. Estas concepciones sustentan la arquitectura política-técnica de los sistemas corporativos de los cuales derivan prácticas hegemónicas empresariales que posibilitan la viabilización de los principios de verdad imperantes.

La transmisión de la filosofía empresarial, núcleo gravitatorio en los sistemas corporativos, apela a una sofisticada agencia pedagógica para transponer eficazmente en los diferentes sectores de la producción las denominadas competencias, en tanto saberes que deben movilizar los trabajadores y que refieren centralmente a pautas de comportamiento esperables en el marco de las reglas corporativas imperantes. Así, la mediación pedagógica cobra protagonismo, no sin generar una trama de agencias y agentes que sean capaces de re-diseñar, transmitir y evaluar a tiempo real las adecuaciones de los comportamientos esperables. Ser proactivo, colaborar, ser responsable, trabajar en pos de la mejora continua, son valores corporativos que dirimirán muchas veces la movilidad profesional.

Cabe destacar que esas competencias, muchas veces denominadas genéricas, deberán entramarse con aquellos saberes técnicos que los trabajadores movilizan en el acto de trabajo, indispensables para el normal funcionamiento tecno-productivo de las empresas. Justamente, serán estos saberes aquellos que son menos valorizados a los efectos de alcanzar ascensos, y si bien pueden ser tomados en consideración en las evaluaciones de desempeño que se difunden a todas las categorías profesionales, se encuentran subalternizados respecto de aquellos que

miden los comportamientos deseables.

Los sistemas corporativos investigados en filiales de empresas automotrices y siderúrgicas adquieren diferentes denominaciones asignadas por los diseñadores de las doctrinas que se especifican en los contextos de emplazamiento de las filiales. Sin embargo, reenvían a un universo común: aquel de la mejora continua de la calidad y de la RSE, extendiendo los sistemas corporativos ya no solo hacia los colaboradores, sino también hacia diferentes organizaciones de la sociedad civil y política. Allí, el lenguaje de la responsabilidad, de los grupos de interés (colaboradores, clientes, proveedores, comunidades, organizaciones públicas, no gubernamentales), de la voluntariedad, asume protagonismo. En la empresa Siderar las referencias a la nueva cultura organizacional encuentra un parangón con el sistema de gestión integrada en la filial del oligopolio Arcelor Mittal, en la planta de Acindar en Villa Constitución, o bien en el *Ford Production System* en la filial de Ford. Para todos los casos, la base común se referencia en el *Toyota production System* que marca la tendencia paradigmática que se constata en las otras empresas mencionadas. Más allá de las diferencias que podamos encontrar en la implementación de la doctrina corporativa, los principios formadores del capital se concretizan a través de múltiples dispositivos organizacionales. Uno de ellos es la tendencia a promover, desde el accionar empresarial, el trabajo por células, como espacio que disputa sentidos y que concretiza la praxis pedagógica empresa. A su vez, las vinculaciones que establecen las empresas con las escuelas técnicas de las comunidades de emplazamiento fabriles, renueva la pregunta por la trama formadora del capital más allá del suelo de las fábricas. En las próximas secciones nos ocuparemos de los grupos de trabajo y del vínculo empresa-escuelas en filiales de empresas automotrices y en la ciudad de San Nicolás, donde está emplazada la empresa Siderar, respectivamente.

## **2. Los grupos de trabajo como espacio de disputa de sentidos**

La disputa por la subjetividad de la fuerza de trabajo moviliza nuestro interés por conocer las prácticas pedagógicas que se despliegan en el interior del espacio productivo. En una de las tesis<sup>1</sup> en la que nos encontramos trabajando desde nuestro equipo de investigación abordamos dos casos de la industria automotriz: Ford Argentina y Honda Argentina.

Ambas empresas despliegan una multiplicidad de iniciativas orientadas a la formación de la fuerza de trabajo que se ponen en práctica a través de diversos agentes y agencias pedagógicas. Una de estas agencias<sup>2</sup> reconoce su intervención en *los dispositivos pedagógicos dirigidos a poner a los participantes en situaciones en las que poder demostrar competencias personales e interpersonales*<sup>3</sup>. Este modelo, más cercano a las tradiciones de capacitación laboral en las empresas, se articula con una serie de iniciativas pedagógicas que se ramifican por todo el espacio productivo hasta llegar a cada uno de los puestos de trabajo.

En el movimiento por conformar una subjetividad al servicio de la mejora continua de los procesos productivos que impacten en la extracción de mayor plusvalía, en nuestros estudios sobre el caso Ford identificamos a los grupos de trabajo como espacios pedagógicos privilegiados (Hernández y Busto; 2009). Lejos que localizar las prácticas de formación exclusivamente en las salas de capacitación, la arquitectura de los sistemas corporativos promueve acciones pedagógicas en aquellos grupos que comparten tareas productivas pero que a su vez no pueden desentenderse del involucramiento por la mejora continua.

---

1.- Programa de doctorado de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Área Ciencias de la Educación. Proyecto: Estrategias para la formación de trabajadores en la industria automotriz argentina. Disputas hegemónicas y resistencias por la subjetividad de la fuerza de trabajo. Doctorando Marcelo Hernández

2.- Consultora Acroos Training responsable de la formación en Honda Argentina

3.- Programa Outdoor en internet: [http://acrostraining.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=107](http://acrostraining.com.ar/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=107) Consultado el 5 de noviembre de 2015

Los sistemas corporativos apuntan a la creación de un consenso que necesita dar por tierra con las tradiciones obreras relacionadas con la lucha de clases, el líder es elegido por la empresa y será el responsable de dinamizar esos grupos de trabajo para que aporten ideas a la reducción de costos, la mejora de los procesos y la disminución del ausentismo entre otros de los objetivos definidos por las empresas.

La referencia a una pedagogización del espacio de trabajo nos lleva a reflexionar sobre la existencia de un curriculum oficial empresarial (Apple, M., (1996), donde poder reconocer esos saberes demandados y las diferentes estrategias que incluyen formas de evaluación capaces de certificar la conformación de una fuerza de trabajo acorde a los actuales requerimientos de los sistemas corporativos que organizan el trabajo en las empresas.

En la referencia a los agentes y las agencias pedagógicas reconocemos entre estas últimas a las consultoras especializadas en poner en circulación estos saberes corporativos. Tienen la misión de reforzar aquellos conocimientos que son comunes a una forma actual de dominación que, por otra parte, se recontextualiza en cada una de las empresas multinacionales y en sus diferentes plantas de producción. A su vez, los agentes conforman una población más amplia que un grupo de especialistas en capacitación, cada uno de los líderes es responsable de “gerenciar” su grupo de trabajo y en esas funciones cotidianas sostenemos que se asienta la disputa actual por la subjetividad.

### **3. El vínculo empresa-escuelas: la extensión de la hegemonía empresarial en los emplazamientos fabriles.**

El análisis del vínculo entre la empresa Ternium-Siderar y las escuelas técnicas de su zona de emplazamiento está lejos de constituirse como un fenómeno novedoso de esta década y más lejos aún de ser único en su tipo. Más bien representa una forma concreta en la que se materializa la formación de la fuerza de trabajo a partir de la intervención directa de

los capitales en el espacio escolar.

Si bien ya existían experiencias de vinculación a partir del desarrollo de prácticas laborales de estudiantes secundarios en empresas -enmarcadas en la regulación de pasantías<sup>4</sup>, la particularidad de la última década es que las prácticas se han convertido en requisito para la formación de técnicos de nivel medio a partir de la incorporación del Régimen de Prácticas Profesionalizantes en la regulación de la educación técnico profesional<sup>5</sup> (Wiñar, 2008). De este modo, las escuelas tienen que vincularse con actores del o vinculados con- el sector productivo para gestionar un plan de prácticas para los estudiantes del último año de la modalidad con el objetivo de que puedan acceder a la titulación de técnicos<sup>6</sup>.

El sector empresarial, no solo celebra la iniciativa sino que ha sido parte activa de su promoción. La Asociación Empresaria Argentina (AEA) integrada por los referentes de grandes empresas que operan en la Argentina<sup>7</sup> promueve desde el año 2002 experiencias de articulación

---

4.- Decreto 340/92

5.- La sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional en el año 2005 (26.058) y la consecuente reestructuración de la oferta de educación técnico profesional expresó la necesidad de establecer espacios a nivel nacional y jurisdiccional para “gestionar la colaboración y conciliar los intereses de los sectores productivos y actores sociales en materia de educación técnico profesional” (Artículos 45 a 48) y de establecer convenios para cumplir los objetivos de la ley. Si bien se aclara que los convenios pueden establecerse con instituciones del ámbito público o privado, con el propio Estado y hasta con ONGs, se explicita que las empresas deben aportar al desarrollo de prácticas profesionales y capacitación docente (Artículos 14 a 16).

6.- Resolución N° 112/12, que viene a reemplazar a la que rigió desde el 2010 hasta el 2012 (N° 1743/10). El Anexo N°1 establece el Régimen de Prácticas Profesionalizantes y detalla los objetivos y la distribución de las responsabilidades de los distintos actores involucrados. Aclara también que las prácticas pueden tomar variadas formas: proyectos productivos externos: se realizan en empresas, organismos estatales o privados o en organizaciones no gubernamentales; proyectos tecnológicos orientados a la investigación, experimentación y desarrollo de procedimientos, bienes o servicios relevantes desde el punto de vista social y que introduzcan alguna mejora dentro de los existentes; proyectos de extensión diseñados y organizados en la institución educativa, para satisfacer necesidades comunitarias. El Anexo N° 2 establece el Modelo de Acta Acuerdo de Establecimientos Educativos e instituciones oferentes.

7.- Ver página web oficial: <http://www.empresaescuela.org/>

empresa-escuelas asesorando a ambos actores para desarrollar: prácticas laborales para estudiantes, inversiones para el mejoramiento de instalaciones escolares y renovación de equipos, visitas a las plantas y formación para docentes, etc. Identifican que la realización de las prácticas laborales no es un objetivo en sí mismo, sino el puntapié que da inicio a una relación más profunda que permite adecuar la escuela a las demandas empresariales<sup>8</sup>.

Ternium Siderar, por su parte, es una de las empresas que participa de esta asociación y desarrolla prácticas laborales para estudiantes con anterioridad a su implementación oficial en la provincia de Buenos Aires en el año 2013. Las mismas habrían sido impulsadas a partir de que la empresa identificara “deficiencias” en la formación de los técnicos que egresaban bajo el plan polimodal implementado por la reforma educativa de la década del '90. Los técnicos incorporados a la planta necesitaban alrededor de un año de formación en servicio trabajando a la par de otro operario. De ahí que la empresa negociara en el año 2004 con Daniel Filmus -Ministro de educación nacional- el desarrollo de prácticas laborales para estudiantes en el año 2004<sup>9</sup> y dos años más tarde, con el respaldo de la Ley de Educación Técnico Profesional comienza una intervención más profunda en las escuelas técnicas de su territorio de emplazamiento mediante el Programa de Fortalecimiento de Escuelas Técnicas (FETEC)<sup>10</sup>. No obstante, las prácticas son solo una de las aristas del vínculo entre Siderar y las escuelas técnicas. El FETEC despliega también su intervención en el desarrollo curricular y

---

8.- Entrevista a referente del programa de vinculación empresa-escuela de la Asociación Empresaria Argentina, 19/2/15.

9.- Entrevista a referente del área de Desarrollo Social de Ternium Siderar, 27/10/14.

10.- El FETEC se desarrolla en las Escuelas de Educación Técnica (E.E.T.) N° 2 Santiago de Liniers de Ensenada; N° 2 Ing. Manuel N. Savio y N° 6, de San Nicolás; N°1 Bonifacio Velázquez de Ramallo y N°2 Ing. Rebuerto” de Berisso. Luego, se sumó la escuela privada N° 1 Fray Luis Beltrán perteneciente a la UOM en San Nicolás, aunque no a todas las líneas de intervención del programa.

la metodología de enseñanza y evaluación<sup>11</sup>, en la formación docente<sup>12</sup> y en el financiamiento para la renovación de los equipos de talleres y laboratorios<sup>13</sup>.

El análisis del FETEC nos permite visualizar la potencia de la intervención directa del capital en el espacio escolar para la formación de la fuerza de trabajo acorde a las necesidades de los procesos de valorización. Las prácticas laborales inciden en la formación técnica pero también actitudinal de los estudiantes y sirven, al mismo tiempo, como un medio para fortalecer el vínculo empresa-escuela que se extiende al desarrollo de contenidos y las formas de enseñanza. Así, se visibiliza el rol de las empresas en el entramado Estado-empresa-escuela para la formación de los trabajadores de acuerdo a los atributos que el capital demanda de ellos.

#### **4. Conclusiones.**

La construcción de conocimiento sobre la hegemonía empresarial y sus mediaciones pedagógicas forman parte de la resistencia hacia las formas actuales de dominación / explotación del capital sobre el trabajo. Asimismo, la perspectiva de una pedagogía crítica situada en el trabajo tiene el desafío de realizar aportes significativos a las investigaciones en el campo educacional.

---

11.- El desarrollo de manuales para su uso en asignaturas de la orientación electromecánica es un ejemplo de eso. Así también, es preciso destacar el uso de instrumentos de evaluación previa y posterior al trabajo con los manuales como principal herramienta de intervención curricular. A pesar de aclarar que la aplicación de los tests no es compulsiva, lo que implicaría que si un contenido no se enseña no es preciso evaluarlo, la empresa demanda los resultados de las evaluaciones porque a partir de esos resultados evalúan la efectividad de la inversión que realizan en el programa. Con lo cual, es esperable que su instrumentación se termine convirtiendo en un requisito para mantenerse dentro del Programa FETEC, en tanto se considera un programa integral.

12.- La empresa interviene en la formación docente a partir del diseño de cursos de formación dictados, muchos de ellos, por profesores de la UTN regional San Nicolás. El manejo de máquinas automatizadas y la enseñanza a partir de proyectos parecen ser dos de los contenidos principales.

13.- La empresa financia con montos diferenciales a las distintas escuelas de la zona para el mejoramiento de la infraestructura escolar y el mobiliario, el acondicionamiento y el reequipamiento de los talleres y laboratorios, entre otras cuestiones.



Los procesos de formación de la fuerza de trabajo movilizados por las necesidades del capital cobran fisonomía hacia el interior del espacio productivo y también disputan sentidos en los emplazamientos de las compañías. Entre nuestros hallazgos identificamos tanto el desarrollo de una pedagogía de fábrica en los casos estudiados de la industria automotriz, como la consolidación de los vínculos entre la empresa Ternium Siderar y las escuelas de la zona.

La formación de líderes involucrados en los intereses de las empresas tienen su anclaje en un “currículum oficial empresarial” que se expresa en manuales corporativos, en ellos se definen las competencias necesarias y sus formas de evaluación, requerimientos que también pueden ser reconocidos en demandas hacia el sistema educativo. Estas iniciativas del capital se convierten en objeto de crítica de una pedagogía situada en el trabajo que está llamada a contribuir en el campo de la resistencia.

## **5. Bibliografía**

Apple, M., (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

Apple, M. (2005), “Education, Markets, and an audit culture”, *Critical Quaterly*, vol 47,no.12, pp 11-29.

Bróccoli, A. (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Editorial Nueva Imagen.

Burawoy M (1989), *El consentimiento en la producción*, Madrid, Editorial del Ministerio de Trabajo.

Figari, C. (2009), “Prácticas corporativas empresariales y disciplinamiento social/cultural: desnaturalización y crítica a la pedagogía empresaria”, en: Alves, G. y Figari, C. (Orgs): *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*, Praxis, Brasil.

Figari, C. y Hernández, M. (2011), “Pedagogías críticas: La fábrica, los movimientos sociales y el desafío de una praxis situada”, *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. “Teoría, formación e intervención en Pedagogía”*, La Plata, 8, 9 y 10 de agosto



Figari, C., (2013), “Hegemonía empresarial y mediaciones pedagógicas en los espacios de *trabajo*”, *Revista Sociología del Trabajo*, Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad, núm 78, Madrid, Universidad Complutense.

Frigotto, G. (1988), *La productividad de la escuela improductiva*, España, Miño y Dávila.

Gramsci, A. (1992), *Antonio Gramsci, Antología. (Textos posteriores a 1931)*, México, Siglo XXI editores.

Guelman, A.; Levy, E. (2009), “Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas”; 9° Congreso Nacional de estudios del Trabajo “*El escenario postconvertibilidad y los desafíos frente a la crisis económica mundial*”, ASET, Bs. As., 5, 6 y 7 de agosto.

Hernández, M y Busto, C (2009). “Organización de la producción, imposición de sentidos corporativos y resistencias: el caso de una empresa automotriz”. En Figari, C y Alves, G (Org) *La precarización del trabajo en América Latina. Perspectivas del capitalismo global*. Londrina, Editora Praxis.

Kuenzer, A (2011). *Pedagogía da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.

Wanderley Neves, L. (Org.) (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila

Wiñar, D (2008). “Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990”, *Revista Argentina de Educación* N° 30, Año XXV. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, pp. 27-52.

Susana Vital

## **La Propuesta pedagógica del Maestro Luis Fortunato Iglesias en relación a la enseñanza de la lectura.**

### ***Abstract***

Nuestra investigación se ocupa de reconstruir y analizar la experiencia educativa dedicada a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela rural unitaria, llevada a cabo por el maestro Luis Fortunato Iglesias desde los años 30 y desarrollada a lo largo de dos décadas. El trabajo se ubica dentro del campo de la historia social de la educación, alejándose de una preocupación estrictamente didáctica. Nos preocupa especialmente el análisis de esta experiencia como parte de un posicionamiento político pedagógico que se propone incorporar a la cultura escrita a niños provenientes del ámbito rural. Desde este punto de vista es que miraremos los aspectos organizacionales de la propuesta didáctica producida por este maestro identificando la compleja organización del espacio y el tiempo en el plurigrado. **Palabras clave:** Luis Iglesias. Lectura y Escritura. Disciplinas escolares. Tiempo y espacio. Acceso a la cultura escrita.

Este trabajo se inscribe en dos proyectos de investigación colectivos: el primero de ellos se titula **Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI** perteneciente al programa HISTELEA (Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina, desarrollado en la Universidad Nacional de Luján). Uno de los objetivos del mismo se propone reconstruir la historia de la lectura y escritura en Argentina desde las perspectivas de la historia de las disciplinas escolares, considerando que la organización del tiempo y del espacio son dos de los elementos centrales en el proceso de escolarización de la lectura.

El segundo es **Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas. Entre la colonia**

**y el siglo XXI** .Picto – UNNE 2011-0224. En este proyecto enfatizamos el concepto de democratización en el acceso a los saberes letrados que promovió la experiencia de Luis F.Iglesias.

Nos ocuparemos puntualmente de la propuesta de este maestro a la que consideramos un aporte original surgido de la propia práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela unitaria n<sup>a</sup>11 de Tristán Suárez (localidad rural de la provincia de Buenos Aires. Partido de Esteban Echeverría) desde 1938.

En Argentina, a partir de las décadas del '20 y '30 maestros, pedagogos e inspectores seducidos por los principios modernos de la Escuela Nueva se volcaron a realizar diversas experiencias desde perspectivas y prácticas diferentes a las tradicionales. En este movimiento podemos inscribir al maestro Luis Iglesias.

Nuestra metodología consiste en revisar el registro que realizó el propio maestro en sus obras publicadas posteriormente, y analizar dichos registros a partir de las categorías de “tiempo” y “espacio”.

Nos referiremos a cómo aparece conceptualizada por él la cuestión del aula graduada/no graduada/multigrado. Si bien su experiencia se realiza en una escuela unitaria, es decir con un único maestro, la noción del “grado” que había sido construida durante el período de organización del sistema educativo argentino se mantiene aunque con diferencias importantes en el uso de técnicas y propuestas pedagógicas. Para este maestro existe una preocupación central por el “primer grado” dado que representa el ingreso de niños provenientes en este caso de sectores sociales populares del ámbito rural, a los que él percibe como alejados de la cultura escolar, y aún de “la cultura” en general. Para él el ingreso a la escuela de estos niños constituye un elemento igualador de las diferencias sociales.

Para esta presentación en un primer momento desarrollaremos algunos

de los conceptos teórico definidos en los proyectos de investigación mencionados y en segundo lugar describiremos la experiencia del maestro para presentar posteriormente nuestra interpretación.

La experiencia de Luis Iglesias se desarrolla en el marco de la denominada **escuela rural unitaria** de Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires. Experiencia que se desarrollo a partir de 1938 y dura 20 años. En esta escuela es donde se manifiesta su pedagogía socialista y profundamente humanista. En este sentido, dos notas son características de la escuela rural unitaria de Iglesias: su estructuración pedagógica, que responde a los intereses más urgentes de la infancia, y la libertad de acción que en ella tienen asegurada sus transitorios moradores.

En un reportaje que el maestro y escritor José Murillo le hiciera en diciembre de 1974, el maestro Iglesias precisa:

***Es la escuela en la que un solo maestro realiza todo el ciclo de la enseñanza primaria y sigue siendo un instrumento pedagógico imprescindible para ayudar a resolver los problemas de la educación primaria en América Latina. Y esto se comprende mejor si se piensa que ésta es la organización de enseñanza más ágil y flexible, más liviana y económica que puede arraigar en la llanura, trepar a la serranía, penetrar en las regiones boscosas sin plantear exigencias previas insuperables. Esencialmente cumple la misión primordial de acercar la escuela al niño, hecho que no siempre saben evaluar en su justa dimensión ni los teóricos, ni los políticos en la cosa educativa; marginándolo, es relativamente fácil y agradable planear organismos de concentración escolar, complejos , de admirable estructura pedagógica, y hasta podrá darse forma real a unos pocos modelos y experiencias pilotos. Pero, si se piensa realmente***

***en la totalidad del propio país, en su infancia diseminada en todo el territorio sin ordenamientos planificados, si ciertamente existe verdadera preocupación por llevar las formas elementales de la iniciación cultural hasta los últimos rincones del cuerpo nacional, es necesario volverse respetuosamente hacia la célula escolar mínima, aunque sus apariencias sean muy humildes, muy sencillas, muy antiguas.” Jesiot(1).***

Desde nuestra perspectiva, se plasma aquí el pensamiento político-pedagógico de Iglesias y de alguna manera, se vislumbra el carácter contra hegemónico y alternativo de su propuesta.

*Finalmente, dos autoridades pedagógicas contemporáneas tan reconocidas como Francisco Larroyo y Domingo Tirado Benedi, señalaron en un informe oficial que suscribieron juntos y que fue publicado en la Revista “La Educación” en Washington en 1991: “no olvidemos que las escuelas unitarias, que han sido durante siglos las únicas escuelas primarias en todo el mundo, han permitido las realizaciones de métodos y técnicas que luego han sido utilizados en toda clase de escuelas”. (Iglesias, 1987:3)*

### **Propuesta pedagógica del maestro y recursos utilizados.**

El método que Luis Iglesias propone para **la enseñanza de la lectura en los primeros años**, así como los materiales empleados y las técnicas que recomienda para la elaboración de guiones didácticos orientados a la conducción del aprendizaje.

El planteo de Iglesias ha sido definido por él mismo como **didáctica de la libre expresión**, metodología capaz de lograr que los alumnos de todos los niveles adquieran en la escuela el dominio del lenguaje escrito personal, consiente y creativo.

En lo referido al método, este maestro destaca las virtudes del método

global especialmente en su utilización con niños que provenían del ámbito rural:

*“de las técnicas ensayadas, ninguna como el método global nos han ayudado a dar respuestas concretas a estos problemas del trabajo de primer grado Inferior. Este método que ‘ha sido reinventado varias veces’ (4) y que seguiremos reinventando por mucho tiempo los maestros de primeras letras, encaja perfectamente en nuestras actividades” (Iglesias, 1995:104)*

Sin embargo, Iglesias señalará luego que, si bien la experiencia desarrollada encontró en las formas globales condiciones adecuadas para la realización del aprendizaje, esto no significa que ese sea el único camino, ni es posible demostrar científicamente que sea el mejor:

*“La querrela de los métodos que prosigue en algunas naciones europeas y que la profesora Braslasvky, actualió en nuestro continente vuelve más precavidos a los maestros de primer grado, y los inclina a dudar y experimentar y reflexionar” (Iglesias, 1987: 64)*

En ese mismo sentido, la propuesta de Iglesias se acerca a la de Decroly quien plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles, organizando la escuela alrededor de diferentes “centros de interés” de acuerdo con la edad de los niños, así como “las ideas asociadas” a ellos. El sentido globalizador rompe con la secuencia que se pregonaba para la enseñanza que debía ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano, de las partes al todo.

El maestro Iglesia realizó fuertes críticas al formalismo de la pedagogía tradicional que, desde su perspectiva, conducía a una formación para la mentira y la hipocresía. Así, el gramaticalismo y el dominio de la composición con un tema dado según él, vaciaron de vitalidad pedagógica

el lenguaje escrito y su aprendizaje y esas actividades escolares, semejaban estructuras especialmente concebidas para separar al niño y al adolescente la expresión propia más accesible.

En este marco entonces, según Iglesias, uno de los mejores recursos de introducción y de iniciación en el proceso de la libre expresión es el relato de un día de vida de los niños, puesto que *“la expresión escrita del niño encuentra sus más auténticas posibilidades de desarrollo y afirmación toda vez que se inicia y crece transitando los cauces naturales de las vivencias personales.”* (Iglesias, 1979, 380). Así, si la escuela comienza por tomar al niño en las circunstancias reales del medio en que vive y cuidadosamente lo alienta y le enseña a anotarlas, describirlas y narrarlas sin rigideces formales, el pensamiento infantil y su lenguaje seguirán un proceso madurativo tan seguro como fluido; y por añadidura, casi siempre sorprendente y novedoso.

Resulta para Iglesias de vital importancia la presencia de un ambiente adaptado a las necesidades e intereses del alumno y que resulte favorecedor del aprendizaje. Por ello, inicialmente, propone que el grupo se familiarice con el ambiente del aula y los elementos de trabajo. Luego, el maestro o niños de grados más avanzados realizan la lectura para todo el grupo. Posteriormente, se trabaja el modelado de objetos afines al contenido de la lectura realizada, así como se dibuja y escribe en el pizarrón. Así, iniciados en el manejo de los elementos, se comienza a trabajar en la enseñanza más sistematizada, usando material especialmente elaborado.

En cuanto a esos materiales, en el aula se halla un panel con varillas y clavos de sostén en el que se exhiben cartones con dibujos muy simples, hechos al pastel o tiras de colores y fijados con barniz. Al respecto, recomienda Iglesias respetar las formas del lenguaje gráfico del niño desde sus más precarias manifestaciones, así llegará a manejar el dibujo como un medio de expresión. Expresa entonces: *“Rechazamos tanto las reproducciones caricaturescas como los desnudos esquemas*



*ya que únicamente las formas infantiles auténticas son las que llevarán al niño a expresarse gráficamente con soltura.” (Iglesias, 1987: 25).* Así concebido, el dibujo deviene en una etapa básica para el aprendizaje de la lectoescritura. No deben faltar asimismo los carteles con oraciones, frases, palabras, sílabas y letras, signos y números, carteles con los días de las semanas que forman el calendario, carteles con los nombres de los niños que ofrecen la oportunidad de reconocer los nombres así como las letras mayúsculas y el abecedario móvil, colocado sobre dos varillas de las que cuelgan todas las letras. En estas aulas entonces pueden además encontrarse pizarras grandes y chicas, dominó, loterías, cajas con palabras, tarjetas con ejercicios combinados, libros, lápices de colores, pinturas hojas y cuadernos. Todas estas herramientas y recursos se van intercalando y ejercitando en forma constante.

Veamos entonces la secuencia que Iglesias propone para la enseñanza de la lectoescritura. En primer lugar, al iniciar la clase se solicita a los niños que dibujen a sus madres en el pizarrón mayor. En el pizarrón menor se arma la frase “mi mamá” debajo de la imagen dibujada en un cartón del panel y se invita a los niños a reconocerla y buscarla en sus respectivos equipos. Luego se los invita a modelar en plastilina el cuerpo completo de la mamá y la frase “mi mamá”. A continuación, reunidos alrededor del maestro los niños asisten al nacimiento de la primera hoja de su primer libro. El maestro escribe la frase ya reconocida por todos. En este proceso, Iglesias destaca la importancia de que el niño vea dibujar y escribir al maestro pues esta observación le permite desinhibirse y experimentar. Mientras dibuja las letras, las palabras, las frases, el maestro lee en voz alta lo que escribe y hace que se vea con claridad cómo pronuncia y modela cada sonido. Al recibir su hoja cada niño la ilustra y la colorea para finalmente compaginar su libro. La última etapa del aprendizaje diario comprende los ejercicios de ilustración y escritura de la frase aprendida en los cuadernos. Cabe aclarar que el ordenamiento de los diversos pasos no es rígido, suele alterarse, suprimiendo, sintetizando o agregando ejercicios. El librito sigue creciendo a lo largo del curso,



resulta de suma utilidad pues el niño va a recurrir durante todo el año y en años sucesivos. De este modo, durante la primera mitad del año los alumnos siguen dibujando, modelando y escribiendo, luego realizan ejercicios de actividades autoconductoras, solos o ayudados por los compañeros más avanzados. Finalmente, a partir del quinto o sexto mes se comienza con la diferenciación y el reconocimiento de sílabas, con la apoyatura del material didáctico.

En este proceso, resultan de fundamental importancia las producciones escritas que acompañan, guían y facilitan el trabajo de los alumnos y que han sido objeto de preocupación constante por parte de Iglesias: los guiones didácticos y los cuadernillos de pensamientos propios.

Así, los **guinos didácticos** consistían en indicaciones escritas que encaminan las actividades y esbozan la estructura general del informe que el alumno presentará al finalizar la tarea. Nacen de la necesidad de manejar el pensamiento, generar y acompañar el conocimiento autónomo que se construye en la realidad y a través de ella. Por su parte, en los cuadernillos **de pensamientos propios** cada niño relataba algún acontecimiento, alguna idea, algo que le había sucedido. Luego se leían y se comentaban espontáneamente y sin temor. Estos cuadernos, según Iglesias, se oponían al clásico y rutinario cuaderno de deberes y encontraban su fundamento en la necesidad de evitar la deserción o el aislamiento, teniendo en cuenta las dificultades de asistencia en la escuela rural.

Esta misma preocupación se revela en la elaboración del **diario de ruta**, donde el maestro registra la experiencia, las observaciones y las reflexiones en forma diaria. En este sentido, es destacable la perseverancia y minuciosidad con que Iglesias realizó el registro y la narración de cada una de las experiencias, en los que se evidencia su profundo conocimiento de los niños y su aguda observación de la realidad. Este énfasis puesto en el registro es uno de los rasgos sobresalientes de la propuesta de Iglesias.

Así, maestro y escritor, su pasión por la lectura lo lleva a escribir para dejar plasmados detallada y rigurosamente sus pensamientos, los de sus alumnos y la tarea diaria. Su propósito fue difundir su experiencia para que pudiera utilizarse y contribuir de ese modo a la formación docente y más globalmente, a la promoción del cambio educativo.

Finalmente, resulta insoslayable referirse al papel del maestro en este proceso, que es caracterizado por Iglesias como relevante en tanto estimulador y desbrozador pues

*“confiadas a su tacto están las posibilidades de despertar en cada niño el deseo de poseer su propio cuadernillo y habituarlo a su uso diario, de destacar los valores personales cortando de cuajo toda intervención directa de los familiares, y en contadas ocasiones de agilizar a los mas lerdos y reclamar a los olvidadizos.” (Iglesias, 1995:205)*

En este sentido, si se encara la labor pedagógica en una escuela unitaria, se hacen indispensables las prácticas sencillas de autonomía infantil, afirmadas con la formación de disciplina de trabajo que estimulen desde primer grado los esfuerzos individuales responsables, en coordinación con la acción colectiva de ayuda mutua.

### **La organización del espacio y el tiempo para la enseñanza de la lectoescritura**

Nos interesa especialmente el análisis de esta experiencia como parte de un posicionamiento político pedagógico que se propone incorporar a la cultura escrita a niños provenientes del ámbito rural. Desde este punto de vista es que miraremos los aspectos organizacionales de la propuesta didáctica producida por este maestro identificando la compleja organización del espacio y el tiempo en el plurigrado.

Nos referiremos a cómo aparece conceptualizada por él la cuestión del

aula graduada/no graduada/multigrado. Si bien su experiencia se realiza en una escuela unitaria, es decir con un único maestro, la noción del “grado” que había sido construida durante el período de organización del sistema educativo argentino se mantiene aunque con diferencias importantes en el uso de técnicas y propuestas pedagógicas. Para este maestro existe una preocupación central por el “primer grado” dado que representa el ingreso de niños provenientes en este caso de sectores sociales populares del ámbito rural, a los que él percibe como alejados de la cultura escolar, y aún de “la cultura” en general. Para él el ingreso a la escuela de estos niños constituye un elemento igualador de las diferencias sociales promoviendo espacios de democratización social.

Nuestro trabajo se ubica dentro del campo de la historia social de la educación, alejándose de una preocupación estrictamente didáctica. Según nuestra perspectiva “la lectura (es) una práctica social que ha tenido finalidades diferentes en las distintas sociedades en las que ha estado presente desde su invención 3 500 años a C. Los usos y prácticas de lo escrito han variado según los contextos sociales, políticos y económicos, como han demostrado los numerosos estudios que actualmente se ocupan de la historia de la lectura, de la escritura o de la cultura escrita. A lo largo de la historia, la enseñanza de la lectura se ha realizado en instituciones diversas y aún en ámbitos no escolares. Sin embargo, a partir del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales, fue la escuela primaria la institución que concentró la tarea de alfabetizar al conjunto de la población en el marco de la constitución de los estados liberales”<sup>1</sup>.

La constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de la escuela graduada fue un acontecimiento fundamental relativamente reciente en la historia de la escolarización de las sociedades occidentales, proponiendo una “máquina de enseñar” (PINEAU, 2001) como un dispositivo eficaz para masificar y estandarizar la formación de los

<sup>1</sup> Proyecto de investigación “La escolarización de la lectura inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria (1880-1975), dirigido por Paula Spregelburd, UNLu.

sujetos apoyada en la ilusión de la homogeneidad.

La escuela graduada supone una organización particular del tiempo y el espacio escolar. Considera un tiempo de aprendizaje ideal, único, igual para todos promoviendo y reconociendo una única trayectoria escolar organizada en unidades de tiempo calendario, año, ciclos y niveles escolares; cuya organización está pensada en una secuencia estandarizada que marca la progresión de los aprendizajes en relación a las edades de los alumnos. En este modelo la repitencia o deserción escolar (tan asociados al fracaso escolar) rompe con esta ilusión de recorrido único, lineal, igual y consecutivo.

La conformación del modelo de “escuela graduada” consolidó la enseñanza simultánea y masiva, haciéndola más económica y encorsetando a los niños en un modelo rígido que regula el tránsito y la circulación de ellos por el sistema escolar. Se desconoce así que los tiempos de aprendizaje no son tiempos iguales ni los caminos recorridos son homogéneos ni están signados por la linealidad y previsibilidad. Es decir que los recorridos suelen ser heterogéneos, variables y singulares.

En relación a la organización del tiempo y el espacio, historiadores y pedagogos (VARELA, J., 1992; ESCOLANO, A, 1992; VIÑAO, 1994) se han ocupado de analizarlo y lo han estudiado desde el origen de la escuela y de los sistemas educativos. A pesar de eso, son dos aspectos de la organización escolar que permanecen sin modificar; resulta llamativo que tras las críticas y las tan promocionadas reformas de los sistemas, no se ha logrado revertir la rigidez la fragmentación de su conformación. Señala Escolano (1992) en relación a este tema: “El orden del tiempo escolar es un constructo cultural y pedagógico”, y continúa “El tiempo del mismo modo que el espacio no es un simple esquema formal o una estructura neutra en la que se “vacía” la educación. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones, que en última instancias no es

otra cosa que un sistema de poder”. Observamos en este párrafo no sólo la no neutralidad de la simple distribución del tiempo y el espacio en un aula escolar sino que tampoco son neutrales la organización de las jerarquías en la relación docente-alumno, la asignación de horas destinadas a tal o cual materia, y hasta la organización del espacio destinado al juego, al encuentro con otros, al goce y a la recreación.

En una mirada retrospectiva y revisando los trabajos de historia de la educación sabemos que desde el siglo XVI aproximadamente –cuando comenzaron las propuestas de extensión de la alfabetización- se usaba un “método individual” para enseñar a leer, siendo la escena la de un profesor trabajando por turno con cada uno de los alumnos, en una mesa, mientras el resto permanecía en esperando recibir la atención del maestro.

A medida que aumentaba el número de alumnos se inventaron otros modos de enseñar. Se reconoce un antecedente fundamental en Joan Amos Comenio<sup>1</sup>, autor de la **Didáctica Magna** cuya versión latina del año 1640 se dará a conocer por toda Europa otorgándole un reconocimiento como pensador de carácter humanista y pacifista. El aspecto más destacado de la obra radica en la invención de una nueva tecnología que pretendía educar a “todos” al mismo tiempo, proponiendo una regulación del tiempo que permitiría una distribución más equitativa del conocimiento. Siendo un adelantado para su época anticipa las ideas de la organización moderna de la escuela.

En la propuesta de Comenio la escolaridad se organizaba *gradualmente* de acuerdo a las etapas de la vida, donde todos debían ir al mismo tiempo a la escuela, a la misma edad, a la misma hora. Además en forma *simultánea*, un solo maestro educaba a un grupo numeroso de estudiantes (podían llegar a tener hasta cien estudiantes) en un único proyecto didáctico de enseñar a todos de una sola vez. La consigna era un mismo agrupamiento por edad, donde debía usarse un único libro en

los que el trabajo escolar se distribuyera para todos, “a los hijos de los ricos o de los magnates, nobles y plebeyos ricos y pobres, niñas y niños” y en la misma escuela. Se reconoce a Comenio como el fundador de la Didáctica y de la pedagogía moderna.

En el siglo XVIII en Francia y en otros países de Europa comenzaron a aplicarse otros modos de enseñar. Los Hermanos de las escuelas cristianas fundadas por Juan Bautista de La Salle, organizan un modo de enseñanza donde el maestro se erigía en un estrado elevándose sobre los alumnos con el fin de observar y controlar a todos, siendo el control, la vigilancia y el silencio elementos esenciales en la organización de la clase.

Otro intento por resolver el problema de la enseñanza colectiva fue el llamado Sistema Mutuo, Lancaster o de monitores, que se originó en Inglaterra pero luego fue utilizado en varios países de Europa y América. Esta propuesta incorpora como innovación a los monitores -alumnos más aventajados de la clase- quienes son los encargados de reproducir las enseñanzas del maestro y mantener la sincronización mediante la rigurosa organización del espacio representado por grupos de diez alumnos en varias hileras, sentados en un largo banco frente a un mismo recurso de la pizarra y las láminas exhibidas por el monitor. Este método prevaleció en la primera mitad del siglo XIX durante veinte o treinta años pero luego desapareció y se impuso el modelo Lasalleano.

*De este modo queremos mostrar que aspectos considerados “naturales” como la dimensión temporal y espacial son, en realidad, construcciones históricas, y están relacionados con los principios estructurantes de gradualidad y simultaneidad en la organización de la escuela moderna. La organización espacial en la escuela rural unitaria de Luis Iglesias.*

En este apartado presentaremos una breve descripción de la escuela en la que se desempeñaba Luis Iglesias, según su propia mirada, seleccionando aquellos aspectos que nos permiten analizar la organización del espacio.

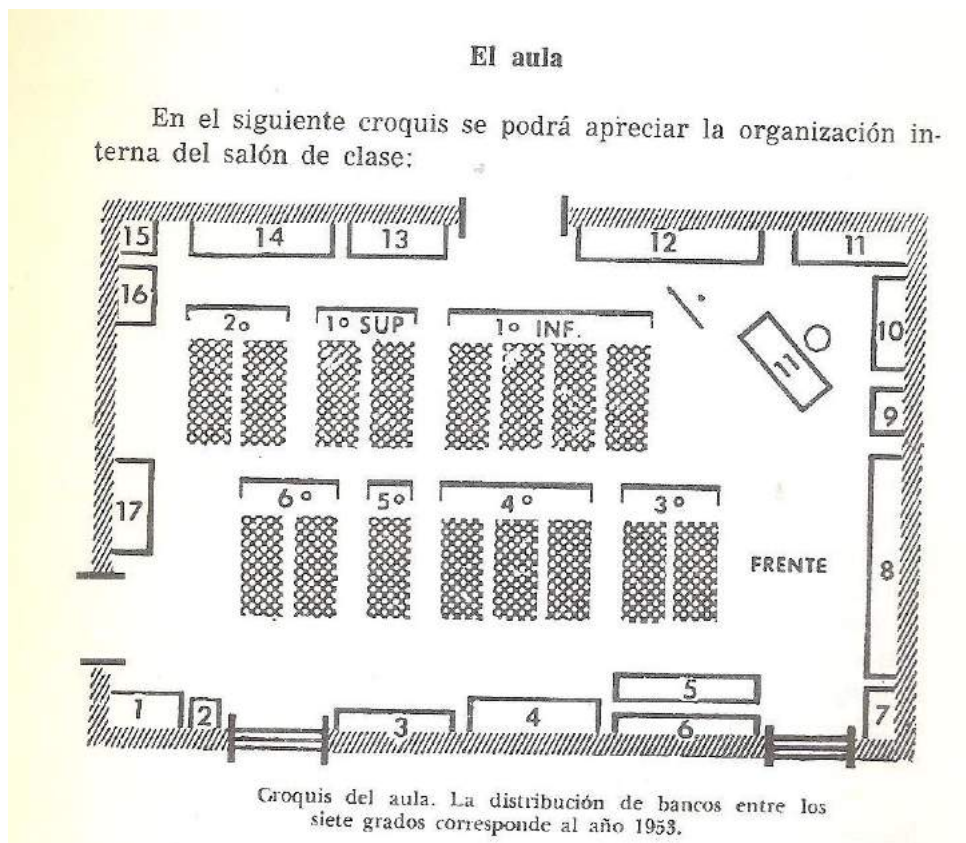
*“Nuestra escuela se halla ubicada en pleno campo, a ocho kilómetros del lugar poblado más cercano sobre el ancho camino tropero que va desde Buenos Aires hasta las Flores. Está rodeada por explotaciones tamberas, estancias de cría de ganado y tierras de producción variada; hay latifundios campos arrendados y hasta lotes mínimos en rudimentarios trazados de futuras villas...El local escolar es una casita de campo, casi un rancho, de ladrillos revocados y rojo techo de cinc con cielorraso de madera. Está constituido por un salón de 8 m x 5 m, galería cubierta, habitación y cocina; separado del edificio hay un galpón de chapas desnudas, con grandes ventanas levadizas y que en su puerta de entrada ostenta un ambicioso cartel: “Taller y Museo”. Toda la escuela es pertenencia efectiva de los niños; ellos entran se instalan, usan todo el instrumental libremente... incursionan en sus alrededores, respetando sus propias reglamentaciones, sin temores a ninguna rigidez impuesta a toque de campana.” (IGLESIAS, 1995:5).*

Esta descripción del lugar nos permite conocer desde la visión del maestro, las condiciones en que enseñaba, transmitiendo sensación de austeridad y precariedad, y cómo, a pesar de esos condicionantes, rescatamos su firme certeza de que es posible enseñar. Aquí se reitera su pensamiento político: acercar la escuela a los espacios más alejados y donde más necesidades se presentan. Por eso reconoce la importancia de la escuela rural unitaria.

Puede observarse la libertad del uso del espacio y del tiempo que tenían sus alumnos para el desarrollo de sus actividades. Entendemos que esos usos proponen una organización cogestionaria y autogestionaria de los propios momentos de aprendizaje, con un adecuado clima de libertad rompiendo la rigidez de programas preestablecidos.

Para una mejor identificación de la organización del espacio mostraremos el croquis del aula que él mismo presenta:





Este esquema reproduce la organización interna del aula en el año 1953.

1. Mesa de revistas.
2. Botiquín.
3. Estación meteorológica. (Sección interior).
4. Biblioteca Mayor.
5. Biblioteca Menor.
6. 6 Planilla de Control y Fichero de compromisos.
7. Instrumental de mediciones, mapas y atriles.
8. Pizarrón Mural.
9. Reloj y almanaque.
10. Estante con material de trabajo (una sección para cada grado).
11. Mesa y armario del maestro.
12. Sección de Primer grado inferior: pizarrón de caballete, equipo de lectura, abecedario móvil, calendario, contadores plastilina y tableros para modelar, carteles con los nombre de cada niño, etc.



13. Revista mural *Viento de estrellas* y exposición permanente de dibujos y acuarelas.
14. Laboratorio.
15. Tocabiscos
16. Máquina de proyecciones.
17. Diario Mural *Noticias argentinas*.

A partir de la observación del croquis se puede ver cómo está organizado el espacio dentro del aula, como un lugar fijo y ajustado a cada año de escolaridad manteniendo la distribución por grados pero señala el maestro que eso no significa “*sujetar al niño claveteándolo junto a su pupitre durante cuatro horas diarias*” (IGLESIAS, 1995:7).

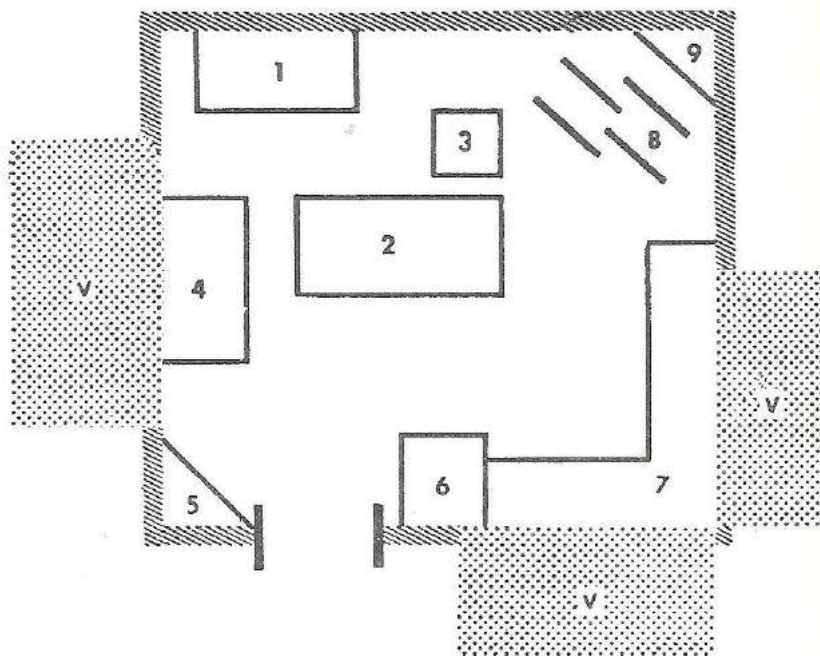
Se observa que los grupos de alumnos están distribuidos en diferentes filas de grados que se encuentran en todo el espacio del aula. Además, responde a un ordenamiento consecutivo pero al decir del maestro *solo los niños de primero inferior tienen un espacio fijo con materiales exclusivos*, los alumnos de grados superiores realizan trabajos y deambulan por todos los espacios utilizando los materiales que se encuentran ordenados pero libremente y a total disposición de acuerdo a las necesidades de las *realizaciones infantiles*. No hay puertas ni cajones con cerraduras y se desconocen las clásicas vitrinas “*ver sin tocar*” ya que el instrumental de la escuela ha sido preparado para ser utilizado en el instante preciso.

Según sus palabras:

*Tal vez nuestra aula adolece de un excesivo apretujamiento -“barroquismo”, apuntó algún visitante exigente-, pero lo preferimos antes de sacrificar la unidad del conjunto, desconcentrando los elementos de trabajo. Aunque el maestro unitario- tal como lo concebimos y realizamos- no puede llegar a constituirse en un guardián en permanente vigilia, necesita tener al alcance de una rápida mirada a todos los grupos para intervenir a tiempo y regular la marcha allí donde sea preciso...”*(IGLESIAS, 1995:8)

Si bien los niños trabajan en esta aula, según las actividades que realicen se encuentran en la galería, en el patio pero siempre en contacto con el *salón-madre* donde se encuentra la biblioteca, el laboratorio, las planillas de control la ayuda del maestro y de sus propios compañeros.

Además del aula existe otra construcción más pequeña denominada "*Taller y Museo*" donde se encuentran herramientas y materiales. Este espacio está organizado en tres secciones: museo, taller de construcciones y taller de plástica (dibujo, pintura, modelado)



Croquis del "Taller y museo"

1. Museo: (cajas, estantes, ficheros).
2. Mesa.
3. Escalera.
4. Mesa de arena.
5. Deposito de materiales.(madera, hojalata, alambre, carton etc).
6. Estantes (pintura, clavos y herrami9entas).
7. Mesa de carpintería y modelado.
8. Caballetes para pintura y dibujo.

9. Jugueteca.

10. Ventanas levadizas.

Resulta interesante ver el despliegue de material y recursos que utiliza el maestro para el desarrollo de la enseñanza, entendemos que hay una notable presencia del principio que dice “aprender haciendo”, frente a esta cantidad de herramientas y materiales no podemos imaginar que un niño permanezca inmóvil en un ambiente tan lleno de estímulos.

### **El tiempo para aprender a leer y escribir. Sin plazos prefijados.**

Luis Iglesias inicia un capítulo dedicado a la enseñanza de la lectura y la escritura con el título *“Dos años para aprender a leer y escribir”*. Con esto instala un tiempo más extendido que el prescrito por el sistema educativo, dado que su concepto de “lectura” difiere de las concepciones que ponen el énfasis en los aspectos mecánicos. Es decir que no sólo modifica la organización del tiempo sino que innova en su interpretación acerca de qué es leer:

*“jamás me conformé con que los alumnos sólo sepan leer y escribir. Siempre existió una obsesión que trascendía la simple técnica de la lectoescritura: la posibilidad de expresar las propias ideas y comprender las ajenas. Esa es la libre expresión.” (IGLESIAS, 2004:38)*

Entiende que es función de la escuela enseñar a comprender y expresar al mundo, a los hombre y a uno mismo; para eso los niños deben tener libertad para auto expresarse y hacerlo con creatividad. Para materializar estas ideas utiliza para trabajar con los niños *los cuadernillos de expresiones libre y de los pensamientos propios*, este es el espacio donde los niños en forma cotidiana van narrando, relatando y dibujando libremente sin tiempo prefijados, situaciones vividas, imaginadas o soñadas de su vida y su contexto.

De esta manera los niños se convierten en pequeños autores de sus textos

personales, con sus características propias y de acuerdo a sus genuinos intereses. A decir de Iglesias el niño autor recupera su propia palabra y su modo personal de decir esa palabra. Reconoce que la Pedagogía creadora de la libre expresión es más que ninguna otra, un camino largo y lento.

Con respecto a la organización del tiempo escribe:

*“Para el aprendizaje de la lectura y la escritura sin violentar las características esenciales de la escuela unitaria, es necesario que el maestro no se obstine en cumplir los plazos rigurosos de los programas comunes (...). Para que el niño rural semejante al que anima nuestra experiencia adquiera normalmente la capacidad inicial para leer y escribir, se requieren dos años y no uno solo. Y hasta tanto no se transformen las condiciones ambientales de la vida campesina y consecuentemente su culturización general, ese plazo no podrá reducirse sin prolongar los resultados negativos que acusa su escolaridad masiva.*

*Es sencillamente absurdo pretender que alcancen parejos niveles de rendimiento y en el mismo lapso de tiempo, niños asistidos integralmente, con largas etapas bien atendidas de preescolaridad y niños de muy limitadas condiciones previas, que de improviso se topan con los instrumentos de la cultura y las exigencias complejas de su manejo en una humilde aula de campaña.*

*En realidad, este desnivel de condiciones previas muy a menudo es el que resiente notablemente las bases de la enseñanza primaria en no pocos países. Pero la cuota de inadaptaciones, deserciones y repeticiones de clases que tan generosamente abonan los niños más necesitados, muy pronunciadamente en los primeros grados, se mantiene y crece toda vez que una pedagogía ciega pretende cumplir postulados teóricos a todo transe y a toda marcha. (IGLESIAS, 1987,59-60).*

Como puede verse, significó una profunda preocupación del maestro el tiempo destinado a la enseñanza de la lectura y, con carácter anticipatorio, ensayó lo que posteriormente se convertiría en resolución provincial:

*“Desde los comienzos de nuestro ensayo en la escuela rural unitaria, de hecho prolongamos los tiempos del aprendizaje instrumental básico, haciendo de los dos primeros años una continuidad armónica, sin diques promocionales”. Años después entre 1958 y 1965 las autoridades técnicas provinciales ensayaron y reglamentaron en todos sus detalles una reestructuración de los dos primeros grados, con el propósito de asegurar un comienzo de aprendizaje pausado, sin perentorias exigencias de tiempos y rendimientos. La correspondiente resolución en uno de sus párrafos explica que los nuevos artículos “configuran un claro y armónico concepto de organización y didáctica, al establecer que en las escuelas primarias de esta dependencia solo existe un primer grado, el que consecuentemente se regirá por un solo programa y estará atendido por un mismo maestro. La circunstancia de que este grado del ciclo escolar se cumpla en dos años con las denominaciones “1er. Grado inferior” y “1er grado superior”, no debe afectar en forma alguna la concepción de grado único que en definitiva fija la reglamentación aprobada.” (IGLESIAS, 1987, 61, el subrayado es del autor).*

*Las dificultades se dimensionan aún más si pensamos que en muchos casos los maestros noveles realizan sus primeras experiencias en primer grado y en escuelas consideradas complejas, alejadas, subalternas.*

*Para este maestro el primer año adquiere una importancia relevante y significa un verdadero desafío para el trabajo docente ya que es la base fundamental para el ingreso a la experiencia escolar: “Es en el primer grado donde se evidencia con mayor nitidez el equilibrio o el desequilibrio social década momento de la vida nacional.” (IGLESIAS, 1987:123).*

En esta frase se expresa su pensamiento político dado que vincula su práctica docente con dimensiones más amplias acerca de la sociedad y la política.

### **Consideraciones finales:**

Luis Iglesias fue y es un hombre de su época, profundamente arraigado a su contexto y ese mismo arraigo es la clave que dota de sentido alternativo, transgresor y superador a su práctica. Rescatamos de su recorrido y de su propuesta su absoluta confianza en las posibilidades de la escuela y particularmente el valor liberador otorgado a la lectura y la escritura, valoración que se traduce en la asunción del desafío de la enseñanza a niños que provienen del ámbito rural. Se pone de manifiesto en Iglesias, y tal vez ese sea su mayor legado, el férreo compromiso con aquellos niños de sectores más desfavorecidos, que se materializa en un planteo didáctico anclado en firmes convicciones políticas y pedagógicas.

Y, en ese sentido, Iglesias es, por sobre todo, un maestro en los términos que él mismo define: *“El ser maestro es ser investigador, apasionado por la búsqueda, por encontrar y hacer el camino. El camino se encuentra caminando”* (Iglesias: 1997)

### **Bibliografía:**

- BEJART, M. Mitos, Altares y Fantasmas. Aspectos Ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. Estudios e Investigaciones N°12 Universidad Nacional de La Plata, 1994
- CARLI, S. Escuela Nueva, cultura y política en Biagini, H. y Roig A. (dir.) El pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX Tomo I Buenos Aires: Biblos, 2004
- GUTIERREZ, T. V. Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2007.
- IGLESIAS, L. F. Didáctica de la libre expresión. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas. 1979

IGLESIAS, L.F. Aprendizaje vivencial de la Lectura y la Escritura.  
Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1987

IGLESIAS, L. Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata, 1995.

JESIOT, Juan. El valioso aporte pedagógico del maestro argentino Luis F. Iglesias. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas. s/d

PUIGGROS, A. (dir.) Historia de la Educación Argentina- Tomo III – Escuela, democracia y orden (1916-1943) Buenos Aires: Galerna, 1998.

Paula Spregelburd y Cristina Linares.

## **El programa HISTELEA: proyectos en curso y líneas de investigación.**

### ***Abstract:***

HISTELEA se inició como proyecto de investigación en 1996 (bajo dirección de Rubén Cucuzza) para dar cuenta de la enseñanza de la lectura y la escritura como construcciones socio-históricas. Su enfoque se inscribe en el campo de la historia social de la educación. En 2007 se convirtió en programa de investigación lo que permitió articular diferentes proyectos bajo la temática común de la Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina.

Esta presentación tiene como objeto describir la estructura del programa en la actualidad, que incluye los siguientes proyectos:

- “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI”, en etapa de redacción del informe final.
- “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas”, PICTO-UNNE, en curso.
- “Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense”.

En etapa inicial.

- “La escolarización de la lectura inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria”. En etapa inicial.

Asimismo incluye como actividades de extensión el Museo de las Escuelas y el Fondo Bibliográfico Maestro Luis Fortunato Iglesias.

En este ateneo señalaremos las líneas principales de cada una de las actividades mencionadas y el grado de avance en que se encuentran a modo de encuadre de las presentaciones individuales de cada uno de los



miembros del equipo.

**Palabras clave:** lectura y escritura- historia social- cultura escrita.

### **El programa HISTELEA.**

El programa “HISTELEA Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura” se inició como proyecto de investigación en 1997 y se transformó diez años después en un programa que incluye proyectos de investigación y extensión.

En su primera etapa **HISTELEA. Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina: del Catón catequístico al ordenador** (diciembre de 1996 a 2003), dirigido por Rubén Cucuzza (director) y Pablo Pineau (codirector) se centraba en el análisis de los medios (o “tecnologías de la palabra”, siguiendo a Walter Ong, 1993) como un elemento determinante en la conformación y evolución histórica de los modos y de las relaciones sociales de transmisión de saberes (Cucuzza, 1996a). Según las investigaciones que comenzaban a circular en ese momento en nuestro país (Chartier, 1994 Y 1996; Burke, 2000; Darnton, 1987; Mangel, 1999), el proyecto incorporó un pasaje desde la historia de la escritura hacia la historia de la lectura, campo que despuntó sobre los años ‘80 aproximadamente y que se expandió notablemente desde la década del ‘90 hasta la actualidad.

La lectura –incluyendo la lectura escolar- fue considerada como una práctica social. Desde esta mirada cobraron centralidad tanto los textos como las prácticas de lectura. Estos objetos fueron considerados como construcciones socio-históricas sujetas a múltiples relaciones con las dimensiones sociales, políticas y culturales, enfoque que mantenemos en nuestro marco teórico actual.

Durante el desarrollo de las investigaciones propias del equipo se propuso que a lo largo de la historia es posible registrar distintas “escenas de

lectura”, categoría propuesta por Cucuzza que estructuró buena parte de los trabajos realizados dentro del programa HISTELEA, y que el autor definió como “el lugar donde se realiza/materializa la lectura como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2011). En cuanto al análisis de textos escolares, algunos problemas teóricos que atravesaron los trabajos giraron alrededor de la definición del texto escolar y del libro de lectura en particular; una periodización intrínseca de los textos no circunscripta exclusivamente a las periodizaciones políticas; y la relación entre las prácticas escolares y las prácticas sociales de lectura a partir del análisis de las ya mencionadas “escenas de lectura”.

La multidimensionalidad del texto escolar fue explorada a partir de trabajos monográficos destinados al estudio de ciertas obras en particular, como “El Nene” de Ferreira y Aubin; “Corazón” de Edmundo de Amici; “Florecer” de Emilia Dezeo de Muñoz, “La razón de mi vida” de Eva Perón; “Catón Cristiano y catecismo de la doctrina Cristiana para el uso de las escuelas”; el “Catecismo público para la instrucción de los neófitos al gremio de la sociedad patriótica”; “Del contrato social o principios del derecho político, obra escrita por el ciudadano de Ginebra Juan Jacobo Rousseau” traducido por Mariano Moreno; “EL adulto”, “Upa” y “Cartas a Gente Menuda” de Constancio C. Vigil

Los interrogantes analizados se refirieron a las razones por las cuales algunos textos tuvieron una larga permanencia en el sistema educativo, aún cuando se modificaron sus contextos de producción, y a los motivos por los cuales el sistema excluyó otros. Lo anterior conduce a la segunda línea de análisis referida a los mecanismos del sistema educativo para legitimar o deslegitimar esos textos. Así las políticas del texto escolar fueron analizadas desde la normativa y su implementación, temática abordada en dos tesis de maestría por parte de dos integrantes del proyecto.<sup>1</sup>

---

1.- Los títulos de las tesis son: “Políticas del Consejo Nacional de Educación sobre producción y circulación de textos escolares en el nivel primario (1881-1916)” de Roberta Paula SPREGELBURD, y “El control de la lectura. Las reglamentaciones sobre los libros

Por otro lado, el equipo firmó en 1997 un acuerdo de cooperación con el Proyecto Manes (Manuales Escolares) con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid y comenzaron las tareas de recopilación y catalogación de textos escolares, tarea que en la actualidad aparece condensada en la constitución del Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias en la Biblioteca de la UNLu, como consignamos al final de este artículo.

Desde 2004 a 2006 se desarrolló un segundo proyecto de investigación titulado HISTELEA: Profundizaciones en la segunda mitad del siglo XX bajo la dirección de Rubén Cucuzza (director) y Pablo Pineau (codirector). En 2007 el proyecto HISTELEA II se convirtió en **Programa de investigación** bajo la dirección de Héctor Rubén Cucuzza (director) y Roberta Paula Spregelburd (co-directora).

La amplitud del objeto de estudio condujo a ordenar el abordaje y los conceptos a partir de un conjunto de problemas que dieran cuenta del período comprendido por la segunda mitad del siglo XX, a saber: cultura política y lectura escolar; continuidades y rupturas en el discurso escolar sobre la lectura; prácticas escolares de lectura y escritura; las modificaciones en los libros de lectura; alfabetización de adultos y formación ciudadana; la lectura y la escritura escolar en el marco de una “historia social de las tecnologías de la palabra”; los medios digitales y la reestructuración de la conciencia.

Desde el punto de vista de las actividades de investigación del equipo, cada una de las problemáticas abordadas en el período anterior alcanzó un desarrollo que permitió independizar los distintos aspectos en proyectos de investigación en sí mismos.

Por otro lado, diversas experiencias de trabajo compartido con otros

---

de lectura en Argentina (1940-1965), ambas correspondientes a la Maestría en Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

investigadores de la Universidad Nacional de Luján y con otras universidades nacionales y extranjeras permitieron avanzar en la construcción de redes de intercambio y debate académico. A la experiencia iniciada en la red Manes se sumó la constitución de una nueva red denominada **RELEE Redes de Estudios en Lectura y Escritura**<sup>2</sup>

Los años transcurridos desde que el equipo de Historia Social de la Educación de la UNLu inició sus primeras investigaciones sobre estas temáticas hasta la redacción del nuevo programa fueron atravesados por la irrupción masiva de las nuevas tecnologías de la comunicación en momentos en los que se profundizaba la globalización económica, política y cultural. Este fenómeno transformó las prácticas de lectura y escritura aunque en forma fragmentada según el mapa de la desigualdad social afectando a la institución escolar de diferentes maneras. Nuevos enfoques y nuevos problemas relacionados con la historia de la lectura en Argentina dieron lugar a la generación de los proyectos incluidos en el programa, de los que intentaremos dar cuenta brevemente a continuación.

**El proyecto: “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI”**

Este proyecto fue radicado en el Departamento de Educación de la UNLu y se desarrolló entre 2011 y 2014<sup>3</sup>.

El primer objetivo que se planteó consistió en polemizar desde la Historia Social de la Educación con otras corrientes historiográficas contemporáneas para la construcción del objeto de estudio y las metodologías de investigación.

---

2.- Sobre la red RELEE véase [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web\\_relee/inicio.htm](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/inicio.htm) y <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/>

3.- Los integrantes son: Rubén Cucuzza (que ejerció la dirección durante el año 2011); Roberta Paula Spregelburd (codirectora durante ese año, y directora luego); y los investigadores Roberto Bottanini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Rosana Ponce y Paula Medela.

La denominación de Historia Social de la Educación –generalmente aceptada unas pocas décadas atrás- ha caído en gran medida en desuso frente al impacto de un giro historiográfico producido en las últimas décadas. Sin embargo, el proyecto ratifica su primera denominación y reafirma la definición de historia de la educación como “historia de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (Cucuzza, 2011:53). Esta formulación data de mediados de la década de 1980 en oposición, en ese entonces, a la historia tradicional de la educación que se ocupaba centralmente de la historia de las ideas pedagógicas o de la legislación educacional, y le cuestionaba su tratamiento anacrónico de los modos de transmisión de saberes, su eurocentrismo, “la corta visión del tiempo histórico centrada en el episodio, la mirada escolarizante unidimensional del objeto, el aislamiento disciplinario y el reduccionismo (sociologismos, psicologismos, etc.” (Cucuzza, 2011:49). Frente a ello, proponía una historia de la educación que considere

las articulaciones con las dimensiones sociales, políticas, económicas, etc., [...] el respeto a la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas; las miradas de mediana y larga duración; [...] periodizaciones intrínsecas de la Historia Social de la Educación articuladas con otras periodizaciones de la historia política, social y económica; [y ] la colaboración interdisciplinaria entre pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, lingüistas, etc. (Cucuzza, 2011:49-50).

Durante los últimos treinta años esa historia de la educación tradicional fue revisada y ya no es predominante en la investigación dentro del campo gracias a una profunda modificación proveniente del influjo tanto de la Pedagogía Crítica como de la Nueva Historia Cultural. Esta última corriente –originada en una crisis de la historiografía que podemos ubicar a lo largo de los años ´70 y en el posterior “giro lingüístico”- viene

redefiniendo el objeto de estudio de la Historia a partir de priorizar los aspectos lingüísticos y simbólicos. En palabras de Roger Chartier: “Al centrar la atención en los lenguajes, las representaciones y las prácticas, la “new cultural history” propone una manera inédita de comprender las relaciones entre las formas simbólicas y el mundo social.” (Chartier, 2007:29).

Las influencia de las definiciones y metodologías propuesta por los historiadores culturales - centradas sintéticamente dicho, en escribir una historia de la construcción de significaciones- los acerca al campo de la historia de la educación de una manera poco frecuente en el pasado; particularmente el interés por la historia de la lectura desarrollado a partir de esta nueva definición de la historia constituye un punto de encuentro indudable. Es evidente, entonces, la consulta como marco de referencia inevitable y productivo para nuestro proyecto. Sin embargo, haremos algunas observaciones.

Los problemas para acotar una definición acerca de qué es la Nueva Historia Cultural fueron planteados por sus propios referentes; en este sentido Roger Chartier ha referido a las dificultades para delimitar claramente las fronteras con otras historias y para aunar una acepción unánime del concepto de “cultura” (véase Chartier, 2007:34).

Precisamente uno de los impactos sobre el campo de la educación consiste en la focalización sobre la historia de la “cultura escolar”, que propone estudiar a la escuela desde su interior y no sólo desde las reglamentaciones o prescripciones tal como lo hacía la historia tradicional, realizando un pasaje desde las miradas centradas en los macro- niveles (estructura de los sistemas educativos, legislación, planes de estudios) hacia los niveles micro en los que el aula y las prácticas escolares pasaron a constituir el principal objeto de análisis.

Sin embargo, una serie de discusiones se abren en la medida en que los

análisis de este tipo deben prevenirse contra el riesgo de exacerbar la autonomía de la cultura escolar olvidando sus relaciones con el contexto histórico (riesgo sobre el que advierte Antonio Viñao Frago, 2002).

También advierte Rubén Cucuzza contra el riesgo de caer nuevamente en miradas eurocéntricas: "(...) frente a la categoría "cultura escolar" - y a las historias de la cultura escolar, planteadas en los tiempos cortos del quinquenio de la modernidad euro-occidental que inventó la escuela- preferimos analizar los largos procesos de "escolarización de la cultura" que acompañaron la historia de la humanidad desde la aparición de la escritura (y por ende la lectura) en las civilizaciones hidráulicas agrícolas tricontinentales." (Cucuzza, 2011). En este sentido, propone una "historia de los procesos de escolarización de la cultura" antes que una historia de la cultura escolar (véase Cucuzza, 2011), propuesta que adoptamos para nuestra investigación.

El segundo de los objetivos propuestos en el proyecto consistió en recuperar los diversos trabajos de investigación realizados por el equipo en la etapa anterior sobre la enseñanza de la lectura y escritura (que hemos reseñado brevemente en el apartado anterior) articulados, en este caso, desde la problemática del aula graduada. Para ello se planteó reconstruir la historia de la lectura y escritura en Argentina desde la perspectiva de la historia de las disciplinas escolares, considerando como aspectos prioritarios del análisis la organización del espacio y el tiempo escolar. En particular, se propone en el proyecto estudiar la sujeción de la enseñanza de la lectura a la estructura de la escuela organizada por grados.

Este planteo condujo a depositar la mirada en el pasaje operado desde las escuelas de primeras letras de principios del siglo XIX hacia las formas organizativas de la escuela graduada tal como la plantea el sistema educativo nacional construido en la segunda mitad de ese siglo. Los trabajos particulares desarrollados sobre esta temática recuperan



los debates político-pedagógicos enlazados con el contexto social y cultural del período a partir de considerar que la sujeción de la lectura a la organización de la escuela graduada no remite exclusivamente a una cuestión técnico-pedagógica sino que tiene implicancias políticas y sociales<sup>4</sup>.

Si el análisis anterior se concentra en el nivel primario, nos propusimos estudiar también los debates en torno a la función del nivel inicial en el acceso escolarizado a la cultura escrita. El análisis se ubica en el marco de las disputas internas dentro del nivel para lograr su definición y legitimidad dentro del sistema educativo desde sus orígenes en el siglo XIX hasta la actualidad. La mención explícita a la enseñanza de la lectura y la escritura en esta institución es reciente, sin embargo las prácticas realizadas (particularmente las relacionadas con la literatura infantil) dejan entrever una relación temprana con la cultura escrita.<sup>5</sup>

El tercer objetivo consistió en analizar algunas experiencias alternativas para el aprendizaje de la lectura y escritura, tanto dentro del sistema educativo como por fuera de él. Así, se tomaron particularmente las experiencias del maestro Luis Fortunato Iglesias en la escuela rural unitaria de Tristán Suárez, y se analizaron las campañas estatales de alfabetización de los años '60 y '70.

Con respecto a la experiencia del maestro Luis Iglesias, se consideró su ejercicio de enseñanza de la lectura y la escritura como una propuesta inclusiva, en la que el acceso a la cultura escrita por parte de niños de sectores populares del ámbito rural constituía una prioridad fundamental. Esta experiencia se inscribe en los planteos de la Escuela Nueva entendida no sólo como un replanteo técnico didáctico sino esencialmente político. El desarrollo de la investigación puso el acento en estudiar la organización del tiempo y el espacio para la enseñanza de

---

4.- Para este punto remitimos a los trabajos de Balduzzi (2014), Sprengelburd (2015) y Bottarini (2014).

5.- Véase Ponce, Rosana (2015).



la lectura y la escritura como disciplinas escolares, organización en el que el maestro experimentó con formas sustancialmente más flexibles que la escuela tradicional, aún sin cuestionar explícitamente el grado escolar<sup>6</sup>.

El estudio de las campañas estatales de alfabetización abarcó la Campaña Intensiva de Alfabetización de Adultos (1964-66) organizada durante la presidencia del Dr. Arturo Illia, las políticas de educación de adultos sostenidas por la Dirección Nacional de Adultos DINEA creada en 1968, y la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción CREAR (1973). El análisis de las propuestas políticas y pedagógicas contenidas en cada una de las campañas condujo a señalar las diferencias entre ellas en cuanto a las concepciones que representaban sobre el sujeto- analfabeto, y a interpretar estas diferencias desde el punto de vista de su relación con diferentes “culturas políticas”<sup>7</sup>. Por otro lado, se ha profundizado en el análisis de la CREAR al considerar no sólo la formulación de la campaña sino también su despliegue efectivo en la práctica.<sup>8</sup>

El análisis de la inclusión o exclusión en la cultura escrita en perspectiva histórica condujo a incorporar como temática dentro del proyecto la historia de los contactos de pueblos indígenas con la cultura escrita en diferentes dominios, especialmente el religioso, el político y el escolar, analizado en particular considerando una historia de vida de un integrante del pueblo wichi en Chaco. La incorporación del acceso de los pueblos indígenas a la cultura escrita no representa sólo una ampliación temática, una inclusión de “los excluidos” –que también lo es, pero no sólo eso-. Incorpora una mirada que obliga a revisar parte de lo que se ha escrito sobre estos temas en relación a la alfabetización y al papel de la escuela en el acceso a la cultura escrita.<sup>9</sup>

---

6.- Para un mayor desarrollo remitimos al trabajo de Susana Vital (2015).

7.- Véase Bottarini, Roberto (2012).

8.- Véase Bottarini, Roberto y Medela, Paula (2015).

9.- Véase Artieda, Teresa (2012).

Un tema que se incorporó al proyecto fue el análisis de las formas de exclusión que sufrieron los habitantes afrodescendientes por parte del sistema educativo a través de los textos escolares ignorándolos en algunos casos y estereotipándolos en otros. Este modo de exclusión contribuyó a la generación del mito fundacional de la Nación Argentina como blanca y europea y a la invisibilización de la herencia cultural y étnica africana en la población argentina, cuestión que tiene impacto hasta el presente.<sup>10</sup>

Por último, y con la intención de arribar a los debates que atraviesan a las sociedades actuales, nos propusimos discutir las posibilidades de las “nuevas tecnologías de la información” que se proponen como alternativas a la escuela graduada en el acceso a la cultura escrita. El análisis realizado parte de contrastar dos posiciones teóricas: el determinismo tecnológico: (que sostiene que nuestras mentes están moldeadas por las tecnologías de la palabra) frente a las teorías que ven a las tecnologías como una consecuencia de cambios en las relaciones sociales, como un “artefacto cultural”. Intentando distanciarse de la monocausalidad, se posiciona más cercano a esta última postura y desde ella problematiza las relaciones entre los soportes electrónicos y los patrones de comprensión del mundo contemporáneo<sup>11</sup>.

El propósito general del proyecto consistió en aportar desde la historia de la educación a la formulación de políticas inclusivas de acceso a la cultura escrita bajo la consideración de que este acceso constituye fundamentalmente un derecho que se debiera garantizar.

### **Los proyectos en curso**

**a) El proyecto “Historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina. Concepciones, políticas y prácticas”** no integra formalmente el programa HISTELEA pero lo consignamos aquí porque en la práctica investigativa funciona como una unidad de trabajo con los

---

10.- Véase Linares, M.Cristina (2015)

11.- Véase Somoza Rodríguez, Miguel (2012).

proyectos radicados en la UNLu. Fue aprobado mediante un concurso PICTO- UNNE para desarrollarse entre abril de 2013 y abril de 2016 con un equipo interuniversitario compuesto por integrantes de las dos universidades<sup>12</sup>. Esa constitución posibilita desarrollar las investigaciones contando con un marco de referencia mayor tanto desde el punto de vista de los contenidos abordados como desde los marcos teóricos consultados. Temáticamente el proyecto encara la reconstrucción de la historia de accesos y exclusiones a la cultura escrita en Argentina en un período extenso, lo que permite analizar continuidades y rupturas. Parte de reconocer un sinuoso recorrido histórico nacional, de marchas y contramarchas, según zonas, poblaciones, diferencias genéricas y sociales, que resulta en asimetrías y desigualdades en el acceso universal a la lectura y la escritura.

Considera las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales, en consonancia con el enfoque que hemos referido en los apartados anteriores, donde se expresan relaciones de poder, y explica accesos y exclusiones en el marco de las posiciones de los sujetos en esas relaciones. Se enfoca en sectores subalternos (particularmente considerando a pueblos indígenas y afrodescendientes) y considera tanto ámbitos no escolares como escolares. En este último caso se propone analizar debates en torno la función del sistema educativo como agente de inclusión en la cultura escrita en los niveles primario, inicial y secundario, con el propósito de aportar a la comprensión de las críticas, replanteos y redefiniciones acerca de dicha función, en el contexto de los cambios en las ciencias sociales y en las corrientes de la pedagogía que tuvieron lugar desde la constitución del sistema hasta los años '70.

**b) El proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio**

---

12.- El proyecto está dirigido por Teresa Artieda (UNNE) y codirigido por Roberta Paula Spregelburd (UNLu), e integrado por Roberto Bottarini, Cristina Linares, Susana Vital, Juan Balduzzi, Rosana Ponce, Paula Medela y Mariano Ricardes (UNLu), y Yamila Liva, Gladys Blazich, Aldo Lineras, Soledad Almirón, Tatiana Barboza,

**territorial bonaerense”** -recientemente iniciado<sup>13</sup>- parte de revisar la historia de la educación tradicional referida al período en tanto ésta se circunscribía a una historia de la educación escolar desde una mirada acontecimental y, en consecuencia, imposibilitaba ver las apropiaciones, resignificaciones, sincretismos y resistencias por parte de sectores subalternos de la sociedad.

Por ello el proyecto se propone analizar las políticas educativas en el ámbito de la esfera pública, escuelas de primeras letras, tomando la institucionalización de la enseñanza como parte de la creación de la estatalidad. También enfocará el análisis de sujetos como los esclavos o libertos de origen africano, los indígenas y los “blancos” o sus mezclas que se encontraban en la escala más baja de la sociedad, que generalmente han sido excluidos en la historiografía tradicional. Por último, se tiene como objetivo analizar la formación de sujetos a partir de las relaciones entre la cultura escrita y la cultura política, estableciendo la existencia de modalidades de producción, circulación, transmisión y apropiación de saberes por fuera y por dentro de las instituciones escolares.

c) El proyecto **“La escolarización de la lectura inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria”**<sup>14</sup> se encuentra también en una etapa inicial. Parte de considerar que la lectura es una práctica social que ha tenido finalidades, usos y prácticas diferentes en las distintas sociedades en las que ha estado presente desde su invención 3 500 años a C. y que a lo largo de la historia, la enseñanza de la lectura se ha realizado en instituciones diversas (Hebrard, 1989; Chartier, A. M., 2004; entre otros) y aún en ámbitos no escolares (Graff, 1989). Sin embargo, a partir del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales, fue la escuela primaria la institución que concentró la tarea de alfabetizar al conjunto de la población en el marco de la constitución

---

13.- Los integrantes de este proyecto son Cristina Linares (directora), Roberto Bottarini, Juan Balduzzi y Mariano Ricardes.

14.- Los integrantes de este proyecto son: Roberta Paula Spregelburd (directora), Susana Vital y Rosana Ponce.

de los estados liberales. Desde entonces, la lectura escolar se dotó de prácticas específicas y pasó a constituir buena parte de lo que los historiadores de la educación denominan actualmente “la cultura escolar” (Goodson, 2003; Viñao Frago, 2002; Gonçalves Vidal, 2005; Escolano Benito, 2000, entre otros). Uno de los planteos iniciales que orientarán nuestra investigación consiste en el supuesto según el cual el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso homogéneo ni único, razón por la cual intentaremos analizar diversas maneras de escolarización de la misma. La alfabetización en el nivel inicial ha suscitado debates y prácticas diferentes a los que se habían generado previamente en la escuela primaria, y aún dentro de cada nivel, diferentes corrientes pedagógicas han planteado propuestas divergentes. Nuestro interés en esta investigación es relevar y analizar los debates en torno a la enseñanza de la lectura en los niveles inicial y primario a fin de profundizar el estudio de sus diferentes formas de escolarización.

Desde la perspectiva que adoptamos, la escolarización de la lectura comporta dos aspectos: en primer lugar, significa la especialización de la institución escolar como el espacio privilegiado para la alfabetización, frente a otros espacios en los que circula o se desarrolla la cultura escrita; el segundo aspecto al que nos referimos es la generación de discursos y prácticas propias y específicas de esta institución. En síntesis, y atendiendo a los dos aspectos señalados, nos interesará entonces analizar cómo la lectura y la escritura como prácticas sociales que conforman la “cultura escrita” propia de una determinada sociedad se modifican y adquieren características particulares dentro de la institución escolar. Un supuesto que intentaremos desarrollar propone que la escolarización de la lectura en el Jardín de Infantes es diferente a la que se configuró en la escuela primaria.

El programa incluye como actividades de extensión el **Museo de las Escuelas** y el **Fondo Bibliográfico Maestro Luis Fortunato Iglesias**, bajo el convencimiento de que las actividades de investigación, extensión

y docencia deben retroalimentarse entre sí.

Mediante la firma de un convenio entre el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la UNLu, el **Museo de las Escuelas** comenzó a funcionar en 2002, por lo que acumula una experiencia de más de diez años<sup>15</sup>. Constituye un museo de ideas, objetos e imágenes que presenta diferentes temáticas y momentos de la historia de las infancias, escuelas y de la educación en la Argentina incluyendo las rupturas, las alternativas, las luchas y los conflictos de la actividad educativa en el marco de la defensa de la escuela pública. Intenta generar una relación dinámica e interactiva con el público, tomando a la memoria y las experiencias personales como un punto de partida para generar nuevas interpretaciones de la realidad.

El **Fondo Bibliográfico Maestro Luis Fortunato Iglesias**<sup>16</sup> consiste en un reservorio bibliográfico y documental integrado por textos escolares, constituido como colección especial de la biblioteca de la UNLu. Se propone poner a disposición este material para su consulta por parte de investigadores, docentes y estudiantes de diversas carreras tanto de la Universidad Nacional de Luján como de otras instituciones interesadas. Asimismo constituye una fuente para la conformación de bibliotecas virtuales de textos escolares a través de su digitalización, tarea que ha sido emprendida en el marco del presente programa.

#### **Bibliografía citada:**

ARTIEDA, Teresa (2012), "Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos: religión, familia, escuela (c. 1914-1960), en CUCUZZA, Rubén, SPREGELBURD, Roberta, **Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**, Editoras del Calderón.

BALDUZZI, Juan (2015), "Algunas consideraciones sobre el desarrollo del

<sup>15</sup> Dentro del equipo de Historia Social de la Educación la responsable de este proyecto es Cristina Linares.

<sup>16</sup> Dentro del equipo de Historia Social de la Educación la responsable de este proyecto es Susana Vital.

aula graduada y la escolarización de la lectura desde mediados del siglo XIX en Argentina”. Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

BOTTARINI (2012), “Alfabetización de adultos y sujetos políticos”, en CUCUZZA, Rubén, SPREGELBURD, Roberta, Op cit.

BOTTARINI, Roberto (2014), **Gradualidad e inclusión en la cultura escrita: antecedentes en el 1º Congreso Pedagógico de 1882**. Ponencia presentada en el **I Encuentro Internacional de Educación**, Universidad Nacional del Centro, Tandil, 20, 30 y 31 de octubre de 2014.

BOTTARINI, Roberto- MEDELA, Paula (2015), **La Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción (1973-1974). Un proyecto de alfabetización de adultos desde la Educación Popular**. Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

BURKE, Peter (2000), **Formas de historia cultural**, Madrid, Alianza editorial.

CHARTIER, Anne Marie (2004), **Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica**, México, FCE.

CHARTIER, Roger (1996), **El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación**, Barcelona, Gedisa.

CHARTIER, Roger (2007), “¿Existe una nueva historia cultural?”, en GAYOL, Sandra-MADERO, Marta, **Formas de Historia Cultural**, Bs. As, Universidad Nacional de General Sarmiento-Prometeo.

CHARTIER, Roger. (1994) **Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna**, Madrid, Alianza

CUCUZZA, Héctor Rubén (1996) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación” en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) **Historia de la Educación en debate**, Bs. As, Miño y Dávila.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2011), “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en **Magis Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4 (7), 45-66.



DARNTON, Robert (1987), **La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa**, México, Fondo de Cultura Económica.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000), “Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros”. **En Revista de Educación N° extra 1**. Madrid.

GONÇALVES VIDAL, Diana (2005) **Culturas escolares: estudio sobre prácticas de leitura e escrita na escola pública primária**, Campinas SP, Autores Associados.

GOODSON, Ivor (2003), **Estudio del curriculum. Casos y métodos**, Bs. As. Amorrortu

GRAFF, Harvey (1989) “El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales”, en **Revista de Educación**, N° 288, Madrid, Ministerio de Educación.

HEBRARD, Jean (1989), “La escolarización de los saberes elementales en la época moderna” en **Revista de Educación** N° 288, Madrid, enero-abril de 1989.

LINARES, MARÍA CRISTINA (2015) “El lado oscuro de la negritud: Las representaciones de los afroamericanos en los libros de lectura escolares (1895-1951)” Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

MANGUEL, Alberto (1999) **Una historia de la lectura**, Bogotá, Norma.

ONG, Walter (1993), **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**, Bs As- México, Fondo de Cultura Económica.

PONCE, Rosana (2015), “El Jardín de Infantes y el acceso escolarizado a la cultura letrada: la configuración histórica de una relación signada por tensiones”. Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel (2012), “Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales”, en CUCUZZA, Rubén, SPREGELBURD, Roberta, **Op. Cit.**

SPREGELBURD, Roberta Paula (2015), “La constitución de la lectura



como disciplina escolar: escolarización y graduación”, Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002 a), **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**, Madrid, Morata.

VITAL, Susana (2015), “La experiencia de la enseñanza de la lectura de Luis F. Iglesias: una propuesta pedagógica inclusiva y alternativa al sistema educativo tradicional”. Informe final del proyecto “Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del Siglo XX y comienzos del Siglo XXI”, UNLu, mimeo.

Mariel Ruiz.

**La institución “universidad” en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes.**

***Abstract***

Nos hemos propuesto analizar cómo opera la institución “universidad” en la constitución de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes de educación física y en los proceso de producción de conocimientos. La misma retoma la cuestión de las ‘identidades docentes’ para plantearlas en el contexto de la formación universitaria en educación física, que se consolidó en la Argentina durante los años 1990’, a excepción de las Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata (Giles, 2003) que desarrollan esta formación desde la segunda mitad del siglo XX, para centrarnos en la carrera de Profesorado Universitario en Educación Física de la Delegación ‘Gral. Manuel Belgrano’ de la Universidad Nacional de Lujan que comienza en el año 2008. En ese marco nos planteamos la cuestión del sujeto de la educación física y la constitución de las identidades profesionales docentes, a partir del abordaje histórico que reconstruye desde diferentes fuentes historiográficas y biográficas, testimonios de los formados en este campo en diferentes ciclos históricos -desde los años 1950’ hasta la actualidad, es decir hasta las experiencias de formación de los estudiantes que están finalizando sus estudios o están a punto de hacerlo en la Delegación ‘Gral. Manuel Belgrano’ de la UNLU.

***Palabras claves:*** Universidad - Formación- Educación Física- Experiencias- Identidad.

## **Introducción**

*La institución "universidad" en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del profesorado de educación física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de las identidades docentes* (Departamento de Educación/UNLU: CDD-E 13/13) se circunscribe a el marco de los estudios que intentan reconocer el papel que asumen en la actualidad, las Instituciones de Educación Superior (IES) particularmente las universidades, en relación a la formación de profesionales docentes en general, por un lado y de educación física por otro, así también como en la vinculación con el conocimiento. En relación partimos de considerar los años 90 como un período clave y de transformaciones profundas en relación a los sistemas de formación superior en nuestro país, identificándose diversos factores que han incidido en la formación profesional universitaria, en general por un lado y en la dinámica de la producción y circulación de los conocimientos por otro. Uno de ellos, se ha manifestado a través de la rigidez de la formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado, trayendo aparejado la posibilidad de creación de sistemas no universitarios por módulos, que transformaron el acceso a la universidad por la vía del consumo a través del pago; y generaron en consecuencia, un importante desgranamiento. Otro factor identificado, ha sido la transnacionalización del mercado universitario y la desregulación de intercambios comerciales impulsados por el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el incremento de circulación de información vía internet, mostrando un escenario de desigualdad entre las universidades de cada país y cómo el mercado global de la educación se va transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios. Análisis que también señalan que la economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e, inclusive, como condición para la empleabilidad.

Lo que indica que, para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de la sociedad de la información y de una economía basada en el conocimiento y por eso tienen que ser ellas mismas transformadas. Estas demandas estaban muy alejadas de las universidades públicas, instituciones que permanecían sujetas al paradigma institucional y político-pedagógico más tradicional. Estas tendencias encaminadas a la reforma de la educación propuesta por el Banco Mundial, y a la idea de reconversión de éste en Banco del conocimiento, previó que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases decline inexorablemente a medida que se fueron generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas online. En concordancia con esto, se verían generadas las condiciones para que los países periféricos y semiperiféricos deban recurrir a la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, lo que fue conduciendo a la reducción del financiamiento al sector público y la creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública. Como otros emergentes de ese contexto se originó la oferta transfronteriza, consistente en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor incluyendo, la educación a distancia, aprendizaje online y las universidades virtuales que ofrecían cursos por Internet en el mundo entero. Así la presencia comercial consistió (y aun consiste en algunos casos) en que el productor privado de educación superior establece sucursales en el extranjero con el fin de vender ahí sus servicios. En este caso, pueden identificarse los puntos focales o campus satélites de grandes universidades globales y el sistema de franquicia contratado con instituciones locales. Esta área de gran potencial, fue y podríamos decir que sigue siendo la que choca más directamente con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de éstas a reglas internacionales acordadas para y por la inversión extranjera.

Por último, la presencia de personal que consiste en la deslocalización temporal en el extranjero de proveedores de servicios en un determinado país, sean ellos profesionales o investigadores fue otra de las manifestaciones de la organización de la formación en este período. Localmente, en esta década las tendencias universitarias en cuanto a la educación a distancia se presentaba en forma de programas de articulación entre niveles (Ciclo Básico a Distancia), carreras de grado, cursos y carreras de posgrado, como muestra el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, siendo para las universidades públicas un desafío impulsar la creación de programas de acceso a la educación superior sustentados en principios democráticos que intentaran vencer los discursos y las políticas de valoración de la modalidad en dimensiones que expresaban la herencia de políticas tecnocráticas. (Carbone, 2012). En cuanto al conocimiento universitario algo más profundo ocurrió, y solo eso explica que la universidad -a pesar de continuar siendo una institución productora del conocimiento científico, por excelencia- haya perdido la hegemonía que tenía y se haya transformado en un objetivo fácil de la crítica social. Como puede verse en la última década comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad y éstas prometen ser profundas hasta el punto de transformar las concepciones que tenemos de conocimiento y de sociedad. El conocimiento universitario -o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo ethos universitario- fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado de las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Esto es posible de identificar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles educativos; la descontextualización y fragmentación de los contenidos y el intento de lograr aprendizaje significativo, desde la perspectiva de la resolución de problemas, en cada área del conocimiento. Este modelo entró en tensión con el modelo de universidad que impartía un saber disciplinar y que fue sufriendo

cambios y alteraciones a la luz de los factores descriptos. El papel de la universidad como encargada de producir conocimientos relevantes que la sociedad podía aplicar o no, se fue desplazando de una actualidad en la que la producción de conocimiento fue contextualizado con un principio de organización de su producción (que es la aplicación) denominado el pasaje del conocimiento universitario al pluri-universitario. El conocimiento pluri-universitario sustituye la unilateralidad por la interactividad, una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación a lo que la universidad se enfrenta pero con exigencias contrapuestas y con un efecto convergente que desestabiliza no solamente su institucionalidad actual sino también su identidad social y cultural. Otra de las variables contextuales del estudio, se vinculó a la tradición de la figura del docente de educación física en sus orígenes y a su vínculo sobre determinados saberes y contenidos a enseñar, fuertemente vinculados a la enseñanza de lo deportivo. Propusimos entonces como materia de investigación la cuestión de la identidad históricamente vinculada a la cultura corporal, aceptando la variable social que le da sentido y contenido al concepto de identidad. Lo que significó cuestionar la asunción esencialista de una identidad preexistente a los individuos, de una manera determinista, sino más bien adherir a una identidad que se inscribe a partir del ejercicio de prácticas sociales determinadas- la formación docente inicial, la trayectoria laboral en la escuela - serían algunas de ellas. Una identidad que como sostienen autores como Gergen (1992); Burr (1995); Kincheloe (2001); O' Loughilin (2001) y Braidotti (2000) es socialmente construida y cambiante a lo largo del tiempo, las sociedades y los grupos, lo que supone comprenderla como móvil, fluida, cambiante; más sujeta a los tiempos y contextos que a las tradiciones.

La consideración de una identidad en términos de proceso, da lugar a una multiplicidad de identificaciones y des-identifi-caciones que se refuerzan o debilitan mutuamente y en la que los sujetos van decidiendo cómo o quienes quieren ser a lo largo de sus vidas.

En este sentido, la investigación surgió como necesidad de indagación y reflexión desde la multiplicidad de discursos y prácticas que se conjugan desde el exterior; es decir, desde los discursos de la administración educativa actual, al interior de los centros de formación universitaria en relación con la formación de los estudiantes de un campo disciplinar complejo e histórico como es la educación física, intentando contextualizar los problemas y circunstancias que impusieron e imponen así como demandan el contexto social y cultural para dichos profesionales en la actualidad.

### **El objetivo de estudio**

Nos propusimos analizar cómo opera la institución "universidad" en la constitución de las identidades profesionales docentes durante la experiencia de formación inicial de los estudiantes de educación física y en los proceso de producción de conocimientos. Considerando para ello un estudio de carácter exploratorio, interesado en generar nuevos conocimientos sobre la universidad en la Argentina en relación a la formación inicial de docentes de Educación Física. Partimos de considerar a la Universidad como institución productora y transmisora de conocimiento; como un ámbito de experiencias culturales, de aprendizajes sociales y políticos y de producción de subjetividades y como una construcción histórica atravesada por elementos de distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) que signan su memoria y, por ende, su devenir institucional. En este sentido, abordamos una línea de investigación desde la perspectiva histórica, que atendiera a los cambios producidos en la Universidad, en general y en la formación docente, en particular en el período 1990 hasta la actualidad. Este eje histórico conllevó una estrategia centrada en el relevamiento y análisis de fuentes bibliográficas, documentales y hemerográficas, así como la realización y análisis de un total de cuarenta entrevistas narrativas, (auto)biográficas y "en profundidad" y en la consecuente reconstrucción de historias de vida. Dichas fuentes, aspiraron a reunir un nuevo tipo de fuentes que colaborasen en la revisión críticamente ciertas caracterizaciones de

la institución y la formación durante el ciclo histórico mencionado, ahondado en sus matices, contradicciones, elementos míticos y negaciones y considerando la tensión entre distintas escalas (macro y micro). Para ello, la ampliación del espectro de testimonios sobre el período, sea de figuras representativas o anónimas (estudiantes y profesores) permitieron profundizar en la memoria del mismo y en la reflexividad, a la luz de situaciones del presente, abordando también la revisión de fuentes secundarias (documentos oficiales e institucionales, prensa y material audiovisual y publicaciones) que resultaron emergentes durante el trabajo de indagación. En la medida en que la investigación se propuso como objetivo la reconstrucción y análisis de la experiencia y de la experiencia de formación de los estudiantes, la conformación de las identidades docentes, entre otras cuestiones fue pertinente una indagación de tipo etnográfica como modo de acceso al terreno de las experiencias y sentidos que, cotidianamente, tienen -para los sujetos- determinadas prácticas y discursos respecto de su vivencia en la institución (Guber, 2001). Abordar la experiencia de formación supuso situarla como centro de indagación profundo desde donde se piensa y comprende lo que viven los protagonistas y lo que suponen y significan de lo que les da que pensar. Desde esta perspectiva, la experiencia se vinculó a la investigación educativa considerada como empresa del pensamiento más que como procedimiento u esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Recurrimos a las técnicas de la entrevista narrativa, (auto) biográfica y “en profundidad”, la observación participante y la conversación informal ya que permiten registrar “lo informal, lo intersticial, lo no documentado” (Guber, 1991). Mediante estas técnicas se buscó focalizar en la comprensión de procesos específicos de la vida universitaria: la transmisión y la apropiación del conocimiento, los sentidos, prácticas y horizontes políticos, las identidades y las demarcaciones identitarias de distintos actores (centralmente, estudiantes) como así también aquellas cuestiones emergentes que hacen a la reflexividad de la situación de investigación (Wolf, 1979). La intención se centrará en atender al papel



que las instituciones universitarias desempeñan en las trayectorias de los sujetos, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, en el tiempo presente, sin obviar sus componentes históricos constitutivos.

### **Los antecedentes de investigación**

Como antecedentes de esta investigación cabe destacar por un lado, la trayectoria investigativas del equipo, cuyos intereses y trabajos realizados se nuclean alrededor de problemáticas referidas a la 'formación superior' principalmente 'Universitaria' vinculados con la educación física como un campo de conocimiento. En este sentido las experiencias transitadas supusieron por un lado, cierta familiaridad con el estudio, con sus problemáticas y con sus dificultades, pero por otro el desafío de construir una mirada investigadora crítica con posibilidades de atender la dimensión personal y emocional que vincula el tema al investigador.

Por otro, advertir el anunciado cambio de época, que presenta un contexto socio histórico y político particular que amplían los escenarios de formación local, nacional (e internacional) diversificando la formación superior que fuerza a renovar los estudios y análisis sobre la Universidad en cuanto institución formadora y construcción de conocimientos en general y en particular para el colectivo de profesionales de la educación física. Y por último, la transformación y cambio de rumbo sucedido en la Delegación 'General Manuel Belgrano' de San Fernando dependiente de la UNLU que se ha venido realizando desde el 2007, momento de concreción de los compromisos asumidos durante los años noventa<sup>1</sup>, trayendo consigo no sólo problemáticas, institucionales/curriculares/

---

1.- Hay antecedentes de 1991 que muestran como el Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Manuel Belgrano" dependiente del Ministerio de Educación Nacional dedicado a la formación de profesores de educación física desde 1936, se constituye en Delegación Universitaria concretándose su transferencia en 2007. Para ello se suceden una serie de resoluciones, de parte de la Universidad, que marcan intención de llevar adelante los compromisos asumidos oportunamente. La formación universitaria en educación física se instala con la sanción de la Ley Federal de Educación de los noventa, época de la llamada Reforma Educativa. Este proceso planteo cambios estructurales en el sistema a través del diseño e implementación de políticas que tuvieron como objeto la puesta en acto del modelo basado en principios del neoconservadurismo y del neoliberalismo articulados como la expresión de la Nueva Derecha (Morgenstern de Finkel, 1990; Hillert, 1994).

administrativas/etc. sino también, epistemológicas-pedagógico y didácticas. Instancias que forzaron la necesidad de considerar el tipos de profesionales de la educación física que se están formando en una institución en dónde debe priorizarse la reconstrucción histórica de ambas instituciones (La terciaria y la Universitaria) sus tendencias, inspiraciones y tradiciones, posibles de recuperar a través de las fuentes históricas e historiográficas, así como de las entrevistas realizadas permitiendo significar la incidencia de lo histórico en el presente, imaginando futuros posibles.

### **Como síntesis:**

La investigación retomo la cuestión de las 'identidades profesionales docentes' para plantearlas en el contexto de la formación universitaria en educación física, que se consolidó en la Argentina durante los años 1990<sup>2</sup>, centrándonos en la Delegación 'Gral. Manuel Belgrano' de la Universidad Nacional de Lujan que concreta sus acciones de transformación en el 2008. En la recuperación de lo histórico, que reconstruye a partir de diferentes fuentes historiográficas y biográficas, testimonios de los formados en este campo en diferentes ciclos históricos -desde los años 1950' hasta la actualidad- emerge la cuestión del 'sujeto de la educación física'<sup>3</sup> en tanto 'sujeto histórico constituido por 'identidades docentes' múltiples, en el marco de las instituciones que cada coyuntura histórica ofreció para llevar adelante un proyecto de carácter nacional, dado que el Estado ha sido responsable por la formación docente en el país incluyendo la especialización en educación física. El 'sujeto de la educación física' reunirían los rasgos identitarios resultantes de las demandas y necesidades que las políticas educativas le han impuesto. Dichas identidades han funcionado como legitimadoras de una cultura y unos conocimientos únicos en relación a las prácticas corporales

---

2.- Con la excepción de las Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata (Giles, 2003) que desarrollan esta formación desde la segunda mitad del siglo XX

3.- El sujeto de la educación física en tanto "sujeto" que se forma en este campo de conocimientos data de 1912, año en el que se crea el primer plan de formación del país.

escolares que han dado visibilidad ha dicho campo profesional. Actualmente la confluencia de dichos rasgos identitarios conforman, dan visibilidad y/o legitiman a 'los sujetos de la educación física' formados históricamente en instituciones fundamentalmente. Durante los años 1990' la imposición de reformas educativas<sup>4</sup> de corte neoconservador y neoliberal<sup>5</sup> que dieron lugar a la apertura Universitaria<sup>6</sup> si bien implico una nueva posibilidad profesional podría decirse que poco ha influido en la conformación de identidades profesionales diferentes. Cuando se analiza el presente, es decir, la indagación de las experiencias de formación de los estudiantes de la Delegación 'Gral. Manuel Belgrano' de la UNLU<sup>7</sup>, aparecen ciertos elementos propios del contexto social

---

4.- Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley, 24049) Ley Federal de educación (Ley 24095) y Ley de Educación Superior (Ley, 24521)

5.- Los institutos superiores de formación docente en el área han sido, centralmente, los encargados de formar los docentes que se han desempeñado históricamente en la escuela. Según fuentes oficiales, las estadísticas educativas mostraban, en el año 2000, que la carrera docente en Educación Física era elegida entre ochenta y ocho carreras ofrecidas para el nivel superior no universitario, por el 14,23 % del total de matriculados del nivel. El porcentaje más alto por provincia le corresponde a la provincia de La Pampa con un 45,86 % de alumnos matriculados para Educación Física del total de los matriculados para todas las carreras. Esto podría ser el resultado, en cierta forma, de la baja oferta de carreras que posee la provincia. La media país del porcentaje de alumnos matriculados a la carrera de Educación Física asciende a 15,61 % y las provincias cuyos porcentajes se encuentran por encima de dicha cifra, además de La Pampa, son: Chubut, Formosa, San Juan, Buenos Aires, Catamarca, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires y Tucumán. Nueve jurisdicciones sobre veinticuatro (37,50 %). (Gómez, 2003)

9Resolución dictada por el Subsecretario de Educación el 7 de Febrero de 1991 en la que se constituye una comisión que tenía como objetivo "proyectar un convenio con la Universidad Nacional de Luján a fin de establecer la Licenciatura en Educación Física como post grado del Profesorado de Educación Física".

6.- Las prescripciones normativas que surgieron a partir de las leyes sancionadas, como ser la Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley 24049), la Ley Federal de Educación (Ley 24195) y la Ley de Educación Superior (Ley Nº 24521) modificaron estructuralmente el campo de la formación superior. La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley Nº 24049/91) reguló la transferencia de las Instituciones de nivel medio y terciario que dependían de la nación a las provincias en las que dichas Instituciones funcionaban. En ese contexto, los Institutos de Formación Superior en Educación Física pasaron a depender administrativa y pedagógicamente de la jurisdicción de destino. Excepto el Instituto Nacional de Educación Física "Gral. Manuel Belgrano" que paso a depender de la Universidad Nacional de Lujan.

7.- En el caso de la Universidad Nacional de Luján, pionera en la oferta de formación de grado para Licenciados en Educación Física (1991) en el país, que durante el 2008 por acuerdos asumidos en el pasado, incorpora a la institución terciaria 'Gral. Manuel Belgrano'

y cultural actual, más los producidos ante las nuevas circunstancias institucionales a ser considerados para abordar la emergencia de los 'sujetos de la educación física' para ello, y en función del momento que atraviesa la investigación consideramos los siguientes ejes de análisis, los cuales están siendo sometidos a análisis.

1. Trayectos que organizan las experiencias **DE CASA, A LA ESCUELA Y A LA UNIVERSIDAD**. En tanto la identidad docente en educación física se ha reafirmado sobre la sedimentación de extractos de experiencias exitosas deportivas, configurando un modelo o tipo particular de docente inspirado por producir dicho éxito en los otros y entendiéndola como un 'proceso, individual y colectivo, complejo y dinámico, (que) lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente' (Vaillant, 2007: 3) y que integra competencias construidas fuera del proceso de formación profesional (Pérez-Roux, 2009) se hace necesario considerar ese trayecto que va de lo familiar, a la escuela y a la Universidad en el relato de los estudiantes universitarios. A partir del análisis de cómo ellos ingresan a la carrera, y a la institución. Del papel de las familias durante los estudios, la influencia o no de docentes en la familia, la participación de profesores de EF en relación a la elección de la carrera y a la institución. Los imaginarios respecto de lo pueden o no hacer con el futuro título. Visiones de lo laboral, de futuro, la anticipación o no a otros mundos laborales posibles. La vida fuera de la institución formadora, sus actividades deportivas etc.
2. **LOSESTUDIANTESYELCONOCIMIENTO**. En tanto los 'conocimientos dominantes' de los profesionales del campo se han consolidado en base a la transmisión oral (del docente al estudiante) de cuestiones técnicas (deportivas) y entendiendo que el conocimiento supone reconocer la dimensión subjetiva y los contextos materiales (Carli, 2013) Interesa aquí los modos de vinculación, comprensión,

---

del partido de San Fernando, pionera en la formación de profesores de educación física desde 1939 a su estructura.

fabricación, transmisión, y relación con el conocimiento. La presencia de redes de conocimiento en la experiencia de formación. Los modos de acceder al conocimiento, los tiempos y formas de organización para estudiar. El papel de la fotocopidora, de la biblioteca, de otros espacios institucionales que se habilitan como espacios de conocimiento como las intertribus, y la ceremonia del bautismo. La organización para estudiar y trabajar. La valoración de las asignaturas importantes para su formación, y de aquellas que no lo son, otras cuestiones que les ofrece la institución y que les resultan importantes para su formación. Las actividades de extensión.

3. **LA RELACIÓN CON LA DOCENCIA.** En tanto la docencia convergió en un sujeto con diversas capacidades, conocimientos, habilidades y cierto reconocimiento social, 'titulado' para garantizar la idoneidad para transmitir la cultura, en su formato escolarizado, que en los años 1990 se cuestiona, siendo objeto de críticas que van desde la racionalidad instrumental propia de las profesiones tradicionales, hasta la incorporación de propuestas que intentan incluir dimensiones artísticas en la formación de los profesionales (Schon, 1992). Es interesante recuperar la relación que los estudiantes tienen con las prácticas docentes, sus visiones sobre los docentes. Los referentes importantes de la formación. Lo importante, lo necesario, lo imprescindible, lo urgente.
4. **LA VIDA INSTITUCIONAL** En tanto el sujeto de la educación física transita su experiencia de formación en una institución que "determinan repertorios de valores" (Remedi, 2005:76), "enraizados en un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego" (Ibid: 11) supone un "modo de socialización, o para ser más preciso, un tipo de relación con el otro" (Dubet, 2002: 22) y se define como aquella que siempre opera en el cuerpo social en donde inscribe formas indefinidamente multiplicadas de coerción y segregación (Revel, 2005). Por último aceptando la idea de "configuración" que propone, Elias, (1974) entendiéndola como "sistema de relaciones que

define a la vez una situación y las condiciones de su transformación posterior” (Revel, 2005: 79) entendiendo que “en el seno de una configuración determinada, ellas traducen y explican formas de dependencia reciprocas que son la matriz del juego social, que de manera permanente son actualizadas por aquellos que juegan” lo que permite una visión de la institución abierta, plática y relacional. Por tanto los recorridos en la institución, los atajos, desvíos y permanencias de los estudiantes. El día a día en la misma, otras experiencias y posibilidades de estar en la institución. Lo histórico, la asociación de ex alumnos, el museo, los sistemas simbólicos, el campo del honor, las inter tribus, el bautismo, la entrega de la I, etc. los relatos del pasado en el presente. Las relaciones con las autoridades, y otros sujetos de la institución. La relación con la Universidad sede Lujan y sus dependencias.

5. **EL EJERCICIO DE LA POLÍTICA.** En tanto la formación sucede en la universidad, y esta constituye un ‘espacio público’ un ‘espacio autónomo’ (diferente del ámbito del Estado y del privado, pero que actúa como mediador entre ambos) en el que se produce el encuentro de pares que por medio del uso público de su razón, y en donde se tiene la posibilidad de generar identidades que los comprometen tanto con el Estado y la sociedad, como con la institución misma, de tal modo de involucrarse críticamente con el entorno y trascender los límites de su propia formación profesional individual” (Kandel, 2005). Resulta renovador retomar las percepciones y miradas del contexto, apreciaciones de la época en su formación, y de la vida dentro de la institución. Acerca de la política en la institución y la toma de decisiones. El centro de estudiantes, SAYBU, las representaciones y los representantes. Otros espacios. Otros modos de ocupación.

### **Referencias bibliográficas**

AISENSTEIN, A. (1995) Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Tomo IV. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.



- ALLIAUD, A. (1993) Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- BARBIER, Juan (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Nº 9. Buenos Aires: Novedades Educativas, Formación de Formadores
- BOLÍVAR, Antonio (2007) "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". En: Est. sobre educación, 2007, 12. 13\_30. Cons. 03, 2010 <http://dspace.unav.es/dspace/handle/10171/8987>
- CARLI, S. (2013) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno.
- CIUDAD, María, VALLEJOS, Monica. Y CAÑO, Jose Miguel (2013) "La identidad docente de los maestros de educación infantil". En: Revista Iberoamericana de Educación. Nº 62/1
- DAVINI, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- DIAMANT, An. (2010) Psicología en la UBA. La invención de una profesión. Desde una carrera hacia las prácticas. Tesis doctoral. Buenos Aires. FLACSO.
- DOUGLAS, Mary (1996) Como piensan las instituciones. Alianza: Editorial.
- DUBET, Francois (2002) El declive de la institución. Profesiones sujetos e individuos ante la reforma del Estado. Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ, P. (2006) La Licenciatura en Educación Física en los noventa ¿una propuesta de formación profesionalizante o una configuración de las políticas impulsadas por la Nueva Derecha?. Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Versión mimeo.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (2010, marzo) Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. conceptos y articulaciones. En: III Encuentro Internacional. Giros teóricos Fronteras y Perspectivas del conocimiento Transdisciplinario. Buenos Aires, 17 al 19 de marzo.
- KANDEL, Victoria (2005) Espacio público y Universidad. En La política en conflicto. Buenos Aires: Prometeo
- PÉREZ-ROUX, Thérésé (2009) "Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de educación física: un estudio en la zona de Nantes – Francia". En: Ágora para la educación física y el deporte Nº. 10 págs. 59-79
- REMEDI, Eduardo (2005) Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior. En T. Bertussi (Coord.), Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. México: Universi-

dad Pedagógica Nacional, pp. 379-399.

REVEL, Jacques (2005) Un momento historiográfico. Trece ensayos de Historia Social. Buenos Aires: Manantiales.

SCHON, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

VAILLANT, Denise (2007) "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica". En: Rev. Pensamiento Educativo 41 Vol 2. Cons. 04 2010 en <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formacion>



Alicia Itatí Palermo; Juana Erramuspe; Luciana Manni; Martina García; Gabriela Orlando; Valeria Gualpa; Mónica Castro, Nieves Barech.

### **“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2014) y sus apropiaciones. El caso del Parlamento Juvenil del Mercosur”**

**Abstract:** En esta ponencia presentamos los resultados de un proyecto que tiene como objetivos generales: 1) describir las concepciones involucradas en las políticas públicas nacionales dirigidas a la juventud desde 2003 hasta la actualidad, tomando como ejes de análisis las concepciones acerca de la juventud y de la participación política, las concepciones educativas y las concepciones de género y 2) comprender las apropiaciones por parte de los jóvenes de dichas políticas.

El proyecto propone una estrategia de combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, en dos etapas. En la primera, y para dar cuenta del primer objetivo, identificamos y caracterizamos las políticas públicas nacionales dirigidas hacia la juventud.

Para abordar el segundo objetivo se seleccionó una política específica, el Parlamento Juvenil del MERCOSUR (PJM). Se trata de un espacio que integra a jóvenes de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela que están cursando el Nivel secundario. Esta política surge como un espacio de diálogo en la búsqueda por reforzar la identidad mercosuriana. Se realizaron en esta etapa, cualitativa, entrevistas en profundidad a jóvenes de ambos sexos, de las escuelas públicas de Chivilcoy y Luján participantes del PJM, con el objetivo de comprender sus formas de apropiación, recepción y uso de esta política. En esta etapa, uno de los aspectos a considerar, es cómo esta política se enmarca y aporta a la vida cotidiana de las y los jóvenes y cuáles son sus narrativas respecto de ella. En esta ponencia presentaremos resultados únicamente en relación con el 2do objetivo.

**Palabras claves:** Políticas Públicas, juventudes, participación política, concepciones educativas y de género, apropiaciones

### **Introducción**

Desde hace ya varias décadas, la cuestión de las juventudes ocupa la agenda pública nacional e internacional. Por tanto, aunque constantemente aparezcan nuevas cuestiones y perspectivas renovadas, los debates, acciones, propuestas, programas que toman como eje diversos atributos de lo juvenil son de larga data. Desde distintas agencias de gobierno, en cooperación –o no- con organismos internacionales y/u organizaciones de la sociedad civil se fueron delineando políticas dirigidas ya sea a la juventud en general o focalizadas. Aunque –dada la complejidad de la realidad nacional e internacional- enumerar estas propuestas y las acciones concurrentes, sería extensísimo, es posible sostener que varias de ellas forman parte importante de la agenda pública de nuestro país.

Con Oszlak y O'Donnell<sup>1</sup> entendemos que (1981:14):

*“Si bien es controvertido el sentido y extensión que cabe otorgar al término “política estatal” (o “pública”), (...) la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil.”*

De esta intervención se infiere una determinada direccionalidad, una orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado. En lo que hace a política pública, uno de sus elementos centrales es el ingreso de los problemas en la agenda estatal. Así, “las políticas estatales permiten una visión del Estado “en acción”, desagregado y descongelado como estructura global

---

1.- Oszlak, O y O'Donnell, G (1981) “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Documento G.E. CLACSO. Buenos Aires.

y “puesto” en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales” (1981: 5, 14) que pujan porque los problemas que consideren relevantes sean puestos en agenda.

En Argentina, luego de la crisis de 2001 y en un escenario mundial de amplia complejidad, los debates que involucran a las juventudes comenzaron a ganar más espacio en la agenda del Estado y, con ellos, se fue delineando toda una serie de políticas públicas. Desde el gobierno del Dr. Néstor Kirchner hasta la actualidad, el panorama relativo a las políticas públicas dirigidas hacia las y los jóvenes es amplio y no del todo claro. Por eso resulta interesante su estudio. Cabría preguntarse en qué medida algunos de esos lineamientos políticos continúan propuestas anteriores. En este sentido, la gran mayoría se presenta como reformulación de las propuestas existentes, aun cuando los agentes responsables de delinearlas las explicitan como cambios de rumbo respecto de las precedentes. En forma de programas, proyectos, planes, líneas de acción, distintos organismos públicos de gobierno van formulando políticas que ponen a la juventud en el centro. Algunas superponen, intersectan acciones intencionalmente; otras, posiblemente lo hacen en la práctica aunque no lo expliciten. Asimismo, tales políticas incluyen, interpelan, consideran a las y los jóvenes desde una variedad de perspectivas e involucran distintas direcciones; las hay con pretensiones más integrales, otras que focalizan en determinados aspectos de la juventud. Entre otros: la educación –formal y/o no formal-, la pobreza, la vulnerabilidad social, la inclusión/ exclusión en algún espacio, la formación y participación política, la sexualidad y condiciones de género.

Así, por ejemplo, si realizamos un breve paneo por los lineamientos dirigidos a la juventud en el período que nos convoca, a nivel nacional podemos encontrar políticas que provienen tanto de organismos orientados a la Acción Social como otras cuyo órgano rector es el Ministerio de Educación: la educación sexual, los planes y programas de reingreso a la escuela, la incorporación a la educación secundaria –hoy

nivel obligatorio en su totalidad-, las becas para estudios de nivel superior. Todos ellos suelen tener articulaciones con otros programas (de salud, alimentarios, deportivos, culturales). Así también, generan diversas formas de apropiación de las políticas por parte de los involucrados, a la vez que constituyen distintas formas de producción de subjetividades juveniles, según se los considere unas veces como destinatarios y, otras, como sujetos participantes.

Como se puede apreciar, para el período 2003-2014, las políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes presentan una variedad de aristas difícil de agotar en una primera aproximación panorámica. Por ello parte de nuestro problema general consiste en determinar las concepciones involucradas en las políticas públicas nacionales dirigidas a la juventud y sus apropiaciones por parte de los y las jóvenes en el período 2003-2014. Coincidimos con Muller (2002)<sup>2</sup> en que la elaboración de una política pública implica construir una representación, una imagen de la realidad sobre la cual se quiere intervenir<sup>3</sup>. Así, una vez realizado un paneo general de las políticas públicas vigentes dirigidas a la población juvenil, seleccionamos una política pública –el Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM)- y la analizamos en lo que respecta a: sus concepciones acerca de la juventud y su educación, la existencia -o no- de perspectiva de género y la concepción de participación política que esas propuestas incluyen.

Asimismo, procuramos comprender las apropiaciones de esa política por parte de los y las jóvenes. Es sobre esta última cuestión que presentaremos avances en este artículo.

---

2.- Muller, P. (2002). Las políticas públicas. Universidad Externado de Colombia. Colombia

3.- Este autor entiende que una política pública es el conjunto de prácticas, programas de acción y normas provenientes de una decisión política producto de la aprobación de diversos actores e instituciones, que establecen actuar o no para cumplir objetivos específicos; cuando no lo hacen, intervienen simbólicamente o discursivamente. En dicho contexto, los actores organizan su percepción de la problemática para definir posibles soluciones y cursos de acción con el fin de tener referentes que, a la postre, generen normas que den sentido a un programa político.

## **Metodología**

El proyecto propone una estrategia de combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas en varias etapas. El “Parlamento Juvenil del Mercosur”, representa una de las líneas políticas de la década de gobierno kirchnerista, destinadas a la población joven en Argentina. Tiene, asimismo aplicación en todo el Mercosur. Hemos fundamentado su elección en sus rasgos principales: su carácter de política pública, su continuidad temporal, su definición asentada en la población juvenil como destinataria exclusiva y su desarrollo documental e implementación en niveles suficientes para llevar a cabo el análisis planteado en nuestro diseño. Para analizar las concepciones -sobre juventud, participación política, educación, etc- presentes en dicha política específica utilizamos el análisis de contenido.

Entre los aspectos a considerar en nuestro estudio, se encuentran la manera en que esta política se enmarca y aporta a la vida cotidiana de las y los jóvenes, y cuáles son sus narrativas en relación con ella. Por tanto y, en paralelo con el análisis de contenido, realizamos entrevistas en profundidad a jóvenes de ambos sexos participantes del PJM de 4 escuelas públicas de Chivilcoy y Luján, tendientes a comprender sus formas de apropiación, recepción y uso de esta política. El paradigma teórico metodológico en el que se asienta esta investigación es el interpretativo. Comprender las apropiaciones de las y los jóvenes destinatarios de las políticas públicas, parte de considerarlos como sujetos activos, y centrarse en una epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006)<sup>4</sup>.

La elección de estas dos ciudades de la Pcia. de Buenos Aires, se basó en su pertenencia al área de influencia de la UNLu. La selección de escuelas y de estudiantes fue intencional. El criterio fue contar con permiso de entrada que posibilitara nuestro trabajo de campo cuando requiriéramos. El método para la selección de los y las jóvenes entrevistados es el

---

4.- Vasilachis, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación. Buenos Aires. (Cap. I)

muestreo teórico. Además de los estudiantes, se entrevistó a los docentes –directivos, profesores, preceptores- involucrados en la ejecución de la política PJM en cada escuela para tener una visión más completa de su implementación institucional.

La lógica del estudio está basada en el método de la comparación constante, que integra la obtención de información, el análisis y la construcción de categorías teóricas en un proceso en espiral. Próximamente y a partir de las integraciones realizadas, podremos seleccionar nuevos casos para profundizar las categorías que vayan surgiendo y a su vez trabajar con casos críticos que eventualmente aparecieran. A continuación, presentamos brevemente esta política específica (PJM) para avanzar, luego, en nuestra comprensión de las apropiaciones y usos que los jóvenes hacen de ella.

### **CONSIDERACIONES INICIALES: El Parlamento Juvenil del Mercosur**

El Informe UNESCO-CLACSO<sup>5</sup>, construye una tipología de políticas públicas dirigidas a jóvenes en Argentina. Podemos incluir al PJM dentro del primer tipo: *“Políticas que promueven la participación política y la construcción de ciudadanía”*.

En los documentos presentados en la web acerca del PJM así como cuadernillo destinado a estudiantes secundarios, especialmente diseñado para encausar las primeras instancias de trabajo en el marco del proyecto del Parlamento, se postula el debate como forma de construcción del conocimiento y la participación como forma de transformación así como la intención de promover un espacio institucionalizado de diálogo entre estudiantes del Nivel Secundario de los países intervinientes.

---

5.- Informe UNESCO-CLACSO (S/d). “Políticas públicas de juventud e inclusión social en América Latina y el Caribe (Argentina)” Elaborado por la integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO “Juventud y Prácticas Políticas en América Latina” y co-coordinadores del Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (Instituto de Investigaciones Gino Germani, FSOC-UBA)

El PJM, formula como objetivo central el empoderamiento de los estudiantes para liderar la construcción de una esfera pública incluyente y democrática; éste se procurará a través de la participación directa en instancias que van desde el aula hasta espacios nacionales, pasando por instancias distritales, regionales y provinciales. Así, debate y participación directa, empoderamiento, liderazgo y construcción activa de la inclusión son términos y objetivos que se pronuncian claramente por la necesidad de constituir a la participación en instrumento de cambio social y ubican a la política PJM en la primera categoría de la tipología mencionada.

En tanto escenario que integra a jóvenes de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Venezuela, se propone además fomentar el ejercicio de una ciudadanía activa a partir de participar e incidir en el diseño y la ejecución de políticas públicas educativas, con perspectiva latinoamericana. Asimismo surge como un espacio de diálogo en la búsqueda por reforzar la identidad mercosuriana.

### **LAS APROPIACIONES JUVENILES DEL PJM: las mediaciones y la participación**

Basándonos en el análisis de entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas secundarias de Luján y Chivilcoy, en este apartado presentaremos algunas reflexiones acerca de las apropiaciones de los/as jóvenes de las distintas instancias del Parlamento en que participaron o estuvieron presentes.

La ciudad de Chivilcoy tiene la particularidad de haber convocado y concretado la participación de estudiantes de todas las escuelas del Distrito, por lo menos en lo que hace a la instancia escolar y la distrital. En el caso de Luján, participaron del parlamento sólo algunos colegios del distrito, aquellos en los que un profesor o directivo tomó la iniciativa. En este distrito, todos los entrevistados participantes del Parlamento forman parte conjuntamente del centro de estudiantes de la escuela. En cambio, entre las entrevistadas chivilcoyanas -todas mujeres- sólo una



participa activamente del centro de estudiantes, mientras que las demás sólo lo hicieron en alguna instancia del Parlamento. Teniendo en cuenta estas cuestiones y a la luz de los conceptos abordados precedentemente, consideramos que las apropiaciones de esta política por parte de los jóvenes se encuentran mediadas por distintas instancias. Desde allí organizamos las dimensiones que se presentan a continuación.

**Apropiaciones mediadas por la institución educativa según las condiciones escolares y la disposición de los adultos/ docentes.**

A partir del trabajo de campo, pudo observarse que una de las mediaciones que opera sobre las miradas, posturas y valoraciones juveniles acerca de la experiencia de participación en el PJM, está enlazada al acompañamiento que, desde la escuela, se realiza en la construcción de ámbitos de participación y discusión. Esto involucra tanto las condiciones espacio-temporales que desde la institución se generan para que los estudiantes participen (por ejemplo del Centro de estudiantes, en que puntualizaremos más adelante), de las instancia del Parlamento, como la promoción de algunos adultos que acompañen los procesos de los jóvenes participantes. Así también, involucra las disposiciones, disponibilidades y compromisos personales de los profesores “acompañantes” que al combinarse con los tiempos, espacios y condiciones institucionales, unas veces alientan, promueven procesos de participación y otras, en cambio, desalientan o agregan dificultades tanto a la participación de los jóvenes en las distintas instancias como al acompañamiento de los procesos por parte de los adultos. En cada escuela e instancia estas condiciones asumen formas singulares.

En las expresiones estudiantiles pueden encontrarse referencias acerca de las temáticas, la participación y las posibilidades que brindan tanto las instituciones como los adultos que se encargan de apoyar y acompañar el desarrollo de las diferentes instancias del Parlamento. En este sentido, la escuela, al presentarse como una instancia facilitadora o negadora de espacios y tiempos, condiciona las producciones:



*“Empezamos con el primer Parlamento hará ya dos meses más o menos... que se hizo acá en la Municipalidad, empezamos a juntarnos fuera de horario, o sea en la escuela...”*

*Entrevistadora: ¿A contraturno?*

*“A contraturno y también saliendo de los horarios del salón, saliendo de clase. Y empezamos a debatir primero que nada, debatimos, debatimos...” (Mariela)*

*“Entrevistadora: Bien, y te preguntaba si esto lo hacen en horas de clase o ¿tienen que reunirse por fuera?”*

*“El año pasado lo hicimos... si algún profe te da algún lugarcito lo hacés, fuera del aula con los chicos que le interesa. Pero este año después que yo vine, ya había preparado, ya lo había hecho sola fuera del aula [...]”*

También los profesores operan, junto a las condiciones institucionales, como mediadores de las apropiaciones por parte de los jóvenes. Principalmente, a través de la atención, espacio y acompañamiento que puedan brindar, colaboran en la construcción de concepciones estudiantiles acerca de la participación y en las formas que esta participación asume en situaciones concretas. Con sus intervenciones, unas veces amplían las propuestas del Parlamento diseñadas por instancias supra-escolares:

*“Sí, [al tema] lo elegimos con la profesora de Lengua y con los compañeros. Fuimos a la Municipalidad, lo expusimos y estuvimos investigando todo sobre...”.*

*“Sí, en Política, con Gastón [el profesor que la acompaña en las actividades del PJM]”*

En otras circunstancias, los adultos obturan las construcciones con información recortada o intervenciones fallidas:

*“La verdad es que no tengo idea. Pero no explicaron [refiriendo a los adultos organizadores]. Y muchos estábamos en contra, porque si uno de los temas era la inclusión, y la problemática de la inclusión es que hay un chico de 20*

*años que sigue en la secundaria, entonces es como super- loco estar hablando de eso y no permitirte participar, más cuando ese chico fue elegido por todos”.*

De las expresiones de algunos entrevistados al narrar las diferentes modalidades en la organización de esa experiencia (búsqueda de información, trabajo con material bibliográfico y construcción de una perspectiva a exponer) surge que: mientras unos resaltan el acompañamiento institucional, otros relevan el de algún adulto singular y, otros, manifiestan que la preparación de lo que se expondrá queda supeditada al interés, esfuerzo y dedicación personal. Aquí, la institución es quien difunde la convocatoria y poco más que eso:

*“Pero yo veo como que a muchos no le interesa, quizás sí cuando llego está el aplauso “la compañera Mariana nos representó de Chivilcoy” o “representó nuestra escuela” eso sí está, los aplausos o quizás alguno un cierto interés, pero no de todos, y no sé, es como que queda medio ahí todo. [...] Algunos ni siquiera... algunos compañeros ni siquiera sabían, recién este año con la profesora Lorena me hizo hacer una charla acerca de todo lo que habíamos hablado, me hizo contar más o menos desde que llegué y subí al colectivo hasta que bajé de vuelta, y recién ahí fue como que mi grupo se enteró de esto del Parlamento. [...] es como que de cierta forma te mandan, como para cumplir ¿viste? Y yo voy porque a mí me encanta. Pero no es que después cuando venga... sí te preguntan, si estuvo todo bien, pero hasta ahí”*

### **La presencia del Centro de Estudiantes en la institución: una mediación particular.**

La mediación institucional que parece jugar el lugar más importante es la del Centro de estudiantes. En este sentido, una hipótesis que debería seguir indagándose con nuevos casos, es que el Centro de Estudiantes constituye una mediación específica que generaría formas –y concepciones- de apropiación de esta política particular por parte de los jóvenes, diferentes a aquellas de quienes no participan de tales construcciones.

Cuando nos referimos, aquí, a “presencia” del Centro de Estudiantes no lo hacemos en términos de simple existencia del mismo en la institución –ya que la misma política del PJM requiere que todas las escuelas que se inscriben tengan Centro de Estudiantes, sino de pregnancia, de presencia efectiva de ese organismo en la vida y las acciones de la institución escolar, de su proyección hacia la comunidad y, también, de participación real de los jóvenes en distintas instancias de acción y tomas de decisiones. En este sentido es que consideramos al Centro de Estudiantes como una mediación particular, en tanto que su existencia y accionar, si están incluidos y alentados desde la misma escuela, generan formas y concepciones singulares de apropiación juvenil de –y participación en- las políticas públicas (como la del PJM).

Al contar con otros espacios –además de los propiciados por el PJM- las concepciones estudiantiles toman nuevos sentidos. Así, algunos entrevistados describen situaciones en que tanto la institución en general, los docentes, el Centro de estudiantes y hasta los mismos estudiantes acompañan, orientan, sostienen, enfocan y organizan las presentaciones en las distintas instancias del PJM. También asumen concepciones de participación que cuestionan las formas de implementación de esas políticas e interpelan a otros estudiantes a participar.

*“Sí, y fue más que positivo [refiere a la participación en el PJM], incluso yo que estoy también en el centro de estudiantes, pudimos charlar, porque había también otros chicos de centros de estudiantes, pudimos charlar en un momento sobre qué estábamos haciendo, y cómo hacíamos para incentivar a los pibes a que participen, y eso también me re-sirvió (...)*

Podría inferirse la construcción, en algunos participantes, de una mirada crítica respecto del PJM que va más allá de lo operativo y organizativo, poniendo de relieve precisamente algunas acciones que el Centro de Estudiantes lleva adelante y cuestionándose a partir de allí acerca del tipo de participación que las instancias institucionales propician.

Nuevas y viejas formas de participación parecen tener expresión a partir de la implementación de la política estudiada en conjunción con otras dinámicas participativas propias de la escuela. Las nuevas formas de participación parecen expresarse principalmente en las temáticas reclamadas como objeto de debate en las diferentes instancias del PJM. Muchas de esas temáticas tienen que ver con la defensa de derechos primarios más ligados a los derechos individuales en contextos de exclusión. En este sentido, son especialmente los entrevistados con activa participación en el Centro de Estudiantes –en su mayoría varones, lo que nos obligaría también a profundizar en el análisis de género- quienes presentan críticas sobre el sentido político del PJM, y se muestran en cierto modo defraudados por la limitación a lo propositivo y la falta de concreción de los planteos delineados en las sesiones parlamentarias.

*“El Parlamento es una estrategia política... Todo gira alrededor de la inclusión, en el discurso (se ríe)”*

*Entrevistadora: ¿la experiencia en el Parlamento coincidió con tus expectativas?*

*“No, la verdad que no, tal vez porque soy un poco exigente, quizás esperaba encontrarme también con intelectuales, gente que tiene ideas, proyectos, pero le falta lectura, digamos, y es una lástima, porque teniendo cierta formación podría tener cierto vehículo para llevar a cabo todas las ideas. A mí me parece que aunque nos dejaron opinar, ahora para concretar con acciones, para cumplir o llevar a cabo eso que estuvimos de acuerdo no tiene que quedar en el documento y leerlo en el Congreso”*

Así, por ejemplo, varios de los estudiantes participantes, al ser consultados sobre el PJM y el valor de los aprendizajes realizados en el marco de esa experiencia, hablan reiteradamente en la entrevista de las cuestiones abordadas y los aprendizajes políticos alcanzados mediante su participación en el centro de estudiantes de su escuela, aunque sin negar por ello el valor del PJM. Otros resaltan la potencialidad de ser parte de reflexiones y debates colectivos para enterarse de temáticas y/o

realidades que hasta el momento a ellos les resultaban desconocidas. Asimismo para pensar proyecciones que extiendan la información a la comunidad o a algún sector de ella. Proyecciones que, por el momento, la implementación de la política del PJM parece no alcanzar, al menos en las concepciones de los entrevistados:

*“Nosotros cuando fuimos nos dijeron eso, que el fin era ése, poder escuchar otras voces, poder escuchar las voces de los propios estudiantes que viven estos problemas día a día, y que algunos lo padecen. Pero bueno, después de ahí a que se pueda lograr... porque es armar un proyecto, implementarlo, con todo lo que eso significa también” (Luciana)*

*“...es, por ahí, el hecho de participar más chicos, interesar más, que no solamente sean unos pocos, porque yo creo que es importante la voz de todos. Y también el hecho de quizás accionar más rápido de la parte de educación, de las personas encargadas de llevar a cabo las propuestas, o bien hacernos llegar lo que está bien, el sí de las propuestas que nosotros planteamos [...] quizás un poco más rápido el accionar, no solamente quedarnos en la escucha, porque está bueno que nos escuchen, pero también está bueno que haya una respuesta”*

Un concepto emergente del análisis del material de campo, es la noción de que la participación en los centros de estudiantes, al tener características de participación real, podría entrar en confrontación con la participación centrada en lo simbólico lograda a través de la política que abordamos. En el primer caso, la participación surge en y desde el propio ámbito de pertenencia, en relación con la posible transformación de ese ámbito a la par que se afianza el aprendizaje de la política por parte de los sujetos involucrados.

Las formas “tradicionales” de participación parecen residir en cierta fagocitación de las formas de debate autolimitado que se plantea en las instancias del Parlamento, frente a las instancias de participación reales ligadas a la verdadera toma de decisión a nivel escolar, aunque están

vehiculizadas por instancias político-representativas clásicas como los centros de estudiantes.

Definida la participación en vinculación con el concepto de “participación real” (no meramente “simbólica”) de María Teresa Sirvent<sup>6</sup>, tal como se presenta en el material documental de la Política del Parlamento, se producen algunos entrecruzamientos interesantes teñidos por la dinámica de la escuela.

En los documentos, que representan el nivel de lo axiológico y la intencionalidad expresa de la política; la participación aparece asociada a la toma de decisiones fundamentales. Sin embargo, ya en nuestro trabajo de campo, al realizar entrevistas y al analizar los relatos de la experiencia que hacen los participantes (y que tomamos como uno de los indicadores del modo en que se implementó la política), se encuentra cierta crítica de las modalidades de participación que se pusieron en juego a partir del PJM. También, en algunos casos expresan descontento porque, según entienden, no han recibido devolución alguna sobre sus propuestas, ni confirmación de que se hubiera impulsado o llevado a la práctica ninguna de ellas.

*“Entrevistadora: Después de participar ¿se enteraron o les comentaron algo de los resultados, de lo que se puede llegar a hacer con esto que ustedes hablaron?”*

*“[Niega con la cabeza] A mí no me llegó nada, no sé...”*

*Entrevistadora: No hay ninguna devolución*

*“No, nada.”*

No obstante, las opiniones acerca del PJM son en su mayoría positivas, expresan que la experiencia es de gran provecho, y hasta indican el deseo de volver a participar.

---

6.- Sirvent, M. T. ([1999a] 2004). “Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos”. Madrid, Miño y Dávila.

*Entrevistadora: ¿Recomendarías a los compañeros o a otros chicos que participen del Parlamento?*

*“Sí, sí, sí. Lo recomendaría. Es una experiencia muy linda. Más allá del hecho de participar, se vive lindo, conocés a gente, a chicos, a alumnos que les interesa esto, le interesa el participar... A veces por ahí cuando estoy acá en la escuela, son muy pocos a los que le interesa, y quizás vos le empezás a contar pero no le interesa. En cambio, cuando vos vas allá ves que la mayoría o están en el Centro de estudiantes, o siempre están tratando de participar, y está bueno; es re-lindo porque te encontrás con personas que le gusta lo mismo que a uno. Sí, es muy lindo.*

La valoración de los participantes, igualmente, reconoce los aspectos positivos de la participación lograda, especialmente cuando en la escuela no hay instancias de participación formales/ organizadas (como, por ejemplo, el Centro de Estudiantes)

*“Allá por ejemplo, en el debate... una cosa que a vos te va a parecer re-loca, en Bahía Blanca, de 40 escuelas, solamente 2 tienen centro de estudiantes... Acá las escuelas de Chivilcoy, todas tienen centro de estudiantes [...] Obviamente, nosotros subimos “qué está pasando con los centros de estudiantes, que si bien es ley, no están teniéndolos todas las escuelas” hay mucha irregularidad. [...] Para mí ya era un hecho que todas las escuelas tenían un centro de estudiantes [...] todas las escuelas que conozco tienen el centro de estudiantes, las privadas inclusive; así que para mí ya era un hecho, y saber que había tantas escuelas y tanto lugares que no tenían un centro de estudiantes... porque aunque sea útil o inútil lo tenés que tener igual.*

*Entrevistadora: Entiendo, porque aunque al inicio sea más débil, después se irá organizando...*

*“Claro. Es cuestión de tomar las riendas, como todo. Y está muy bueno el Centro de Estudiantes, es muy bueno, pero... es triste saber que hay tantas escuelas que todavía no tienen.*

Asimismo, en las experiencias relativas a los centros de estudiantes, que



pueden considerarse fundantes para el aprendizaje de la participación política representativa, algunos jóvenes entrevistados han comenzado a dimensionar el valor del trabajo asambleario en las bases, desde el nivel de las aulas, para generar consensos sobre la representación estudiantil así como para el establecimiento de una “agenda” de problemas y formas de abordarlos. Desde esos logros, producto de la participación, relevan también cambios reales en las escuelas. Recordando las expresiones de Oszlak<sup>7</sup>, esto es altamente valorable teniendo en cuenta las dificultades de los sectores más vulnerables/relegados para participar en la construcción de una agenda política. Efectivamente, los entrevistados que forman parte del Centro de Estudiantes, son alumnos “empoderados”, pero cabría preguntarse si ese empoderamiento puede ser necesariamente atribuido a la experiencia del PJM o a su participación en otras instancias políticas que les permiten insertarse de otro modo también en el Parlamento.

En el plano de las apropiaciones de la política por parte de los sujetos que integran también el Centro de Estudiantes, éstas se producen desde un capital participativo y desde unas representaciones sobre la participación que –aunque puedan haber estado promovidas en lo simbólico por la experiencia del PJM- se estructuraron como participación real en el trabajo conjunto en instancias escolares distintas a esa política. En este sentido, la mediación de las estructuras y procesos propios de la institución escolar, tendría una significación relevante respecto del modo concreto en que las políticas destinadas a los y las jóvenes son apropiadas específicamente por sus destinatarios. Unas veces condicionando o haciendo fluctuante, aleatoria, esa participación, y otras veces estimulándola aún desde antes de la implementación de una política específica. Sobre todo en los casos donde el centro de estudiantes es activo, éste parece convertirse en el primer escenario de socialización política de los y las jóvenes.

---

7.- Oszlak, O. (1982). “Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina”. Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales, Vol. XXI, Enero-Marzo. Buenos Aires. P.2



En relación con lo expuesto, encontramos que las concepciones juveniles sobre participación, y las mediaciones institucionales en base a las cuales se construyen, constituyen una línea de indagación que requiere mayor profundización que la desplegada hasta aquí. Algo en lo que continuamos trabajando.

### **A modo de reflexión**

En este punto señalaremos algunas conclusiones preliminares, dado que la investigación se encuentra en curso.

La experiencia del PJM es valorada positivamente por todos/as los/as estudiantes, sobre todo en la instancia escolar, mientras que en las instancias distritales y provinciales aparecen mayor cantidad de cuestiones negativas, basadas en diversos factores, entre ellos la desorganización, la falta de tiempo para el debate en relación con la cantidad de participantes (ya que se suman diversas escuelas en la instancia distrital y los demás distritos en la provincial). Por ello, consideramos centrales a las formas que asumen las mediaciones institucionales –no solo escolares aunque aquí nos hayamos centrado en ellas- en la concreción de la política y en la participación juvenil. La mayor parte de los entrevistados destaca una desconexión entre las modalidades de trabajo adoptadas y llevadas adelante en las instancias escolares y distritales y las implementadas en el encuentro provincial, en el cual el debate no tiene la misma posibilidad de concreción. Aunque aparecen instancias informales de encuentro aun en las instancias provincial y nacional, -un importante espacio de comunicación y conocimiento de diversas “realidades” y opiniones- éstas no siempre se logran –por ejemplo, porque hay grupos o escuelas concretas que no pueden sostener los viajes para esos encuentros- y, cuando se logran, no suelen ser percibidas como parte de la política por parte de los/las estudiantes. Cabría, entonces, que siguiéramos preguntándonos si esta política genera las condiciones para su implementación o si, por el contrario, deja supeditada tal implementación a las propias voluntades,

posibilidades y capacidades de los actores escolares.

Del análisis del material de campo puede inferirse que las iniciativas de participación de las escuelas y de los alumnos en el PJM, se relacionan íntimamente, a nivel escolar, con la existencia o no de directivos capaces de encarar el proceso con un alto nivel de compromiso personal con la tarea. Las/os directivos y docentes son cruciales tanto para la circulación de información relevante para la toma de decisiones y para el logro de espacios, tiempos y recursos para sostener la experiencia; como para la coordinación y organización de la experiencia dentro y fuera de cada escuela.

Asimismo, la experiencia de empoderamiento que implica la participación en las distintas instancias del PJM lleva a los/as estudiantes a “querer ir más allá” y, en este sentido, comienzan por destacar negativamente la ausencia de difusión de las diferentes actividades, de devolución sobre lo realizado al resto de los alumnos/as de las escuelas, o de repercusión de sus opiniones y conclusiones una vez finalizado el PJM –especialmente a nivel provincial-. En este punto, la limitación de edad de participación de los/as estudiantes en el PJM, se constituye en un importante condicionante de su participación sostenida a lo largo del tiempo, lo cual tiene consecuencias en las dificultades para dar continuidad a las propuestas y a las experiencias que se generan en la instancia áulica. Esta cuestión es compartida por los docentes entrevistados.

De este modo, podríamos decir que la apropiación de la política del PJM que desarrollan los y las jóvenes, está mediada por lo institucional, toda vez que depende de la interacción entre el tipo (y el concepto) de participación que ellos/as construyen en su experiencia escolar –fundante- y el tipo de participación promovidos por la política.

Complementariamente, cabe plantear que se trata de una apropiación mediada también por la interacción entre conceptos y tipos de participación construidos activamente. La participación autogestionada

por los y las jóvenes en respuesta a sus propias problemáticas aparece, en principio, enfrentada con un concepto y tipo de participación más ligados a las instancias tradicionales, formalizadas y reguladas externamente, de la política representativa.

En este último sentido, cabe preguntarse en qué medida los problemas que se plantean responden a las inquietudes de las y los jóvenes o constituyen planteos en abstracto y en referencia a instancias que exceden en mucho el propio ámbito de pertenencia.

### **Bibliografía**

Oszlak, O. (1982). “Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina”. Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales, Vol. XXI, Enero-Marzo. Buenos Aires.

Sirvent, M. T. ([1999a] 2004). “Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos”. Madrid, Miño y Dávila.

Informe UNESCO-CLACSO (S/d). “Políticas públicas de juventud e inclusión social en América Latina y el Caribe (Argentina)” Elaborado por la integrantes del Grupo de Trabajo CLACSO “Juventud y Prácticas Políticas en América Latina” y co-coordinadores del Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (Instituto de Investigaciones Gino Germani, FSOC-UBA)

Muller, P. (2002). Las políticas públicas. Universidad Externado de Colombia. Colombia

Vasilachis, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación. Buenos Aires. (Cap. I)



**CAPÍTULO IV:**  
**Proyectos y Acciones**  
**de Extensión**

Roberto Bulacio.

### **Educomunicación para la recuperación de microhistorias locales en el periodo 1965-1976.**

#### ***Abstract***

Esta comunicación relata una acción de extensión diseñada a partir de una experiencia de enseñanza desarrollada durante 2012 en la que se analizaron libros y otros textos de los historiadores locales y encontró que estos materiales esbozaban descripciones que fundamentalmente se desarrollaban a partir de datos y voces de funcionarios, entidades de la cultura y vecinos encumbrados, pero en cambio no aparecían voces, informaciones y saberes de los pobladores de los diferentes barrios de la periferia de Moreno.

La acción de extensión, que partió del reconocimiento de la comunicación como un derecho humano y se fundamentó en las perspectivas de la educación permanente y la Educomunicación, tenía el propósito registrar testimonios orales y visuales de pobladores e instituciones de un barrio del partido de Moreno con el propósito de prediseñar materiales para la enseñanza que incorporen las microhistorias y tengan como destinatarios a los docentes y alumnos de Moreno, San Miguel y José C Paz

Los prediseños de los materiales se emplearon con dos grupos de estudiantes y dieron lugar al reconocimiento de procesos educativos que incorporan informaciones y saberes de actores y espacios habitualmente silenciosos y silenciados y posibilitaron ambientes de aprendizaje que dieron lugar a la creación de dispositivos comunicacionales de producción propia.

***Palabras clave:*** Educomunicación, Microhistorias, Materiales de enseñanza, Ambientes de aprendizaje.

Esta comunicación es parte de registros y reflexiones producidas durante el desarrollo de la *Acción de Extensión: Educomunicación para la recuperación de microhistorias locales en el periodo 1965-1976*. Fue responsable de la misma el profesor Roberto Bulacio, de la División de Educación a Distancia y participaron en alguna de sus diversas etapas, Juana Maldonado, Mónica Treyer, Antonia Díaz, Mariela Cogo y Rosa Cicala. Todas ellas vinculadas con la División de Educación a Distancia del Departamento de Educación de la UNLu.

En una actividad previa realizada en el marco de la cursada 2012, del Taller II de la Orientación Tecnología Educativa, el mismo equipo de trabajo pudo analizar libros y otros textos de los historiadores locales y encontró que estos materiales esbozaban descripciones que fundamentalmente se desarrollaban a partir de datos y voces de funcionarios, entidades de la cultura y vecinos encumbrados, pero en cambio no aparecían voces, informaciones y saberes de los pobladores de los diferentes barrios de la periferia de Moreno.

### **La acción de extensión**

- Parte del reconocimiento de la comunicación como un derecho humano y encuentra en las perspectivas de la Educación permanente y la Educomunicación fundamento de las actividades desarrolladas. Estas buscan que los espacios educativos favorezcan una intensa circulación de los flujos comunicativos para producir aprendizajes empleando productos comunicacionales portadores de una discursividad enriquecida por la polifonía de voces.
- Intenta contribuir a la interacción entre los saberes académicos y populares. Busca ser el punto de partida para recuperar y sistematizar microhistorias personales, institucionales y barriales como antecedentes para que, en una etapa posterior a desarrollarse en 2015, se concrete la realización de al menos dos productos audiovisuales y de sus materiales didácticos

complementarios.

- El propósito de los materiales a producir es que ellos incorporen las microhistorias personales, institucionales y barriales y tengan como destinatarios a los docentes y alumnos de las asignaturas Comunicación y Medios, Diseño de proyectos, Metodología de la Investigación y Problemática Social Contemporánea correspondientes a los planes de estudio del Plan FinEs 2 y de C.E.N.S, en los distritos de Moreno y José C Paz.

### **El recorte temporal**

Como equipo hemos decidido focalizar el trabajo en el período comprendido entre 1965-1976, ya que se trata de un período que incluye fuertes cambios en lo político, social y cultural, tanto en el orden nacional como local. A partir de mediados de los años '60 hubo una intensificación en la tendencia liberal de la economía que tuvo repercusión en la vida cotidiana. Se produjeron nuevas migraciones desde el interior del país y de países limítrofes, lo que dio origen a barrios como la Granja donde se desarrolló el trabajo de campo de esta acción.

Otra de las razones para la delimitación temporal tiene que ver con la propia Universidad Nacional de Luján que fue creada en 1972, inició clases en Luján en 1973 y ya en 1974 marcó su presencia en el partido de General Sarmiento convocando a sus aulas ubicadas cerca de la estación de José C. Paz, a muchos estudiantes mayores de 25 años que veían por primera vez la posibilidad de contar con una universidad que se acercaba a ellos y que ofrecía con sus carreras la posibilidad de transformar sus vidas.

### **Etapas y actividades**

- 1) La capacitación del equipo de trabajo para realizar registros audiovisuales con un enfoque Educomunicativo incluyó la realización de seis encuentros con instancias teórico prácticas.
- 2) El trabajo de campo incluyó: a) talleres de capacitación destinados



a los integrantes de la organización barrial para capacitarlos en el reconocimiento de elementos básicos del lenguaje audiovisual; b) la realización de las entrevistas individuales y grupales y el registro manual y audiovisual de los testimonios que posibilitan la recuperación de las microhistorias locales.

3) La formación de estudiantes de la carrera de ciencias de la educación y de trabajo social incluyó la realización de dos seminarios taller en el Centro Regional San Miguel.

4) La tarea de gabinete incluyó la lectura, escucha y visualización así como la selección de testimonios. A continuación se concretaron dos anteproyectos de guión para realizar dos materiales educativos, con particular atención en el proceso de prealimentación de los grupos destinatarios y el diseño de las clases en las que serían incorporados.

### **El trabajo de campo**

La localidad de Trujui se encuentra ubicada al noreste del partido de Moreno. Tiene una superficie de 25 km<sup>2</sup> y limita con el Cuartel V del partido de Moreno, y con los partidos de José C. Paz, Merlo, Ituzaingó y San Miguel. Se trata de la segunda localidad más poblada después de la ciudad de Moreno.

El centro de Trujui se conoce como “Cruce Castelar”. Uno de los barrios cercanos a este lugar se denomina “La Granja”. El mismo comenzó a poblarse a finales de 1950 y principios de los 60 y es por ello que la principal actividad de campo se desarrolló en el Centro de Jubilados del Barrio La Granja.

El primer encuentro con los vecinos se realizó allí el día 20 de diciembre de 2013. En esa oportunidad se presentó formalmente la Acción de Extensión y se establecieron los acuerdos para llevar a adelante el proyecto a partir de marzo 2014.

Además de un conjunto de talleres que se concretaron en el local del Centro de jubilados, las actividades de campo incluyeron también varios encuentros con vecinos en sus domicilios y recorridas por el barrio acompañados por integrantes del Centro de Jubilados.

Finalizada la actividad de campo en el barrio y luego de un primer análisis de los testimonios se organizaron en el Centro Regional San Miguel dos Seminarios denominados “Los *otros* en la educomunicación”.

Con estos seminarios buscábamos acercar a los estudiantes información sobre el enfoque Educomunicativo y sobre las formas de abordaje del trabajo de campo para la elaboración de productos comunicativos, como así también relatar cuáles habían sido los logros y obstáculos encontrados hasta ese momento en el trabajo de campo en el Barrio La Granja.

### **Los hallazgos del trabajo de campo**

#### ***El barrio La Granja en los 60***

Las entrevistas y los registros de las memorias tomadas, dan cuenta de que cuando los miembros del centro de jubilados llegaron al barrio, entre 1961 y 1965, el espacio geográfico, tenía una estricta fisonomía rural. No existían servicios de transporte público que comunicaran el barrio con la ruta 202 (hoy la misma, transformada en avenida de doble mano, se denomina ruta provincial 23), no existía el teléfono público, ni servicios de salud cercanos. El tendido de luz era mínimo. La mayoría de los pocos vecinos que habitaban el barrio, tenían calles de tierra que cuando llovía los dejaban incomunicados por el barro.

No había estaciones de servicio, ni hipermercados, ni grandes comercios. Los relatos dan cuenta que existía una capilla en una casillita de madera. Con el devenir del tiempo, la hicieron de material y uno de los miembros del centro de jubilados, citó que tanto él, como su cuñado - ya fallecido- participaron de la construcción.

En el interior del barrio, la única institución estatal presente era la Escuela Primaria N° 11 y sobre la ruta, se encontraba un destacamento policial, que tenía solamente dos policías. Allí había un teléfono público y una estafeta postal.

El agua potable se extraía a bomba. La perforación se hacía hasta los dieciocho o veinte metros (en la actualidad para alcanzar la misma calidad de agua hace falta, como mínimo, llegar a sesenta metros de profundidad).

Los vecinos, integrantes de la muestra nos comentaron, que no usaban el ropero, sino un baúl. Las heladeras eran a kerosene y para abastecerse de alimentos, en lo cotidiano recurrían a dos y posteriormente tres almacenes, que estaban en el interior del barrio. Había un único carnicero “Don Ramos”. Fotos y algunos relatos de las vecinas dan cuenta de que el lechero, venía todas las mañanas, pasaba con un carro frente a cada casa y entregaba la leche llenando el recipiente que le acercaban los vecinos. Los almaceneros administraban con sus vecinos un registro de libretas, en las que muchas veces le concedían las mercaderías “a cuenta”, es decir que efectuaban el pago en la fecha acordada entre ambos, esto funcionaba a modo de una tarjeta de crédito actual. Sólo para comprar ropa se trasladaban a Morón, porque era más barato que San Miguel.

Al interior del barrio, siempre hablando de alrededor de 1960, no ingresaba ninguna línea de transporte colectivo; los vecinos tenían que caminar, como mínimo ocho cuadras para salir a la ruta 202. Desde allí debían tomar algún medio de transporte que los llevara a Moreno. Los colectivos que venían de San Miguel, llegaban sólo hasta el Cruce Castelar, donde terminaban su recorrido. La otra forma que existía para salir del barrio, era caminar hasta la Av. Roca (hoy llamada Av. N. Kirchner) y salir en dirección a Morón.

Los vecinos fundadores del barrio, inicialmente trabajaban en Capital Federal, continua o temporalmente. Entre los registros de sus memorias se encuentran, no sólo las formas en que se viajaba, sino también la referencia a trenes con vagones diferentes, los de primera tapizados y los de segunda, con un boleto más barato, que tenían asientos de madera. A medida que se fueron asentando en el barrio, los vecinos varones pasaron a desempeñar trabajos dentro de él, o en localidades vecinas, como por ejemplo en una fábrica textil de Morón, en una sodería, ofreciendo servicios de albañilería o abriendo un almacén.

En los relatos de los viajes que hacían de regreso al Paraguay para visitar sus familiares, o bien para pasear, comentan que viajaban en el tren el “El Litoral”<sup>1</sup>, que usaba una balsa para cruzar el río Paraná desde Zarate hasta Ibicuy.

### **Consumos culturales y uso tiempo libre**

La mención más frecuente de los varones era que jugaban “a la pelota”. Recordaron como un clásico de los domingos ir a jugar “a una cancha cerca de la laguna y el ombú”.

En ésta clara afinidad por el fútbol también mencionaron escuchar en la radio “portátil”, Radio “Rivadavia” con “El Negro Muñoz”; pero también citaron con entusiasmo “Radio Excelsior” y “Radio Argentina”. En las prácticas de escuchar radio, mencionaron que sus mamás y hermanas seguían los radioteatros, haciendo referencia a las novelas del “Negro Faustino”, a “Rayo Pampa”, a “Los Pérez García” y a un programa de tango llamado “El Glostora Tango Club”.

Uno de los entrevistados, comentó que iba al cine a San Miguel pero

---

1.- Hemos buscado información y no encontramos un tren con ese nombre. Los registros consultados nos indican que el tren que terminaba en Posadas, provincia de Misiones, se llamaba Gran Capitán. De allí había otro cruce en Ferry para llegar a la estación Pacú Cuá en Paraguay.

también recordó que con su primo concurría al cine “Sargento Cabral” en Lemos, porque proyectaban películas prohibidas e incluso mencionó como una travesura (cuando iban al cine) el tocar los timbres de las casas, aún cuando tenían dieciocho años.

En el apartado siguiente transcribimos una selección de las voces de los vecinos sobre dos temas específicos:

### **El mundo laboral y las diferencias de género en las voces reunidas**

Las vecinas entablaban rápidamente conversaciones sobre la maternidad, la familia, la educación y la moda como puede observarse a través de algunos testimonios.

*“Y en esa época usábamos mucha polleras y vestidos, nada de pantalones como ahora, yo tengo en casa guardada todas las polleras que ya no las uso más. La moda era como se usaba en ese momento, ... todas largas, tapando las rodillas” (Doña Isabel).*

*“...ahora todas usamos pantalones, nada de polleras...” (Doña Patricia).*

*“Mis hijos, todos fueron a la 11, todos ellos terminaron ahí...”, “...los míos también fueron a la 11...” (Isabel y Antoliana). “Antes cuando no teníamos centro de jubilados, nos juntábamos en mi casa. Los varones jugaban al truco en mi comedor almacén y nosotras las mujeres al bingo en la cocina...” (Doña Isabel).*

Por estos y otros testimonios podemos afirmar que el rol de la mujer se circunscribía a la esfera hogareña, asociado al cuidado de los hijos y vinculado al espacio reproductor.

Además por estos años, era común que las mujeres aprendieran algún oficio “específico del género”, tales como corte y confección, bordados, y otros. Una vecina nos comentó

“...mi hermana se recibió en Teniente<sup>2</sup>, por correspondencia, y ella

2.- Teniente era a la vez, un sistema de enseñanza de corte y confección de prendas y una academia de enseñanza por correspondencia. Tenía su sede en la calle Rivadavia 5842 de

*cuando todavía estaba soltera y vivía conmigo le hacía la ropa a la mayoría de los vecinos del barrio. Hacía los vestidos de quince para las chicas. Los trajes de baile de la escuela, todo hacía ella...” (Doña Isabel).*

En cuanto a los varones, nos manifestaron haber llegado desde el litoral de nuestro país, o de países limítrofes como Paraguay.

*“Yo me vine de muy joven a Buenos Aires, en el cincuenta y pico... Yo soy del Chaco, allá no había trabajo, nada. El finado de mi papá vivía de lo que podíamos sembrar, porque no había nada. Caminaba cuatro leguas para vender la verdura a las verdulerías con el sulqui (...). Cuando me vine del Chaco ya tenía los dos chicos (...) (Don José)*

*“Yo me vine de Paraguay y cuando me vine me gustó y no me quise volver más, ...” (Don Sabino).*

Para nuestros entrevistados la zona de Trujui era un espacio prácticamente rural y muy parecido a sus lugares de origen.

*“Es parecido sí, porque era todo campo (silencio). Era todo campo.” Don Enrique y Don José agregaban: “Desde que llegué hasta La Ángela (una calle) era todo animales (...) Todo animales”. (Entrevista a vecinos).*

### **La producción de materiales y entornos educativos**

Luego de una pre-clasificación del material reunido (testimonios grabados, registros manuales y fotográficos) se logró elaborar una conceptualización temática y de ella se recortaron los conceptos de *Comunicación* y el de *Migraciones e Identidades* para producir un libreto didáctico y su posterior guión para su empleo experimental sobre dos grupos destinatarios diferentes:

a) El conformado por estudiantes de nivel secundario de adultos del Plan Fines II en la asignatura Comunicación y Medios con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales correspondiente al segundo cuatrimestre de tercer año, en las sedes de José C Paz y Moreno. Ambos grupos son muy diversos en edades, oscilan entre los 18 y 72 años. La cantidad de hombres y mujeres participantes son similares y gran cantidad de los estudiantes son beneficiarios de diferentes planes sociales.

b) Los alumnos de la división tercero primera del turno mañana de la Escuela de Enseñanza Secundaria “Belgrano Educador” de la localidad de San Miguel que cursan la asignatura Prácticas del Lenguaje.

Tercero primera tiene treinta y cinco alumnos de entre 14 y 15 años muy activos, les gusta leer y son muy trabajadores, conversadores y entusiastas. Dentro del subgrupo de alumnos que tienen problemas en su rendimiento escolar, se observa que mayoritariamente hay dificultades en la producción escrita, en la comprensión y en la organización de sus tiempos personales. En el mes de octubre de 2014 todos recibieron las netbooks que entrega el Plan Conectar Igualdad y eso produjo mucho entusiasmo y gran curiosidad por lo que harían con ellas.

Las actividades realizadas consistieron en ambos casos en interactuar con lo expresado en las entrevistas del Barrio La Granja (en soporte papel, en audio y en video) para: 1) extraer signos que les permitan a los alumnos reflexionar con la propia historia y narrativa de los abuelos, padres, amigos y/o vecinos; 2) fomentar la participación intergeneracional, el debate y el análisis de las transformaciones ocurridas en el contexto de los barrios y 3) Establecer similitudes y diferencias en torno a los medios de comunicación de las décadas de los 60 y 70 y la actualidad.

Para los dos grupos las intervenciones resultaron favorablemente aceptadas. Dieron lugar al reconocimiento de procesos educativos que incorporan informaciones y saberes de actores y espacios habitualmente silenciosos y silenciados y por último, a crear ambientes de aprendizaje que incorporen dispositivos comunicacionales de producción propia.



## **Bibliografía**

BULACIO Roberto (1986). Apuntes sobre cultura, participación y democracia, en *Revista Medios Educación y Comunicación*, 8 (7-11). CEMEC. Buenos Aires.

BULACIO Roberto (2013). *Organizaciones, intencionalidades, destinatarios y usos*. Presentación audiovisual UNLu. Materiales para la docencia en UNLu.

DEL RIO Pablo (1997). Conciencia y alfabetización. Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Páginas 12 a 19.

GARCIA CANCLINI Néstor (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados*. Gedisa. Buenos Aires.

HUERGO, J., (2007). Los medios y tecnologías en educación, Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa TICs. Páginas 1-20. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios\\_tecnologias\\_huergo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf)

KAPLUN, M. (1985), Comunicación educativa grupal y comunicación participativa, en *Revista Medios Educación y Comunicación*, 9 (63-90). CEMEC. Buenos Aires.

LAS REGIONES SONORAS DE JUJUY, Programa documental producido por las Cátedras de Tecnología y Producción Radiofónica I y II, FHyCS-UNJu, 2004.

MARTÍN BARBERO, J., 2003, Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 32 (17-34). Recuperado el 4 de marzo de 2013 de: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>.

Universidad de Salamanca. Páginas 19-31. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)

Inés Areco; Juana Rodríguez Takeda; Patricia Wilson; Melisa Palomeque.

## **Formación de educadores populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos**

### ***Resumen***

En esta comunicación presentamos las actividades que se están llevando adelante a partir de la *Acción de Extensión: Formación de educadores populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos (2013-2014)* a cargo del equipo docente del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos.

Al inicio del trabajo nuestro propósito fue construir una propuesta para la apropiación real de la lectura y la escritura, por parte de personas jóvenes y adultas con escasa escolaridad primaria que si bien manejan la lectura y la escritura, lo hacen con muchas limitaciones, por lo que son considerados “neolectores”. Consideramos el acceso a la lectura, como un derecho tanto en lo que respecta a los textos vinculados a los usos cotidianos como a los de tipo recreativo-placentero. En este sentido, hemos notado que el ejercicio de este derecho en muchas ocasiones está presente de modo más potencial que real.

La acción de extensión se desarrolla en dos instancias interrelacionadas:

- el seminario-taller “Más allá de las letras” al que fueron convocados estudiantes terciarios/universitarios, miembros de organizaciones sociales y docentes interesados en formarse como coordinadores de los talleres de lectura para jóvenes y adultos.

- los talleres barriales destinados a jóvenes y adultos neolectores.

En ambos espacios se trabajan problemáticas frecuentemente invisibilizadas como la relación entre condiciones de pobreza, desigualdad social y educación articuladas con los conceptos de desculpabilización de los sujetos con respecto a su situación educativa y social; así como en

el desocultamiento de sus vivencias culturales, junto con estrategias de lectura para el abordaje de distintos tipos de textos.

**Palabras claves:** educación popular - lectura - escritura - educación de adultos - educación e igualdad.

## **1.- Introducción**

Nuestra comunicación es parte de reflexiones llevadas a cabo durante el desarrollo de la *Acción de Extensión: Formación de educadores populares en lectura y escritura con jóvenes y adultos (2013-2014)* a cargo del equipo docente del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos del Dpto. de Educación, de la Universidad Nacional de Luján.

Nuestro propósito fue construir una propuesta para la apropiación real de la lectura y la escritura, por parte de personas jóvenes y adultas que han transitado algunos años la escolaridad primaria y que, si bien manejan la lectura y la escritura, lo hacen con muchas limitaciones, por lo que son considerados “neolectores”.

La acción de extensión se desarrolló en dos instancias interrelacionadas:

a) un seminario-taller que se llevó a cabo en la universidad y al que asistieron estudiantes de profesorado terciarios, estudiantes universitarios de diversas carreras, trabajadores sociales, miembros de organizaciones sociales y docentes.

b) talleres en organizaciones sociales (que denominamos talleres barriales) en los que los participantes del seminario-taller se desempeñaron como los co-coordinadores junto con los docentes responsables de la acción, llevando a la práctica las actividades y materiales que habían sido elaborados colectivamente.

## **2.- Marco conceptual**

Pensar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas que no han logrado completar su formación primaria, por un lado implica reflexionar sobre la lectura en un contexto en el cual nos ubica como testigos de las transformaciones que se vienen produciendo en el acto de leer.

Considerar a la lectura como un derecho, por otro, supone romper con concepciones que se encuentran fuertemente arraigadas en los sectores

populares que la conciben como un privilegio de ciertos sectores sociales. Esto nos llevó al desafío de generar propuestas de participación en las que los adultos de sectores populares con los que trabajamos pudieran comprender que no se aprende por la reiteración de propuestas mecánicas y reiterativas, en general experimentadas en su infancia, sino que existen otras formas de educación articuladas con proyectos políticos, fundadas en perspectivas emancipatorias.

Tomamos como eje articulador de la propuesta de extensión el término “letramento” o alfabetismo, concepto difundido a partir de la década del '80 en Brasil, definido como “el estado o condición que adquiere un grupo social o un individuo como consecuencia de haberse apropiado de la escritura y de sus prácticas sociales” (Soares, 2003).

Es decir que frente a la concepción de lector que comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo ofrece, enfatizando su rol receptivo, concebimos que el lector tiene un papel activo, siguiendo el planteo de Cassany (2013) quien concibe a la lectura como un proceso sociocultural y dice que

leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber decodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué función desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (Cassany, 2013, p.38)

En torno a esta concepción de alfabetismo giran otros dos conceptos que

sustentan la propuesta: el *desocultamiento* y el *de desculpabilización*.

El primero lo tomamos de los trabajos de Trigo y Maimone quienes comprobaron<sup>4</sup> que “*los alumnos pertenecientes a los grupos estudiados desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones vergonzantes*”. (Trigo, s/d, p. 2). En estas investigaciones la problemática abordada es el no-reconocimiento por parte de la escuela de la existencia de una pertenencia cultural diferente o que, aun reconociéndola es vista como inferior. En esta acción se trabajó para revalorizar, en especial desde la literatura, las culturas de los participantes de los talleres barriales.

El otro concepto eje es el de *desculpabilización*, entendido como el proceso de reflexión sobre situaciones personales, como por ejemplo cómo las dificultades de los jóvenes y adultos que no han podido aprender a leer en su infancia están en relación con los condicionantes sociales y políticos; intentando propiciar en los sujetos que en lugar de la *culpa* se dé lugar al deseo de aprender.

### **3.- Desarrollo de las prácticas educativas en dos instancias formativas**

#### **3.1.- Primera instancia formativa: El seminario-taller “*Más allá de las letras*”**

El propósito de esta instancia fue la formación de los futuros coordinadores de talleres en las organizaciones sociales y la elaboración de estrategias pedagógicas que favorecieran la apropiación de la lectura y la escritura por parte de personas jóvenes y adultas de sectores populares.

Las actividades se llevaron a cabo durante seis encuentros mensuales en los que se trabajó en torno a los conocimientos de educación popular, el trabajo grupal y concepciones sobre lectura y escritura desde el campo de la psicolingüística, la antropología lingüística y la didáctica.

Nuestra propuesta metodológica tanto para el seminario-taller como para los talleres barriales estuvo centrada en el enfoque de la educación

popular, en este sentido se trabajó a partir de situaciones concretas proponiendo reflexionar críticamente sobre estas.

Los talleres estuvieron organizados en varios momentos. En todos los encuentros se abordó la dimensión grupal a partir de técnicas participativas que permitieran no sólo favorecer el desarrollo del grupo sino construir conocimientos de manera conjunta.

En el primer encuentro nos planteamos establecer junto con los participantes el encuadre del seminario-taller en su totalidad, relevando sus expectativas a partir de técnicas participativas y ajustando la propuesta colectivamente en los sucesivos encuentros, teniendo en cuenta esas expectativas. En cuanto a los aprendizajes de la lectura y la escritura, partimos de las concepciones acerca de leer y escribir que traían los participantes, y se confrontó con los aportes teóricos del campo de la educación de adultos.

A partir de entonces se analizó la propuesta de alfabetización de Paulo Freire, partiendo de la implementación de una técnica participativa que nos permitiera reflexionar acerca del acto de leer, destacando que leer es una interacción entre el lector y el texto, en un contexto determinado. En un segundo momento analizamos críticamente distintas propuestas de enseñanza de la lectura y escritura. Ello permitió reflexionar acerca de las dificultades para llevar a la práctica, propuestas distintas a las ofrecidas en la escuela tradicional.

En el tercer encuentro profundizamos las miradas sobre el analfabetismo y el proceso de desculpabilización a partir de la confrontación de dos enfoques: el que interpreta el fracaso educativo como una responsabilidad individual y familiar, reforzando el sentimiento de *culpa* en quien no ha podido obtener su certificación de estudios primarios; y el que permite analizar la trayectoria educativa como una cuestión social, a partir del cuestionamiento de sus condicionantes socioeconómicos y culturales.

También reflexionamos a partir de diversas actividades de lectura sobre las estrategias puestas en juego y su relación con diversos modelos de lectura y los modelos de enseñanza. En un segundo momento, luego del análisis crítico realizado por el grupo, se presentaron propuestas basadas en nuevos enfoques respecto de la lectura en EDJA, que también fueron analizadas críticamente.

A partir del cuarto encuentro, se trabajó en el conocimiento de distintos tipos de textos, teniendo en cuenta ello, sobre sus objetivos comunicativos y propósitos de lectura. Se profundizó sobre las características de los textos narrativos y expositivos a partir de diferentes ejemplos concretos. Hubo apreciaciones por parte de algunos participantes que señalaron que a pesar de ser lectores asiduos por su formación universitaria no tenían presentes algunos aspectos presentados en estas caracterizaciones.

En los dos últimos encuentros, en pequeños grupos se inició la planificación para el trabajo en las organizaciones sociales, elaborando y seleccionando materiales para los talleres barriales. Así, se propuso elaborar materiales en torno a los conceptos de a) situación de lectura y b) diversidad de tipos textuales intentando plasmar estos en imágenes. Esta actividad implicaba un gran desafío ya que por ejemplo para construir la idea de diversidad de situaciones de lectura debían recurrir a situaciones que no fueran tradicionales; teniendo en cuenta las características de las personas con las cuales se iría a trabajar; y en la necesidad de ampliar la variedad de tipos textuales, posibilitar el conocimiento de otros, más allá de los tradicionales textos escolares.

En estas ocasiones observamos como dificultades, por un lado, que los participantes trajeran imágenes típicas de los libros escolares, como por ejemplo situaciones características de sectores de clase media. Por otra parte, se observaron dificultades en torno a la obtención de imágenes – a través de libros y de internet- que capturaran reales situaciones de lectura por parte de personas jóvenes y adultas pertenecientes a los



sectores populares.

Esto llevó a la reflexión sobre cómo se restringe la imagen de los sectores populares a situaciones estigmatizantes respecto de su situación de extrema pobreza y cómo no se registra la multiplicidad de actividades que llevan a cabo estos grupos. Por ello, en algunos casos los participantes reconocieron la necesidad de obtener fotografías propias y así lo hicieron. Por último, en el momento de diseñar las actividades para los talleres barriales, enfatizaban de forma reiterativa la lectura de leyendas pero no a la posibilidad de otros soportes textuales como por ejemplo boletos, recordatorios de turnos médicos, volantes de circulación social.

### **3.2.- Segunda instancia formativa: La experiencia en el taller-barrial con los talleristas.**

#### **3.2.1.- La convocatoria**

Un tema que siempre resulta difícil e impredecible es la convocatoria. A partir de algunos contactos previos con organizaciones sociales presentes dentro de la zona de influencia del Centro Regional San Miguel de la UNLu comenzamos a proponer y a precisar el diseño de los talleres que denominamos barriales.

Nuestra propuesta fue que a partir de estas organizaciones convocáramos a miembros vinculados directa o indirectamente con ellas, para participar del taller de lectura.

Diseñamos un volante en el que estuvieran presentes aspectos que consideramos podían ser relevantes para la convocatoria: a) ayudar a los chicos en las tareas escolares, ya que sabíamos de la existencia de una gran cantidad de grupos de apoyo escolar a cargo de personas comprometidas con la participación social y política, pero que no tienen una formación específica (formal o no formal) para desarrollar esta tarea; b) “leer mejor”, ya que sabíamos de personas interesadas en participar, como por ejemplo mujeres jubiladas que habían manifestado tener interés en aprender y tiempo para hacerlo; c) fomentar un espacio

de “intercambio comunicativo agradable” con los vecinos. Los volantes fueron breves y con información concisa, al menos a nuestro entender y si bien no lo explicitamos, no pensamos en esta oportunidad en convocar a personas con nivel secundario, ya que estábamos interesados en los llamados *neolectores*.

La convocatoria se concretó a partir de la entrega de los volantes a los referentes de las organizaciones sociales en las que se iban a desarrollar los talleres. En dos oportunidades, los coordinadores de los talleres, además, realizaron junto con los referentes recorridos por el barrio entregando estos volantes en mano y brindando una breve explicación cuando así lo requería quien los recibía. Encontramos así algunas respuestas que nos alertaron:

a) los varones no se reconocían destinatarios de la propuesta. Hubo respuestas del tipo: “ah bueno, le voy a decir a mi mujer”. Esto nos llevó a recordar otra ocasión donde realizamos una convocatoria para actividades de alfabetización y recibimos comentarios similares, por ejemplo “la alfabetización es cosa de maricones”. Estas situaciones, consideramos que responden al hecho de que históricamente las propuestas educativas (ya sea alfabetización, talleres de lectura, terminalidad de estudios primarios) tienen una asistencia predominantemente femenina y muchos hombres ven la posibilidad de participación en ellas como “debilidad”.

b) No se reconocía que la propuesta estuviera destinada a personas adultas. A pesar que en el folleto proponíamos “pasar un rato agradable con vecinos” y “ayudar a los chicos” se pensaba que la misma estaba destinada a niñas y niños. Pensamos que esta situación obedece al hecho de la escasa oferta de actividades educativas o culturales para personas jóvenes y adultas pertenecientes a los sectores populares.

c) Por parte de los referentes de una organización, luego que desarrollamos el primer encuentro, manifestaron mayor confianza en la propuesta: “Ahora sí me queda más claro”. Sospechamos que lo que no querían era

una actividad escolar, por momentos parecían sorprendidos con el taller y con los fundamentos que planteábamos. Como señalamos más arriba, muchas veces aparecen propuestas de apoyo escolar o de alfabetización llevadas adelante por personas con escasa formación específica para trabajar con jóvenes y adultos. Por este motivo, las actividades que desarrollan se encuentran emulando las típicas que se llevan adelante en la escuela primaria común.

### **3.2.2.- Propuesta de taller barrial**

En un primer momento, con el fin de favorecer el intercambio entre los participantes del taller se iniciaban las actividades con una técnica grupal. En un segundo momento – también mediante una técnica grupal- reflexionamos acerca de las dificultades que generaba la falta de anticipaciones cuando nos encontramos frente a un texto nuevo. A partir de imágenes elaboradas por los coordinadores (taller en la universidad) se observó que había un predominio en reconocer como única situación de lectura aquella en la que estaba presente el libro.

También se propuso trabajar a partir de sus paratextos, con diversidad de tipos textuales, con el objeto de analizar sus propósitos, funciones, sus usos sociales, etc. En esta actividad, se observaba una y otra vez la insistencia en la lectura de las letras, olvidando las estrategias lectoras trabajadas anteriormente que también eran estrategias relatadas como de uso en la vida cotidiana por ejemplo en la utilización de productos comestibles.

Propusimos también la lectura de una leyenda – por considerar un tipo de texto cercano y por la significatividad de la temática<sup>5</sup> -. En momentos previos a esta lectura, algunos participantes manifestaron desconocer este tipo de relatos, asociándolos con creencias de personas “incultas”. Una vez finalizada la lectura, comenzaron a rememorar algunos relatos escuchados de boca de sus madres o abuelas.

Personas que estaban cursando estudios secundarios en el programa FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) mencionaron haber estudiado tipos textuales pero no establecieron, en un primer momento, relaciones con las situaciones y la actividad sobre tipos de textos.

Es importante señalar que esta es una acción que se encuentra en proceso y como tal destacamos además la actividad investigativa que ello promueve. Los talleres barriales recién se están iniciando y ello nos ubica en un constante cuestionamiento acerca de nuestras propuestas con el fin de facilitar ese real espacio de apropiación de la lectura y la escritura.

Destacamos como avances que los participantes del seminario-taller de la universidad pudieron realizar la coordinación de un taller con el acompañamiento y sostenimiento de las docentes responsables. En relación a esto último han expresado satisfacción, al mismo tiempo que pudieron expresar los temores que los atravesaron durante la preparación y el desarrollo del taller barrial.

#### **4.- Conclusiones**

Nos parece importante retomar algunas cuestiones que nos resultan significativas.

En primer término, para quienes participamos de este proyecto de extensión (docentes, referentes barriales, estudiantes) esta experiencia se presentó como una oportunidad de interacción entre docentes, estudiantes y referentes de organizaciones en torno a una cuestión – la lectura crítica - en la cual notamos desconocimiento de los nuevos enfoques.

Nos resultó develador observar que para gran parte de los estudiantes universitarios era la primera vez que entraban en contacto con

adultos de sectores populares. Esto representó, tanto en la instancia del desarrollo del taller formativo como en el diseño de actividades y luego en la práctica en las organizaciones, un obstáculo a superar para involucrarse en la tarea propuesta desde el proyecto en su conjunto. Por otro lado, también pensamos que el hecho de participar en forma activa en los talleres de lectura representó una oportunidad para vincular los contenidos desarrollados en su formación en la universidad con los contextos reales donde se desarrollarán futuras prácticas profesionales. Así consideramos que esta inserción en prácticas sociales constituyen una praxis con valor formativo, es decir tal como lo entiende Freire, una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una forma de conocer en la que “el acto de conocimiento comprende un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (Freire, 1975). De ello podemos destacar el papel decisivo que tiene la praxis en el proceso de conocimiento, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico para todos los participantes de esta acción de extensión.

Asimismo el enmarcar las acciones en la perspectiva de la educación popular permitió reflexionar sobre las trayectorias educativas, las prácticas de lectura más usuales e incorporar los actuales enfoques de la didáctica y la psicolingüística, intentado superar la división teoría-práctica. Sin embargo, estas situaciones no estuvieron exentas de resistencias hacia lo nuevo y a la posibilidad de desprenderse de viejas miradas educativas mecanicistas a pesar que desde el discurso había adhesión al trabajo desde el enfoque de la educación popular.

En segundo término, pudimos indagar de manera conjunta a lo largo del desarrollo de las dos instancias los supuestos, prejuicios, conocimientos y saberes presentes en los participantes sobre el analfabetismo, la lectura y la escritura y cómo estas concepciones inciden al momento de diseñar materiales para un taller. En relación a esto último, notamos que cuando los participantes debieron ocupar su rol de coordinadores de talleres no

recuperaban lo trabajado, sino que recurrían a propuestas tradicionales. A pesar del trabajo teórico-práctico realizado a lo largo del taller hubo dificultades para considerar aspectos *más allá de las letras*, esto es la posibilidad de emplear otras estrategias. En este sentido, podemos decir que estas concepciones de corte tradicional, sobre la lectura, siguen persistiendo tanto en los coordinadores de talleres (estudiantes universitarios y terciarios) como en los participantes de los talleres en las organizaciones sociales.

Para finalizar, desde nuestra perspectiva, por todo lo que hemos analizado y reflexionado consideramos necesario continuar desarrollando y profundizando las propuestas de talleres de lectura. Por eso retomamos nuestro desafío de continuidad de esta acción con organizaciones sociales, construyendo en forma conjunta – equipo docente, grupo de coordinadores de talleres y participantes de talleres barriales– nuevos acercamientos a la lectura que permitan además de crear situaciones placenteras, la posibilidad de leer textos diversos y de mayor complejidad en un marco de la participación crítica.

## **5.- Bibliografía**

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: AIQUE-Didáctica.
- Freire, P. (1975). *La acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- Rinesi, E. (2013). Prólogo. En A. Abadi *Bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Soares, M. (2003). “¿O que é letramento e alfabetização?” en *Letramento*. CEALE- Autêntica. Belo Horizonte.

Trigo, L. (s/f). IV Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. “*Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos pertenecientes a sectores populares*”.

Andrea Mara Cecchin.

## **Estrategias en la comunidad de Luján, en Educación Sexual Integral y Violencia Doméstica, desde una Perspectiva de Género y Derechos.**

### ***Resumen:***

Estrategia planificada para prevenir situaciones de riesgo y violación a los DDHH, sensibilizar y promover en los participantes el reconocimiento de la violencia doméstica, abordar interdisciplinariamente la Educación Sexual Integral desde una perspectiva de Género y Derechos. A través de talleres abordar grupalmente la temática, promoviendo el compromiso personal con la Comunidad.

***Palabras claves:*** Educación Sexual Integral, Violencia, Género, Derechos, Comunidad.

---

### I. Objetivos:

- Favorecer la prevención, detección y denuncia de situaciones de riesgo y violación a los derechos humanos, a la integridad de la persona: en la escuela y en la familia o entorno significativo
- Sensibilizar a los agentes sanitarios, en el abordaje interdisciplinario en las intervenciones relacionadas con la temática de Educación Sexual Integral (ESI) y Violencia Doméstica (VD).
- Promover en los participantes la percepción de la violencia doméstica, en la realidad cotidiana.

### II. Contenidos y Actividades.



a. Desde la realidad manifiesta en la comunidad y agentes sanitarios –realidad fáctica-, elaboración de propuestas e intervenciones, centradas en la promoción y prevención de la salud psicofísica en la comunidad de Luján, e intervención y estrategias con los agentes sanitarios y docentes, en escena dentro de los centros sanitarios y educativos, asignados por la Subdirección de Políticas de Género. Municipalidad de Luján.

b. Este proyecto contaba a mayo de 2014 de dos etapas:

A partir de agosto 2014, Etapa de Sensibilización: 1. Implicaba la participación en la Mesa Local de Erradicación de la Violencia Familiar en Luján, y las actividades que se realicen desde éste espacio. 2. Abordaje en terreno, en Barrios (Sta Elena, San Pedro en Lujan-, y las localidades de Open Door y Olivera) acorde con las actividades y estrategias programadas por los agentes sanitarios con anterioridad. Estas actividades se encontraban programadas con el Equipo de la Subdirección de Políticas de Género.

Durante el año 2015, se encontraban previstas las mismas actividades iniciadas en 2014, con la incorporación de las Acciones de Extensión en Comunidad: 1. Talleres en Centros de Salud (2 ciclos de 3 talleres sucesivos semanales. 1 ciclo por semestre), 2. Jornadas con agentes sanitarios (1 por semestre), 3. Jornadas con agentes docentes y/o representantes de escuelas distrito escolar Lujan. Nivel medio (1 por semestre).

Desde el inicio de ésta planificación, ha sido posible participar de los encuentros mensuales de la Mesa Local; la marcha por el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, en Lujan. Por motivos de externos a la acción de extensión, se han realizado cambios en el cronograma y postergado el inicio del trabajo en Terreno.

En el mes de febrero de 2015, en la Mesa Local, surgió la propuesta de realizar la Mesa itinerante, cambiando de Institución cada tres meses, se comenzó por la Comisaría de la Mujer, luego el Hospital

NS de Lujan y luego el espacio de los Galpones, de la calle Belgrano en Lujan. En el mes de Octubre, se realizo la convocatoria para el encuentro de la Mesa Local, en la Universidad Nacional de Luján. Dentro de los cambios previstos para el año en curso, ha sido que la coordinación no estaría a cargo de la Subdirección de Políticas de Género, convocándose a participar grupalmente en temáticas, que permitían capacitación y reflexión entre lxs participantes acerca de Patriarcado, Diversidad, nuevas masculinidades, etc. Las acciones de terreno fueron suspendidas dentro de la planificación y pasaron las acciones de Extensión a ser reprogramadas por la Dirección de Políticas Sociales en mayo de 2015, y ubicadas en las actividades de capacitación del personal docente y no docente, de la Casa del Niño Dr. Ricardo Castellanos, en Lujan, proyectándose la realización de tres talleres interdisciplinarios, a partir del segundo semestre 2015, con una duración de 3 horas y media cada uno. Previendo los cambios en los cronogramas de los docentes -no docentes convocados, como consecuencia de las inundaciones (agosto 2015) atravesadas en el Municipio de Luján, que ha involucrado también a los niñxs y adolescentes que participan de las actividades en el Hogar y sus familiares, dentro de los grupos afectados por la emergencia hídrica, se retoma la planificación a partir del mes de octubre 2015.

### **Implementación de la Propuesta. Octubre 2015.**

La Acción de Extensión, mantuvo sus objetivos, al ser abierta la convocatoria por parte de la Institución al personal docente y no docente, la presentación del Programa de Educación Sexual Integral -ESI- y el reconocimiento de la Violencia Doméstica, desde una perspectiva de Género y Derechos, ha partido desde la historia de vida: ¿Cómo hemos crecido, y vivido el desarrollo psicosexual cada unx de lxs participantes...? ¿Mitos y prejuicios han limitado nuestras acciones, nuestros derechos?, ¿La falta de información, ha imposibilitado denuncias o afectado en la educación de la salud integral de niñxs y adolescentes, que Ud recuerde?

Los (3) talleres se han de realizado los viernes 2/10- 9/10 y 16/10, y una jornada de integración, el 23/10 con una duración de tres horas y media, contando con dos intervalos de 10'. Contábamos con material impreso y digital, suministrado por el Programa de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación para realizar la actividad y compartir con lxs participantes; el marco normativo, los recursos para trabajar la ESI-lineamientos, láminas, folletos y guías por niveles-, se encuentran disponibles en la página web del programa.

Se desarrollaron dos ejes temáticos por encuentro, correspondientes a lectura de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, siendo proyectados los videos institucionales elaborados para cada eje, láminas diseñadas para los niveles inicial, primario y secundario, convocándose a la participación y relectura de los contenidos a partir de las herramientas compartidas, destinadas para el trabajo interdisciplinario con niñxs y adolescentes, en las instituciones educativas y sanitarias.

Primer taller: Cuidar el cuerpo y la salud; Respetar la diversidad.

Segundo taller: Valorar la afectividad; Ejercer nuestros derechos. Durante este encuentro se proyectaron escenas del film: La Cacería. Drama psicológico, suspenso, (2012), 111 min. Dirección: Thomas Vinterberg. Consigna: ¿Cómo se ubican ante la situación manifiesta en el film?, desde la función que desarrollan en el Hogar, ¿Cómo ciudadanxs e integrantes de familias, qué interrogantes les surgen? En el film, la disyuntiva se presenta ante la violencia o no hacia la niña, de la comunidad, del denunciado...

Tercer taller: retomamos los contenidos de los talleres anteriores, desde el eje: Reconocer la perspectiva de Género. Se proyectan escenas del film: Preciosa. Drama (2009), 110 min. Dirección: Lee Daniels. En el film, la protagonista Clarieece "Precious" Jones, tiene 16 años, embarazada de su segundo hijo de su padre, vive en Harlem (obesa, de raza negra,

analfabeta), sometida a reiterados abusos de su madre. La historia relata los cambios en la protagonista, de su proyecto de vida.

Al finalizar cada taller, en una ficha individual, cada participante escribía sentimientos, emociones que les surgían luego de la actividad, y compartían grupalmente qué les aportaba esta capacitación, para el desempeño cotidiano de las funciones en el Hogar.

Los debates abiertos en torno a los temas abordados en los ejes de la ESI, facilitados por el material impreso (láminas, folletos, textos para los diversos niveles con actividades, propuestas y contenidos curriculares) los videos institucionales, films (La Cacería/ Preciosa) y el replanteo que surgía cada semana al iniciarse el encuentro, promovía ahondar en las experiencias de vida de los participantes, a través de un proceso respetuoso, comprometido con los temas que surgían, enlazados con experiencias personales o cercanas a lxs participantes.

El 23/10/15, se realizó una jornada de reflexión acerca de la Violencia Doméstica, a partir de la manifestación de #NiUnaMenos –los femicidios con rostro, los duelos de los que denuncian las ausencias- e información acerca de Abuso sexual en niñxs y adolescentes desde 2010 a 2013, en CABA; y en trabajos grupales, con las láminas facilitadas por el Programa Nacional ESI, realizaron 6 carteles con mensajes elaborados y escritos por lxs participantes, que han sido ubicadas en el patio cubierto de la Institución.

**Atravesaron juntxs el paso de recibir información, reflexionar... a generar los mensajes a los niñxs y adolescentes que concurren al Hogar, a los otrxs docentes y auxiliares, que no han concurrido a la capacitación.**

**Un antes y después en los integrantes del grupo participante, han compartido recuerdos, vivencias propias y de allegados, desde**

**sus cicatrices y replanteadas a través de contenidos de la ESI y las manifestaciones de la Violencia Doméstica, en los femicidios y abusos sexuales a menores.**

La propuesta ha quedado abierta para el año 2016: *“Estrategias en la Comunidad de Luján, en Educación Sexual Integral y Maltrato a lxs niñxs y adolescentes, desde una perspectiva de Género y Derechos”, a desarrollarse en Casa del Niño “Hogar Castellano”. Luján.*

Finalizamos ésta experiencia, a través de una nube de palabras (81) confeccionada con los sentimientos y emociones compartidas por los participantes, al cierre de los tres talleres. Podemos distinguir a través del tamaño de las letras, aquellos que han sido manifiestos de manera reiterada... compartidos a través del mensaje grupal.



---

### **Bibliografía:**

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, *Programa Nacional de ESI, Materiales del Programa Nacional ESI*. Recuperado el 27 de setiembre de 2015 de: <http://esi.educ.ar/>

Marina, M., et. al. (2014). Clase 1: “Ley 26.150 y enfoques de la ESI”, Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en*

*educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación  
Marina, M., et. al (2014). Clase 3: “la ESI en la escuela. Puertas de entrada”,  
Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en  
educación y TIC*, Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación  
Marina, M., et. al (2014). Clase 4: “la ESI en la escuela. Recursos didácticos”,  
Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en  
educación y TIC*, Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación

Mónica Insaurrealde; Claudia Agüero; Sara Halpern; Juliana Tellechea; Mariana Violi y Ana Sneider.

## **I Jornadas de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación.**

### ***Abstract***

Esta ponencia pretende compartir la Acción de Extensión No Articulada, organizada por el Equipo Docente a cargo del Taller de Docencia I. Se trata de las I Jornadas de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación, actividad que pretende tener una frecuencia bianual. Los destinatarios fueron los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación que realizaron esta experiencia formativa en 2012 y 2013, y los estudiantes, las profesoras y los equipos directivos de las instituciones educativas involucradas en este trayecto del Profesorado en Ciencias de la Educación<sup>1</sup>.

Los propósitos que orientaron esta actividad fueron: crear un espacio de reflexión y producción de conocimientos, conformado por docentes y estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y escuelas secundarias de la zona, el Departamento de Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación; propiciar la reflexión sobre las prácticas docentes en el contexto social amplio, poniéndolas en tensión con las teorías estudiadas; analizar las experiencias formativas desarrolladas en 2012-2013 en el ámbito del Taller de Docencia I, los ISFD y las escuelas secundarias de la zona; y elaborar propuestas formativas para desarrollar en los años académicos 2014 y 2015.

---

1.- Utilizamos el masculino sólo porque en castellano abarca a ambos géneros, y omitir la inclusión del femenino y el masculino en la escritura permite avanzar en la lectura del texto. Desde ya que reconocemos que en los estudios de los profesados como en el trabajo docente, prevalecen las mujeres. Es más, solemos utilizar sólo el femenino en muchos de nuestros escritos. Sin embargo, en estos grupos de estudiantes contábamos con estudiantes varones, por lo que en esta ponencia adoptamos el masculino para generalizar.

Se desarrollaron diversos paneles con la participación de la Coordinadora de las Carreras Mg. María Rosa Misuraca; profesoras de un ISFD que acompañaron las prácticas docentes de nuestros estudiantes; estudiantes del Taller que analizaron sus recorridos formativos; y el cierre estuvo a cargo de la Prof. María Cristina Mazzini, que analizó el desarrollo curricular de los Talleres de Docencia desde sus inicios a la actualidad. También se desarrollaron Talleres de análisis didácticos.

### **Pensar y “hacer” extensión en el marco del análisis de las prácticas docentes**

En nuestro país, desde la reforma universitaria de 1918 hasta la actualidad, las universidades públicas poseen tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la extensión. Las dos primeras han hegemonizado la escena universitaria, mientras que la extensión ha tenido -en gran medida- una función “secundaria”. Se trata, en general, de la tarea menos abordada por los equipos docentes, la menos valorada en los concursos y la que recibe menor financiamiento.

A su vez, Silvia Brusilovsky (2001) plantea que el concepto de extensión, en sus orígenes, estuvo ligado al contacto de los universitarios con el medio social, especialmente vinculado con trabajadores anarquistas y socialistas, comprendidos como militantes políticos y sociales. La extensión así entendida valoraba, centralmente, el carácter emancipador del conocimiento y la solidaridad con los sectores populares.

Actualmente, el concepto de extensión se caracteriza por la ambigüedad en su definición conceptual, así como por incluir una diversidad de prácticas y sujetos.<sup>2</sup> Ante la existencia del uso polisémico del término, es necesario preguntarnos con quiénes se prioriza trabajar, con qué objetivos, y desde qué diagnóstico de la realidad (Brusilovsky, 2000). Es

---

2.- Entre estas podemos mencionar la formación permanente de docentes, la formación de promotores sociales, las prácticas de alfabetización de adultos, el asesoramiento a pequeños productores rurales. Encontramos frecuentemente, proyectos que al no poder circunscribirse ni a investigación ni a docencia, pasan a las filas de la extensión sin tener que ver necesariamente con ella.



desde estos interrogantes que nos proponemos analizar nuestra actividad, en busca de asumir un posicionamiento consciente que colabore en la construcción de significados, con la intención de someterlos a debate en el Departamento de Educación y la universidad en su conjunto.

Nos interesa plantear la idea de que las prácticas de extensión, así como las prácticas de enseñanza pueden y deben ser analizadas a partir de una “reconstrucción crítica” que implique entenderlas como prácticas situadas histórica y socialmente en un contexto amplio, comprendiendo sus determinaciones, posibilidades y limitaciones. Coincidimos con Gloria Edelstein (2011) que define la reconstrucción crítica como “... un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y los modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza” (p. 140). Nos permitimos extender este ejercicio a la actividad de extensión, para lo cual configuramos un espacio colectivo de reflexión y producción de conocimientos sobre los procesos de formación llevados a cabo en el Taller de Docencia I, en el que todos los actores de las diversas instituciones de pertenencia, aporten sus propias perspectivas. Esto supone delimitar la comprensión de la extensión en términos de acción dialógica, en contraposición a la definición que entiende esta función de la universidad como difusión o aplicación de conocimientos producidos por equipos de investigación. En este sentido Rafaghelli (2013) sostiene que “Mientras que la extensión como transmisión remite a una relación asimétrica lineal de aplicación o imposición, la extensión como acción dialógica es una práctica entre varias donde los cambios son el resultado de procesos de reflexión y concientización” (p. 23).

### **Traducir el discurso en acción**

Los aportes y las conclusiones de las I Jornadas son fruto de los intercambios dialógicos entre estudiantes de ISFD, estudiantes practicantes de la UNLu y docentes de ambos espacios formadores. En

este sentido, escuchar y recuperar las voces de todos los actores de este proceso de formación compartida fue y sigue siendo una preocupación central en nuestra propuesta didáctica, motivos por los cuales se organizaron los mencionados paneles durante los dos días de trabajo.

En el panel de profesoras, dos colegas de uno de los ISFD en el que los estudiantes del Profesorado realizan sus prácticas docentes, se refirieron a su lugar como docentes orientadoras y señalaron algunas tensiones que se les presentaron al momento de recibir estudiantes practicantes:

- Aceptar la incorporación “de otro en un espacio que uno organiza implica cuestionar lo que hacemos, revisar, reflexionar sobre lo propio con ojos de otro”. “Explicar al practicante por qué se toman determinadas decisiones, obliga a pensar el fundamento de nuestra propia práctica”. “Ofrecer el espacio del aula que, de algún modo uno siente propio, requiere una actitud abierta y amable, sin embargo hay un lugar donde uno desea que el otro haga lo que uno quiere”.
- “¿Cuál es el lugar de la docente orientadora? ¿Un lugar secundario? ¿Un lugar de experiencia? ¿Un lugar de ausencia?” Se define el lugar de la docente orientadora como el de “acompañar y no evaluar, transmitir un camino posible, no un modelo, pero sí un ejemplo de lo que podría servirle al otro para construir su propio recorrido”.
- Las profesoras orientadoras analizaron en qué medida se sentían incluidas en nuestra propuesta de trabajo. Concluyeron que así lo sienten porque conocen el proyecto, analizan el enfoque teórico conceptual sobre los temas a enseñar y los guiones conjeturales que elabora cada practicante, hacen aportes, participan como observadoras y registran las prácticas de enseñanza. Asimismo, señalaron como positivos los encuentros de trabajo con las

profesoras del equipo<sup>3</sup> y manifestaron no sentirse profesoras “objeto”, sino “sujeto” y parte del proceso formativo que el Equipo del Taller de Docencia I propone.

Subrayamos que, tanto en el momento de desarrollo del panel como a lo largo de las dos jornadas, las profesoras destacaron la importancia de fortalecer el trabajo colegiado y pensar nuevas propuestas formativas en los diversos espacios institucionales.

Las profesoras que reciben a nuestras estudiantes son, sin duda, portadoras de un “conocimiento de oficio” (Angulo Rasco, 1999), un conocimiento académico transformado por su propia práctica, producto de la articulación entre su formación teórica y la interacción con el contexto institucional. Sus aportes y miradas resultan centrales para los estudiantes practicantes. En este sentido, entendemos que el desarrollo de las prácticas docentes resulta un espacio privilegiado de configuración paulatina de ese tipo de conocimiento (Insaurrealde, 2009).

### **Primeros análisis didácticos: pensando la enseñanza**

Otro de los paneles de las Jornadas procuró crear un espacio de análisis, reflexión y producción de conocimientos sobre las primeras prácticas docentes, poniéndolas en tensión con las teorías estudiadas durante la formación. En tal sentido, dos estudiantes que durante el año académico 2012 cursaron los Talleres de Docencia expusieron sus reflexiones alrededor de la selección y puesta en marcha de diferentes estrategias de enseñanza en el Nivel Superior.

La exposición de las estudiantes posibilitó que las mismas compartieran sus análisis didácticos, elaborados en base a la triangulación de los

3.- Durante el tiempo en el que se desarrolló el espacio formativo, se han realizado reuniones en las que participaron las integrantes del equipo del Taller de Docencia I y las profesoras orientadoras. Estos encuentros tuvieron la finalidad de dar a conocer la propuesta de formación por parte del equipo docente, compartir enfoques disciplinares y didácticos desde los que las profesoras dictan las asignaturas de las que son responsables, analizar y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza realizadas por los estudiantes practicantes, etc.

diversos registros de sus clases (sus registros narrativos elaborados a posteriori de las prácticas, registros de audio y/o video, y los registros generados por los propios docentes que observaron las clases), y las entrevistas a las profesoras y los estudiantes de la asignatura, analizados con fundamento en los referentes teóricos trabajados durante la cursada.

En la reflexión sobre las estrategias de enseñanza desarrolladas a lo largo de sus prácticas “en situación”, focalizaron en el trabajo áulico reconociendo la dimensión política de sus decisiones didácticas. Asimismo destacaron el aporte de la categoría “construcción metodológica” de Gloria Edelstein (2011), en cuanto supera la postura instrumental-tecnicista del método. Sostuvieron que desde la concepción de esta autora, se considera la construcción del objeto de conocimiento y, a la vez, la lógica de apropiación del sujeto que aprende; con lo cual la construcción metodológica se torna relativa a la estructura sintáctica y semántica de la disciplina, junto a la estructura cognitiva de los sujetos que se apropian de la estructura conceptual disciplinar (Edelstein, 1996). Esta consideración les permitió trascender los peligros de focalizar exclusivamente en el contenido o exclusivamente en los procesos cognitivos, comprendiendo la complejidad de las prácticas de enseñanza (Insaurralde, 2009).

Las estudiantes practicantes comentaron sus reflexiones sobre las decisiones tomadas al programar y desarrollar las clases durante su período de prácticas con relación a cuatro estrategias de enseñanza: la exposición dialogada, el trabajo en grupos, la narrativa y la proyección de documentales, e incluyeron el uso del pizarrón como un soporte de apoyo a la enseñanza<sup>4</sup>.

Entre sus planteos, destacamos que:

---

4.- Las reflexiones alrededor de las estrategias de enseñanza en sus primeras prácticas fueron expuestas en las I Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, organizadas por la Universidad Nacional de Villa María, el 31 de julio y 1 de agosto de 2013.

- ✓ Se propusieron repensar el uso de la *exposición* docente como estrategia de enseñanza privilegiada y casi exclusiva en el nivel superior. Sin cuestionar a la exposición como una estrategia que favorece el aprendizaje de los contenidos, se propusieron reflexionar alrededor de los posibles propósitos y las distintas posibilidades que esta práctica incluye. En este sentido, consideraron que una buena exposición proporciona el “andamiaje intelectual” para estructurar las ideas y los conceptos que surjan durante la misma, consolidando la estructura cognitiva de los estudiantes y, al mismo tiempo, facilitando la adquisición y la retención de la nueva información (Joyce y Weil, 2002). Explicaron que la exposición amplía las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes si se enmarca en una secuencia metódica de actividades durante la clase (Davini, 2009), donde la exposición es uno de los momentos de la misma y no el único. En ese sentido, resaltaron a la exposición como una actividad interesante para introducir el tema de la clase o para integrar en el cierre las distintas producciones, jerarquizando conceptos y estableciendo posibles relaciones, siendo combinada con otras estrategias de enseñanza. En este punto, subrayaron el *uso del pizarrón* durante la exposición, pues la escritura de conceptos jerarquizados y relacionados durante la misma, resulta un soporte importante que permite al docente controlar lo desarrollado y volver sobre lo expuesto estableciendo relaciones, mientras que para los estudiantes se transforma en un soporte necesario que aporta a la toma de apuntes. Asimismo, sostuvieron que la previsión de *diálogos* durante la exposición permitió tanto a las docentes practicantes como a los estudiantes implicarse activamente en la propuesta. Para ello, previeron tener presentes interrogantes que promovieran en los estudiantes el establecimiento de relaciones con otros contenidos trabajados en la propia asignatura o en otras cursadas, con sus propias prácticas y con problemáticas educativas. Durante la exposición dialogada se propusieron ir estableciendo relaciones que favorecieran la integración de lo nuevo con otros temas ya estudiados y, de esta manera, ayudar a que estos se integren

a la estructura de conocimientos que los estudiantes poseían (Litwin, 2008).

- ✓ El trabajo propuesto con *narraciones*, en las cuales se evocaban sentimientos con relación al oficio de enseñar, permitió instalar la dimensión humana y social de la práctica docente y, a la vez, recrear su complejidad desde la experiencia, aportando al proceso de aprendizaje (Litwin, 2008). En su caso particular, recalcaron que el trabajo con narraciones de docentes les permitió establecer un puente con prácticas educativas situadas, cuestión presente en las expectativas de los estudiantes, y poner en relación los referentes teóricos trabajados en la cursada con la propia práctica.
- a) Tuvieron oportunidad de comprobar que el *trabajo en grupos* pequeños intimida menos que hablar ante toda la clase, e incorporar esta estrategia habilitó a una mayor participación, lo que permitió escuchar otras voces. A la vez, destacaron que las actividades de trabajo grupal propuestas a los estudiantes favorecieron operaciones cognitivas que requieren de la “interacción con otros”, aportando a construir una comprensión más profunda y significativa de los conceptos abordados. A la vez, destacaron que en sus primeras prácticas observaron que el trabajo grupal propuesto generó un cambio estructural en la organización del aula, pues con esta estrategia el docente deja de ser el único proveedor de información y conocimiento y quien controla constantemente el aprendizaje de los estudiantes, para pasar a ser ellos los responsables de sus propios aprendizajes y de los de sus compañeros (Shulman, Lotan y Whitcomb, 1999).
- b) Para la *utilización de audiovisuales* durante las clases, se basaron en dos propuestas que plantea Marta Libedinsky (2008). Una de ellas es la estrategia “Tres películas” donde se proyectaron tres fragmentos audiovisuales sobre distintas prácticas de enseñanza y se preparó una tabla comparativa para establecer semejanzas y diferencias;

y el “Cine-foro” donde se seleccionó un documental sobre la vida cotidiana de un maestro y a partir de distintos interrogantes se propuso un debate posterior a la proyección. Consideraron que en ambas propuestas, además de ofrecer a los estudiantes el contacto con nuevas experiencias estéticas, se profundizó la comprensión de conceptos, permitiéndoles apropiarse de hechos, sucesos o teorías desde otra posición.

En sus conclusiones, las estudiantes practicantes enfatizaron que el docente no nace con talento para enseñar, sino que requiere de un proceso formativo que le permita fundamentar sus decisiones y prácticas pedagógicas. Y aún así, entienden que una vez terminada la formación de grado es importante continuar con la reflexión sistemática acerca de las distintas prácticas de enseñanza (Camilloni, 2007), sosteniendo que como profesionales cada contexto, cada grupo de estudiantes, cada contenido disciplinar a abordar nos compromete a repensar respuestas a los nuevos interrogantes que las prácticas de enseñanza nos proponen.

### **Talleres compartidos de análisis didáctico**

Como mencionáramos en la presentación, las jornadas incluyeron la realización de talleres de análisis didáctico. Sanjurjo (2011) entiende los talleres como dispositivos<sup>5</sup> potentes durante la formación docente en los que “se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales” (p: 4).

En los talleres de análisis didáctico, las estudiantes de la universidad, de los ISFD y sus docentes se reunieron en tres grupos, coordinados cada uno por una profesora del Taller de Docencia I. La propuesta fue dar lectura a un fragmento del análisis didáctico elaborado por una

---

5.- Siguiendo los aportes de Sanjurjo (2011) entendemos como dispositivos a “...aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (p. 1)



estudiante practicante del año académico 2012 y debatir en torno a algunas consignas.

El desarrollo de esta actividad supuso la puesta en práctica de una discusión horizontal y dinámica, en la cual todos los participantes pudieron reflexionar y debatir con relación a las prácticas docentes y las decisiones didácticas que las orientan. Por otra parte, las estudiantes de los ISFD pudieron ofrecer sus perspectivas como implicadas en las prácticas de los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación, a la vez que el taller les permitió analizarse como practicantes o futuras practicantes del Profesorado en Educación Primaria que están cursando. Retomando las palabras de Gloria Edelstein (2000) el taller de análisis didáctico se constituye como un espacio que “demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente, en el campo de la docencia representa la mirada del otro” (p. 6). En este sentido, nuestra mirada se aleja totalmente de una mirada punitiva acerca de las intervenciones docentes desarrolladas, ya que considera este espacio como un espacio formativo a partir de la búsqueda de una reflexión genuina.

A partir de los intercambios desarrollados en el seno del taller surgió como recurrencia la necesidad de atender a la relación teoría/práctica, en tanto la teoría orienta las prácticas, y la reflexión sobre las prácticas fundamentadas aporta a la construcción de conocimiento didáctico. Con relación a esto, podemos retomar los aportes de Carr (1990) para definir nuestro posicionamiento respecto del tema planteado, cuando toma el concepto de praxis, alejándose de la mirada aplicacionista de la teoría sobre la práctica. Este autor argumenta que “la praxis está regida por un modo de teorizar en el que la deliberación y la reflexión desempeñan un papel principal” (p. 97).

Por otro lado, durante el desarrollo del taller surgió la importancia de la escritura de las prácticas de enseñanza, en tanto que permite su



objetivación como parte esencial del proceso de análisis y reflexión colectiva. Sobre esto último, se planteó una preocupación relacionada con la ausencia de espacios y condiciones laborales de los docentes en ejercicio para que puedan sostener estas prácticas de escritura, consideradas necesarias para la reflexión sobre sus propias prácticas docentes. En este sentido, entendemos que la experiencia de participación en el taller de análisis didáctico es sumamente valiosa; tal como lo plantea Sanjurjo (2011) contribuye a “crear condiciones teóricas y prácticas para que el sector docente asuma una posición activa en el análisis crítico de su propia práctica y en la formulación e implementación de alternativas de acción” (p. 4).

### **Algunas reflexiones finales**

El desarrollo de las “I Jornadas de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación” como Acción No Articulada de Extensión posibilitó procesos de interacción dialógica horizontal entre estudiantes y docentes de la universidad y otros niveles del sistema educativo, y nos obliga a seguir pensando el papel de la extensión como tarea fundamental en la vida universitaria, ya que enriquece el trabajo colaborativo que venimos desarrollando junto a los ISFD, mientras que en el caso de las escuelas secundarias necesitamos fortalecerlo.

El valor de las reflexiones que se suscitaron durante los intercambios desarrollados durante los dos días de intenso trabajo da cuenta de la potencialidad de los dispositivos propuestos para el análisis de las prácticas docentes.

Sostener el trabajo colaborativo con las profesoras orientadoras y la promoción de intercambios permanentes que favorezcan la reflexión continua sobre las prácticas docentes constituye un desafío a llevar adelante tanto desde las prácticas de extensión, como desde las prácticas de investigación, entendiendo la importancia de su imbricación y enriquecimiento mutuos.

Resulta interesante señalar que las conclusiones elaboradas a lo largo de esta I Jornada fueron incorporadas a la reformulación de la propuesta programática del Taller de Docencia I para los años académicos 2014 y 2015.

### **Referencias bibliográficas**

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En Angulo Rasco, J. F., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Editores). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: Ed. Akal.

Arévalo, M. E. y Violi, M. (2013). Estrategias de enseñanza en el nivel superior. Consideraciones a partir de las primeras prácticas docentes. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (Comp.). *I Jornadas de Problemáticas en torno a la Educación Superior. Diálogo abierto en la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. (pp. 15-18). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Brusilovsky, S. (2000). *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires: EUDEBA.

Brusilovsky, S. (2001). Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes en su relación. En Chiroleu, A. (Comp.) *Repensando la educación superior*. Rosario: UNR Editora.

Camilloni, A. W de, Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

Carr, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (Julio, 2000). El análisis didáctico de las prácticas de

enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *II Congreso Internacional de Educación. Debates y Utopías*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Insaurrealde, M. (2009). *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Libedinsky, M. (2008). *Conflictos reales y escenas de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Buenos Aires: Noveduc.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Rafaghelli, M. (2013). La dimensión pedagógica de la extensión. En Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Menéndez, G., Boffelli, M., Sordo, S., Pellegrino, E. y Malano, D. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. (pp. 22-37). Santa Fe: Secretaría de Extensión. Universidad Nacional del Litoral.

Sanjurjo, L. (2011). Los dispositivos en la formación profesional. *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado "Currículo, Investigación y Prácticas en contexto(s)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina

Shulman, J., Lotan, R. y Whitcomb, J. (Comps.). (1999). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.

Silvia Martinelli.

## **Los profesores y las Tic.**

### ***Resumen***

El proyecto entiende a la **extensión** como espacio de encuentro entre el medio y la universidad. En tal sentido, propicia el diálogo entre docentes de Escuelas Secundarias -de la zona de influencia de la UNLu- y de la División Educación a Distancia, para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza mediadas por TIC y producir un proyecto didáctico/tecnológico.

El acceso al conocimiento se da hoy, en el marco de una sociedad caracterizada por saberes múltiples y complejos, nuevas formas de relación con el conocimiento y la necesidad de aprendizaje permanente en el que la escuela es considerada la única institución social pública que posibilita formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables que construyen conocimientos en espacios compartidos. Esta postura incluye necesariamente, la mirada sobre el trabajo de los docentes, agentes culturales e intelectuales críticos (Giroux, 1997) que reflejan en sus prácticas las relaciones entre política y pedagogía. En ese marco la irrupción de las TIC crea un nuevo escenario para la construcción, apropiación y reflexión sobre los conocimientos, actitudes, valores, ideologías que circulan y se prescriben.

Este **Proyecto de Extensión** busca trabajar el lugar de la escuela y el conocimiento escolar en la cultura digital y se orienta a capacitar en la inclusión de TIC en la tarea cotidiana del aula, formar para el desarrollo de competencias y la construcción teórico política, considerando al sujeto destinatario desde una concepción activa, estratégica formativa y de carácter interdisciplinario (Landívar, T. 2014).<sup>1</sup>

***Palabras claves:*** Educar con TIC – Construcción del conocimiento - Inclusión Digital.

1.- Tomás Landívar (2014) III Jornadas de Extensión del Mercosur. UPF - UNICEN-Comentarios a la ponencia presentada. Eje "Educación, Comunicación y Extensión"- Mesa 3 Mimeo.

## **Desarrollo**

El acceso al conocimiento supone un proceso de construcción social, siempre abierto, en el que intervienen factores culturales, políticos, psicológicos y éticos que la educación privilegia al desarrollar propuestas formativas.

Ese acceso se da en el marco de una sociedad que se caracteriza por la presencia de saberes múltiples y complejos, por nuevas formas de relación y de búsqueda del conocimiento y por la necesidad de aprendizaje permanente. Al mismo tiempo, asistimos a una deslocalización y des-territorialización del saber, como indica Jesús Martín-Barbero (2002), dado que ese saber ya no se encuentra ni adquiere en forma exclusiva en escuelas y bibliotecas sino que se crea, comparte, distribuye y circula en distintos ámbitos y entornos que tienen como soporte a las TIC. Es el ecosistema comunicativo del que habla el autor mencionado: un entorno educativo difuso y descentrado, con múltiples canales y formatos de información propios de la tecnología de la cultura digital, con los que la escuela convive.

Reconociendo que las múltiples transformaciones socioculturales inciden en la producción y circulación de conocimientos, en la configuración de la subjetividad del sujeto que enseña y del sujeto que aprende, en la arquitectura de nuevos dispositivos pedagógicos y en la reformulación creativa de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se hace necesario repensar el rol de las instituciones escolares para encontrar otras y nuevas respuestas a las necesidades, expectativas y demandas sociales que consideren, necesariamente, la mirada sobre el trabajo de los docentes como agentes culturales e intelectuales críticos (Giroux, 1997) pues su tarea simboliza y manifiesta las relaciones entre política y pedagogía en los contextos institucionales.

Por otro lado, la irrupción de las tecnologías ha convertido a las generaciones jóvenes, en tanto actores sociales, en partícipes destacados de un escenario en el que los medios de comunicación no solo establecen

agenda, sino que ocupan buena parte de su tiempo libre influyendo en la construcción de las representaciones sociales e impactando en forma significativa en la vida cotidiana.

Por lo antedicho, el **Proyecto de Extensión** propone a docentes, profesores y directivos, participar en algunos debates acerca del lugar de la escuela y el conocimiento escolar en la cultura digital para, a posteriori, conocer y apropiarse de estrategias y herramientas para que se formen como lectores y productores críticos del material disponible en la red digital, capaces de realizar sus propias lecturas y elecciones (Burbules y Callister, 2006), y de generar diferentes formas narrativas del conocimiento que reflejen su comprensión peculiar de la realidad.

Es decir, el proyecto propone pensar el trabajo pedagógico en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), representadas entre otros dispositivos en las Netbooks del Programa Conectar Igualdad para lograr una inclusión curricularmente rica, pedagógicamente pertinente, socialmente significativa.

Para lograrlo, el Proyecto se organizó en dos fases distintas, pero solidarias entre sí.

### **Primera Fase:**

Implicó e implica el análisis contextual -descriptivo e interpretativo-, de las Escuelas Secundarias receptoras del Programa Conectar Igualdad (PCI) en la zona de influencia de la UNLu. Consistió en un estudio exploratorio para identificar las problemáticas singulares de esas Instituciones, la elaboración de materiales didácticos y el diseño y planificación de un Taller para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas manifestadas y producir propuestas de intervención para enseñar y para aprender con inclusión de TIC.

### **Segunda Fase**

Es la etapa del desarrollo del taller para los docentes y estudiantes de

profesorados de la UNLu (programa aprobado por el CDD-E), planificado sobre la base de los resultados del estudio exploratorio realizado en la primera fase.

Esta dinámica de trabajo busca articular contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos) según el tipo de formación previa y ofrecer fundamentos teórico-conceptuales para abordar la integración de las TIC en las prácticas docentes, desde una perspectiva crítica que considere la especificidad y particularidades de cada campo disciplinar tanto en sus aspectos teórico-epistemológicos, referidos al dominio de teorías, como en sus formas de razonamiento.

Con esta estrategia de desarrollo se pretende que los docentes se apropien de herramientas teórico-conceptuales que les permitan pensar las TIC en el escenario educativo y les ayuden a tomar decisiones fundamentadas al momento de incluirlas en sus prácticas escolares. En síntesis, se espera que al finalizar el Proyecto de Extensión, hayan producido sus propios proyectos didácticos-comunicacionales utilizando recursos existentes del Programa Conectar Igualdad seleccionados a elección, en el que habrán integrado los conocimientos adquiridos, en orden de renovar las prácticas educativas atendiendo a la especificidad disciplinar y a las necesidades educativas de sus estudiantes.

### **Algunas razones que justifican el formato elegido para el Proyecto de Extensión**

La Ley de Educación Nacional N° 26206/06 en su artículo 88 estableció que: *“El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”*. Por su parte, el Programa Conectar Igualdad -Decreto 459/10 de la Presidencia de la Nación Argentina-, indica, en su fundamentación, que se centra en llevar adelante una estrategia de revalorización de la escuela pública y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sus acciones están destinadas a garantizar la incorporación, integración y



aprovechamiento pedagógico de las TIC en el aula, construir una política universal de inclusión digital de alcance federal, incorporar equipamiento tecnológico y conectividad y garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos tecnológicos y a la información. (Martinelli, Bordignon, 2013: 4).

El Programa Conectar Igualdad se inscribe en el marco de las políticas de distribución masiva de computadoras en establecimientos escolares que se observan en Latinoamérica desde los últimos años<sup>2</sup> cuyo objetivo es que cada alumno posea una computadora personal portable. Esta decisión política enfatiza dos conceptos: el de ubicuidad y el de abundancia, ambos aspectos definen esta nueva forma de trabajo es decir, el docente y el estudiante llevan, de forma permanente, un instrumento que les permite extender sus aprendizajes más allá del espacio y tiempo que organiza el aula física.

En esa línea, Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999) señalan que el aula es el “elemento irremplazable de la escuela” pero, al mismo tiempo, advierten sobre la constitución histórica de la misma y sobre las variaciones que se han producido en ella. Por ello, proponen pensar al dispositivo áulico como algo abierto y en permanente construcción que, si bien está marcado por su génesis y por muchas de las operaciones que históricamente se han puesto en juego dentro del mismo, puede ser “habitado” y no simplemente “ocupado” (Dussel y Caruso 2006:20).

Es allí donde las TIC juegan un rol decisivo en la reconfiguración del espacio pues han expandido los límites de las cuatro paredes. Los celulares “inteligentes” habilitan la comunicación con otros y otras que se encuentren fuera de los límites del aula y la conexión a Internet permite el acceso a información y contenidos que escapan a la planificación de los docentes.

El aula no es la misma y los docentes lo constatan en su tarea cotidiana. Puede haber miradas que añoren el pasado y que conduzcan a resistencias a la nueva configuración del aula, pero también surgen perspectivas

---

2.- <http://observatorio.relpe.org/>



que intentan trabajar con las nuevas posibilidades que se abren para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, explorar las potencialidades que la inserción del modelo 1:1 en las escuelas puede ofrecer a la educación secundaria y los cambios cognitivos y en la concepción del tiempo y del espacio que puede traer consigo forman parte de la **tarea conjunta** que debemos realizar.

Las TIC y las nuevas herramientas habilitadas por la Web 2.0 (redes sociales, wikis, blogs, etc.) configuran espacios virtuales en los que muchas personas pueden confluír en la producción de conocimiento y en su socialización y el aula puede ser ese espacio privilegiado para la construcción cooperativa de conocimientos que, con el apoyo de las TIC tiene la posibilidad de proyectarse más allá de sus límites físicos.

Por otro lado, también debemos pensar en ciertas prácticas de e-learning como complemento a lo que sucede en el aula. En el marco de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, -si bien la LEN no contempla modalidades a distancia salvo para la Secundaria Orientada en Escuelas Rurales- las TIC pueden ser de gran ayuda para sostener “trayectos especiales”: estudiantes madres y embarazadas, quienes por diversas razones no pueden “sostener” el aula, estudiantes que padezcan alguna enfermedad que les impida concurrir a la escuela o respuestas a situaciones extremas como fue, a modo de ejemplo, la epidemia de Gripe A hace unos años atrás.

Javier Echeverría (2012) sostiene que la inclusión de las TIC en el aula también tiene que ver con la “conquista” del espacio virtual o del “tercer entorno”, un lugar propicio para la colaboración y el intercambio en red que implica una postura educativa comprometida con el desarrollo de un aprendizaje colaborativo que pueda expresarse en producciones colectivas (escritas o audiovisuales) y asociada al desarrollo de competencias que les permita a los educandos “aprender a aprender” (Tedesco, 2003), entendiendo que el aprendizaje no termina con la

escolarización sino que es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. Esa continuidad del aprendizaje por fuera del espacio áulico reconoce que no es la escuela el único ámbito en el que se producen procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero a su vez, no pasa por alto el lugar diferencial de la institución escolar en estos procesos y contempla que, para gran parte de la población, es uno de los únicos lugares en el que pueden adquirirse determinados saberes y competencias.

Por otra parte, como afirma Etienne Wenger al hablar sobre las comunidades de prácticas: *“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”*<sup>3</sup> (Wenger, 2006), la creación de un simple sitio web no implica la existencia de una comunidad de prácticas sino que lo que la constituye es la interacción regular entre los participantes. Actividad cooperativa, aclara el autor, que existe desde mucho antes que aparecieran las TIC.

Asociado a los cambios culturales y económicos que venimos comentando, la llamada “brecha digital” entre los distintos sectores sociales, se acorta a partir de las políticas de equipamiento de las salas de informática de las escuelas públicas y, desde el 2011 con la entrega de las Netbooks. Sin embargo, Inés Dussel (2011) alerta sobre una nueva fuente de desigualdades que trasciende el acceso a los bienes tecnológicos: *“la expansión de las nuevas tecnologías en las aulas nos dice poco respecto a cómo y para qué se las usa. Muchos expertos coinciden en señalar que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos...”* (Dussel, 2011:11).

En este mismo afán por reducir las desigualdades en cuanto a los usos de las TIC, muchos autores sostienen que es imprescindible universalizar una alfabetización digital. Este nuevo tipo de alfabetización incluiría no solo

---

3.- “Las comunidades de prácticas son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hace y aprenden cómo hacerlo mejor en la medida en que interactúan regularmente”.

aprender a usar dispositivos y programas informáticos de uso extendido en determinado momento histórico sino también formar la capacidad para valorar críticamente las grandes cantidades de información digital disponible, construir destrezas para la comunicación efectiva en entornos digitales y, además, “enseñar a leer y escribir con texto, sonido e imágenes en documentos no lineales e interactivos” (Gutiérrez, 2003: 65). Resulta evidente la relación entre la llamada alfabetización digital y la posibilidad de fomentar y revalorizar “inteligencias múltiples” (Gardner, 1995).

Por otra parte, el concepto de “nativos digitales” hace referencia a cierta ventaja que las generaciones nacidas en la “era digital” tendrían por sobre el resto de la población en lo que respecta al uso y apropiación de los nuevos dispositivos y lenguajes digitales. Esta idea es bastante criticada porque no considera desigualdades como las de clase y pertenencia geográfica en el acceso y uso de las TIC (Levis, 2007; Dussel, 2011). Así como son cuestionables algunas referencias a nuevas habilidades como el “multitasking”, que compartirían los jóvenes por el simple hecho de serlo.

Frente a lo comentado, Jason Ohler (2008) sostiene:

“La tecnología digital no hace obsoletos a los docentes. Más bien ocurre lo contrario. Hoy más que nunca, los estudiantes necesitan la guía y la sabiduría que los docentes pueden ofrecerles, para ayudarlos tanto a usar las TIC en forma cuidadosa como a contar sus historias con claridad y humanismo” (Ohler, 2008:15)

Es decir que si las TIC facilitan nuevos espacios para la colaboración e interacción social, es preciso revisar cuáles son las diferentes estrategias didácticas plausibles para el desarrollo de esos nuevos escenarios con finalidad formativa.

En tal sentido, el proyecto de extensión que desarrollamos, se sustenta

en la creencia de que una real inclusión en la sociedad del conocimiento de los docentes debería implicar:

- El pasaje consciente, comprometido e informado de un rol de usuario receptor o consumidor a un rol de usuario generador de contenidos,
- El respeto a las distintas formas de relaciones humanas y a la participación social en un concepto de construcción y colaboración,
- La garantía de acceso a espacios de conocimiento y producciones derivadas de la actividad científica, tecnológica.
- La discusión constante y fundada con colegas, directivos y profesionales de otras disciplinas e instituciones.
- La posibilidad de compartir dificultades, logros, hallazgos, certezas, tanto en espacios presenciales como virtuales, siendo reconocidos en el marco de las condiciones laborales de los docentes.

Si acordamos que las TIC permiten construir proyectos en cooperación, investigar, planificar y diseñar contenidos hipertextuales y actividades curriculares, crear enciclopedias colaborativas, coordinar informaciones y acciones, poner en común conocimientos, descubrimientos, productos de la investigación, evaluar propuestas, páginas, información que circula... Las preguntas, cuestiones y reflexiones no se agotan pues cada herramienta que la web 2.0 pone “a disposición” implica nuevas preguntas a hacer/hacerse.

Con este proyecto de extensión, sobre la base de los marcos teóricos desarrollados, sobre las certezas y las dudas, pretendemos colaborar con los docentes para que se apropien de esas herramientas, ofrecerles buenas propuestas que sean potentes y a su vez “disparadoras” de otras fecundas, ricas, pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje en contextos situados.

Quedan otros retos para seguir pensando...

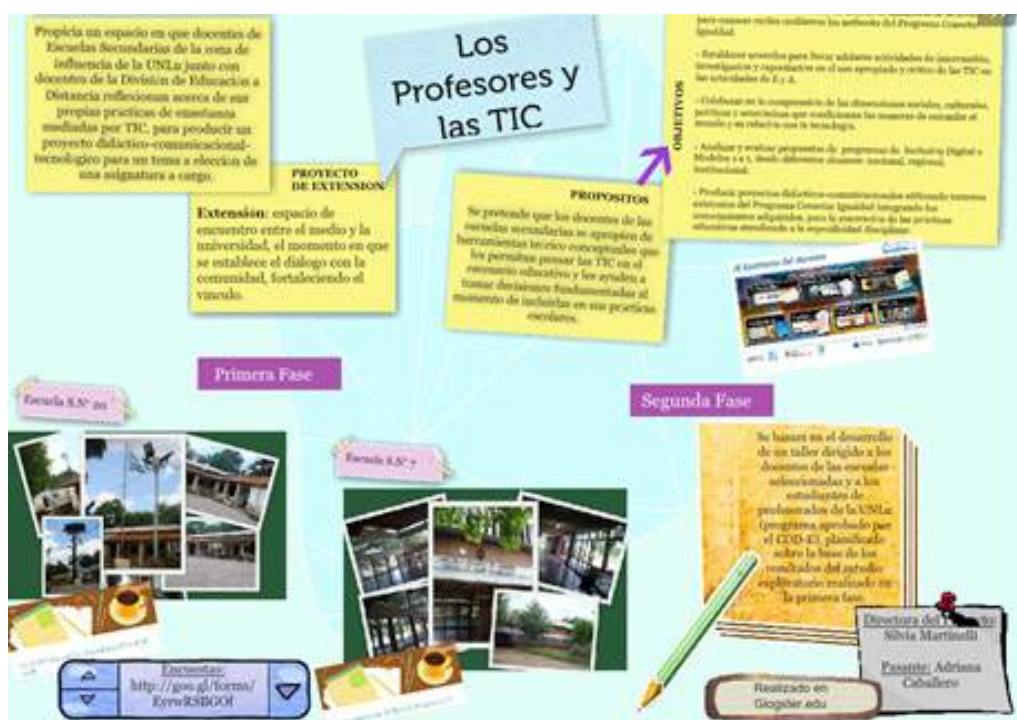
- ✓ Sostener el interés y la continuidad de la tarea, orientándose en el cúmulo de información que circula, atendiendo a la formación de

- lectura crítica de los mensajes,
- ✓ Revisar las características, ventajas y formas de integración curricular de las herramientas cognitivas, los recursos para el aprendizaje, las mediaciones que las TIC establecen con el conocimiento,
  - ✓ Facilitar el acceso, gestionar su uso y aplicación con propiedad y pertinencia tanto desde el punto de vista disciplinar o conceptual como desde lo metodológico- didáctico y lo específicamente tecnológico
  - ✓ Generar proyectos significativos, pertinentes, emancipadores, ricos, que, reconociendo el contexto para el cual se preparó sean comunicables a otros colegas.

Utilizar la tecnología web 2.0 para potenciar y desarrollar propuestas didácticas más activas, innovadoras y desde una perspectiva socio-cultural donde el estudiante sea el verdadero protagonista de la acción formativa, el aprendizaje se construya en red y el docente sea un orientador, gestor de la información y dinamizador de actividades creativas y constructivas utilizando tecnología web 2.0 (Llorente Cejudo, 2011), es la tarea que tenemos por delante.

Sabemos que la incorporación de las TIC en general y la web 2.0 en particular, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ha propiciado la aparición de nuevas necesidades. Sin lugar a dudas, una de las necesidades, es la que se refiere a la formación del profesor para que participe, como agente que incorpora las TIC en su aula, con autonomía, libertad y conocimiento.

A ese docente nos comprometimos a acompañar, orientar, capacitar, formar, con el proyecto de Extensión que se ha descrito.



Vista de la presentación realizada el 11/12/14 en el Centro Regional San Miguel. Se utilizó el soft para producir posters dado que resultaba pertinente para el Encuentro.

<http://a90caballero.edu.glogster.com/presentacion-extension-111214-m>

### Bibliografía

- AAVV (2010). Aulas informatizadas. Netbooks en la clase en Editorial Novedades Educativas. Año 22. N° 236.
- Barberá, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.) (2008). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Barcelona: Graó.
- Burbules, N. y Callister, T. (2001), Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona: Granica. Capítulo 1.
- Carbone, G. (2004), Escuela, medios de comunicación social y transposiciones, Buenos Aires: Miño y Dávila, Capítulos 1 y 2.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- García Canclini, N. (2006), ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios



culturales, jóvenes y educación en Seminario Internacional: La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas. Buenos Aires: Universidad de La Matanza.

Gros Salvat, B. (2007), El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria en R. Cabello y D. Levis (edit), Medios informáticos en la educación a principios del Siglo XXI. Buenos Aires: Prometeo libros.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp.) (2011), Conectar Igualdad. Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos. 1ª edición. CABA-ANSES

Litwin, E. (2005) De caminos, puentes y atajos, el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia inaugural en el Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Buenos Aires, 30 de junio, 1 y 2 de julio.

Llorente Cejudo, M.; López Meneses. E.: Nuevos escenarios desde la perspectiva de la Web 2.0 en la Universidad. Consultado 27/10/11. En línea.

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad” Buenos Aires: Paidós.

Manso, M.; Pérez, P.; Libedinsky, M.; Light, D. y Garzon, M. (2011), Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.

Martín Barbero, J. (2002), Jóvenes, comunicación e identidad en Revista Digital de la OEI Pensar Ibero América Número 0. [www.oei.es/revistacultura](http://www.oei.es/revistacultura)

Martinelli, S. (coord.), (2011). Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades de las naciones. Proyecto Institucional, UNIPE - LabTIC, La Plata, En prensa.

Martinelli, S. y Cicala R. (2012) Unidad Temática 1: Tecnología Educativa. Conceptualizaciones y enfoques socio-históricos. UNIPE. En línea

//(2012) Unidad Temática 2: Tecnologías en la Educación. UNIPE. En línea.

//(2012) Unidad Temática 3: Materiales Curriculares Digitales.

UNIPE. En línea.

//(2012) Unidad Temática 4: Inclusión Digital y Formación Docente. UNIPE. En línea.

Martinelli, S. y otros (2011), Contenidos curriculares y transposiciones didácticas y mediáticas. El combate de San Lorenzo, nuevas y viejas lecturas. Conferencia Internacional ICDE-UNQ. Buenos Aires.

Martinelli, S. y Perazzo, M. (2011). El modelo de enseñanza con TIC de la UNIPE. La Plata: Editorial Universitaria. En prensa.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010), Dossier: Aulas conectadas en Revista El monitor de la Educación. N° 26. 5ª época. Buenos Aires.

Ohler, J. (2008) Narración digital en el aula. Eduteka.

Prieto Castillo, D. y van de Pol, P. (2006), e-Learning. Comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio. Cap. Un modelo pedagógico para e-Learning Países Bajos: RNTC. Hilversum

Sancho Gil, J. M. (1998), Para una Tecnología Educativa Barcelona. Edit. Horsori.

Wenger, E. (2006). Communities of practice: a brief introduction. Disponible en: <http://www.ewenger.com/theory/> [Fecha de consulta: 30/05/2013]

## **WEBGRAFÍA**

Programa Conectar Igualdad. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>  
Sitio Web donde se presenta la política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, implementada por Presidencia de la Nación, ANSES, Ministerio de Educación de la Nación, Jefaturade Gabinete de Ministrosy Ministerio de Planificación Federal.

Revista digital Infoamérica. <http://www.infoamerica.org>

Infoamérica (IberoamericanCommunicationReview) es una revista académica creada en 2002 en la Universidad de Málaga, España. Orientada hacia el estudio de la comunicación y los medios en el escenario iberoamericano. Asociada a la Cátedra UNESCO

Centro de Innovación y Nuevas Tecnologías. <http://cent.uji.es/pub/>



El CIEN es una unidad organizativa de la Universidad Jaume I de Castellón que trabaja para mejorar la calidad de la educación mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Modelo TPACK. <http://www.tpack.org/>

Modelo de trabajo para integrar el conocimiento disciplinar, el pedagógico y la tecnología, creado por Mishra&Koehler en el año 2006.

<http://unipe.edu.ar/cultura-digital>

Blog del Laboratorio de Investigación y Formación en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Espacio dedicado a reflexionar y compartir información sobre diversos aspectos de la sociedad red, el ciberespacio y la cultura digital. Los docentes responsables del taller publican con asiduidad aportes.

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. <http://www.utpl.edu.ec/ried>

RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento.

Revista científica arbitrada sobre e-learning, universidad y sociedad del conocimiento. UOC. Universitat Oberta de Catalunya. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc>

### **(Endnotes)**

1.- Religioso reformador nacido el 28 de marzo de 1592 en la Moravia Checa y fallecido en Ámsterdam el 15 de noviembre de 16

2.- En EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) se utiliza este término para referirse a personas que recientemente aprendieron a leer (en general en campañas de alfabetización) o que leen con dificultad palabras sueltas o textos sencillos breves (de una o dos oraciones).

3.- En EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) se utiliza el término neolectores para referirse a personas que recién han aprendido a leer y escribir (en general en campañas de alfabetización) y por extensión para referirse a quienes leen y escriben palabras sueltas o textos sencillos breves (de una o dos oraciones).

4.- Concepto desarrollado a partir de sus investigaciones centradas en la educación con niñas y niños de sectores populares en el campo de las didácticas específicas.

5.- En los talleres que se llevaron a cabo hasta ahora se trabajó con la leyenda de la yerba mate.

**Bibliografía de referencia:**

BEJART, M. Mitos, Altares y Fantasmas. Aspectos Ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. Estudios e Investigaciones N°12 Universidad Nacional de La Plata, 1994

CARLI, S. Escuela Nueva, cultura y política en Biagini, H. y Roig A. (dir.) El pensamiento alternativo en la Argentina del Siglo XX Tomo I Buenos Aires: Biblos, 2004

GUTIERREZ, T.V. Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897-1955. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

IGLESIAS, L. F. Didáctica de la libre expresión. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas. 1979 IGLESIAS, L.F. Aprendizaje vivencial de la Lectura y la Escritura. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1987

IGLESIAS, L. Escuela Rural Unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata, 1995.

JESIOT, Juan. El valioso aporte pedagógico del maestro argentino Luis F. Iglesias. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas. s/d

PUIGGROS, A. (dir.) Historia de la Educación Argentina- Tomo III – Escuela, democracia y orden (1916-1943) Buenos Aires: Galerna, 1998.

ISBN 978-987-3941-08-5



9 789873 941085



**EdUNLU**

Editorial Universidad Nacional de Luján