



CS

X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales

Tomo II

Inés Cappellacci y Anahí Guelman (coordinadoras)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

**X Encuentro de Cátedras de Pedagogía
de Universidades Nacionales**

X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales

Tomo II

Inés Cappellacci y Anahí Guelman (coordinadoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófolo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

**Secretaria de Hacienda
y Administración**
Marcela Lamelza

**Secretaria de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

Secretaria de Investigación
Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo**
Alejandro Valitutti

**Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales**
Silvana Campanini

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Aylén Suárez

Directora de imprenta
Rosa Gómez

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes**



Edición: María José Rubín
Maquetación: Magali Canale
Imagen de tapa: Simultaneidad 3, Anahí Guelman, 2017.

ISBN 978-987-4923-01-1
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2018

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606 int. 167 - info.publicaciones@filo.uba.ar
www.filo.uba.ar

X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales / Alejandro Vassiliades ... [et al.] ; coordinación general de Inés Capellacci ; Anahí Guelman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018. v. 2, 492 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4923-01-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. 3. Enseñanza. I. Vassiliades, Alejandro II. Capellacci, Inés, coord. III. Guelman, Anahí, coord. CDD 371.1

Índice

| | |
|---|----|
| La experiencia como centro de la formación docente (UNNE) <i>Mirtha Elizabeth Ayala, Marta Romina Gómez, Esteban Daniel Ramírez, Mabel del Carmen Romero</i> | 11 |
| La construcción de un diálogo posible entre el legado pedagógico y los problemas educativos del actual sistema educativo, en el trabajo de enseñar corrientes pedagógicas (FFyH, UNC) <i>Vanesa Partepilo, Marcela Sosa</i> | 27 |
| Pedagogía y Educación para la Salud: la Educación Popular como campo de encuentro (FHyCS, UNJu) <i>Juana Mariela Villagra, Gisela Belén del Rosario Gutiérrez, Evangelina Patricia Patagua, Mariela Ester Cruz, Gloria Edith Cano, Bárbara Malen Salva, Gloria Dionicio</i> | 45 |
| Clases públicas en la universidad pública: una experiencia articuladora entre el desarrollo académico y la conformación de una mirada problematizadora (UNLu) <i>Andrea Blanco, E. Matías Remolgo, Evangelina Rico, Dana Hirsch</i> | 65 |

| | |
|--|-----|
| Dialogar y pensar con TIC, la coautoría como modo de aprender con el otro en la formación del profesorado (UNMdP) <i>Gabriela Cadaveira, Claudia De Laurentis, Aída Emilia Garmendia, Mariela Verónica Senger</i> | 87 |
| Los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje, la Pedagogía y la práctica docente. Una experiencia de formación (FFyL, UNCuyo) <i>Laura Beatriz Lepez, Mariela Beatriz Meljin</i> | 101 |
| Una mirada sobre la propia formación: el aporte de la Pedagogía en el último año del Profesorado en Ciencias de la Educación (FH, UNNE) <i>Mariana Cecilia Ojeda, María Ester Resoagli</i> | 123 |
| Eje Investigación | 135 |
| Presentación del eje Investigación <i>Judith Naidorf, Alejandro Vassiliades</i> | 137 |
| Fronteras investigación /extensión en la pesquisa pedagógica. Reflexiones en torno al trabajo en territorio en contextos de extrema pobreza urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (CEDESI /UNSAM /CONICET) <i>Sofía Dafuncho, Silvia Grinberg, Eliana Bussi, Mercedes Machado, Agustina Nievas, Matías Pregliasco, Luciano Martín Mantiñán</i> | 145 |
| La formación de los trabajadores: aportes al debate pedagógico actual (UNLu) <i>Claudia Figari, Marcelo Hernández, Adriana Migliavacca, Gabriela Vilariño</i> | 153 |
| El compromiso de la investigación y la movilización del conocimiento en Educación (UBA) <i>Judith Naidorf</i> | 171 |
| Transmisión, enseñanza y experiencias formativas. Mediaciones pedagógicas en torno al pasado reciente (UNC) <i>Rodrigo E. Saguas, Águeda Marcela Sosa y Agustín Minatti</i> | 185 |

| | |
|---|-----|
| Relatos biográficos de exclusión o inclusión educativa en madres de sectores populares. Estudio desde la pedagogía latinoamericana (UNRC) | 203 |
| <i>Ana Vogliotti, Sonia de la Barrera, María Paula Juárez, Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas</i> | |
| La autoridad pedagógica como tema de los discursos y las preocupaciones pedagógicas (UNC) | 217 |
| <i>Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri, María Eugenia López, Analía Van Cauteren</i> | |
| La carrera de Ciencias de la Educación: perspectiva histórica y sus actores (FFyL, UBA) | 229 |
| <i>Inés Cappellacci, Judith Wischnevsky</i> | |
| Sentidos acerca de lo pedagógico construidos por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata a partir de una experiencia de formación | 245 |
| <i>Maite Guiamet, Luciana Garatte, Gabriela Hernando</i> | |
| Producción y circulación de conocimiento en la universidad pública. El programa de investigación como articulador de actividades de investigación, de formación y de experiencias de intervención (FFyL, UBA) | 261 |
| <i>Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros, Florencia Faierman</i> | |
| La formación de educadores populares: aportes al campo pedagógico desde investigaciones en Movimiento Sociales de la provincia de Jujuy (UNJu) | 271 |
| <i>Juana Villagra, Sabrina Zinger, Evangelina P. Patagua</i> | |
| Diversidad e intervención pedagógica. Relectura de discursos alternativos sobre educación: Augusto Salazar Bondy (UNCuyo) | 291 |
| <i>Aldo Altamirano</i> | |
| Formas de habitar democráticamente las instituciones educativas de nivel medio con orientación en comunicación. Hacia una Pedagogía de la democracia (FCC, UNC) | 305 |
| <i>Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer</i> | |

Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación.
Intervenciones pedagógicas desde la investigación (FFyL, UBA) 319
Flora Hillert, Claudia Loyola, Laura Tarrío

Arte popular o Bellas Artes, tensiones en el proyecto académico
institucional en la Universidad Nacional de La Plata en 1973-1975 329
Rocío Levato, María Esther Elías, Luciana Garatte

Aportes de la Pedagogía al campo de la formación profesional:
el caso de la formación de Profesores en Matemática (UNPSJB) 345
Mónica Olbrich, Viviana Gualdoni

**Eje Extensión y/o Transferencia /Vinculación
universidad-territorio 357**

Presentación del eje Extensión y/o Transferencia /Vinculación
universidad-territorio 359

La extensión como experiencia pedagógica en la FFyL.
El caso del CIDAC (UBA) 363
Anahí Guelman, Esther Levy

Análisis de una experiencia de formación en educación social
con jóvenes universitarios (UNSL) 373
Sonia N. Pereyra, Marcela I. Calderón, María F. Coluccio

La educación campesina en Mendoza. Experiencia de trabajo
con la Escuela Campesina de Agroecología N.º 502 (FFyL, UNCuyo) 385
Rocío Peterle

Alcances y desafíos de la educación en contextos de encierro:
experiencia de construcción de una Asesoría Educativa en el Centro
Universitario de Devoto (CUD (UBA) 395
Sofía Thisted, María Jazmín Belossi

| | |
|--|-----|
| ¿Cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas? Construyendo culturas escolares democráticas en clave pedagógica (FCC, UNC) | 405 |
| <i>Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer ; Martín Caldo, Nora Graziano, Elizabeth Martinchuk, Maura Ramos</i> | |
| El Aprendizaje Servicio Solidario en la educación Superior (UNNE) | 427 |
| <i>Elena Elisabeth Molina, Noris Fanny Viña</i> | |
| La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: aportes a la pedagogía de la extensión universitaria desde una conversación con sujetos y experiencias de la formación docente (FFyL, UBA) | 439 |
| <i>Daniel H. Suárez, Paula Dávila, Agustina Argnani, Yanina Caressa, María Eugenia Miguez, Lucía Sucari</i> | |
| Extensión como encuentro. Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Luján para Orlando Santiago "Nano" Balbo, maestro popular (UNLu) | 455 |
| <i>Gabriela Vilariño</i> | |
| Experiencias de organización de los trabajadores de la educación. Una mirada histórica de sus luchas (UNLu) | 471 |
| <i>Adriana Migliavacca, Gabriela Vilariño, Patricio Urricelqui, Nadia Rolón</i> | |
| Los autores | 487 |

La experiencia como centro de la formación docente (UNNE)

*Mirtha Elizabeth Ayala, Marta Romina Gómez,
Esteban Daniel Ramírez, Mabel del Carmen Romero*

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo hacer un recorrido por los avances realizados durante los últimos años y de la experiencia realizada en la cátedra Pedagogía de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), algunos de los cuales ya fueron compartidos en encuentros anteriores. Para ello, en primer lugar es importante situarnos: la asignatura se dicta simultáneamente para los profesorado de Biología, Matemáticas, Física y Química, en el segundo nivel de su carrera. El equipo de cátedra está constituido por dos profesores, un adjunto, un auxiliar docente y dos ayudantes alumnos, los cuales atienden a alrededor de 250 alumnos que tienen en su proceso de formación cinco materias del bloque de las humanidades.

Como venimos vivenciando desde la cátedra, cabe mencionar la importancia que tiene la formación disciplinar en el imaginario de los estudiantes, quedando en segundo plano, aquellos conocimientos pedagógicos que les brindarán las herramientas necesarias para desempeñarse como

futuros profesores en las diferentes disciplinas. Esto da cuenta del pensamiento positivista predominante, el cual considera que para enseñar es suficiente con el dominio disciplinar de cada ciencia. A esto se suma la dificultad que tienen los estudiantes, para comprender y apropiarse del lenguaje propio de las ciencias sociales y de la Pedagogía en particular. Estas características del alumnado llevaron a ensayar diversas propuestas para atender las problemáticas descriptas; especialmente desde 2012, se articuló la teoría con la pedagogía del *Aprendizaje Servicio Solidario* como estrategia en los trabajos prácticos, entre otras alternativas.

En este último año, nuestra práctica se focalizó en la experiencia para poder, de este modo, acercar y hacer más significativos los aprendizajes, brindando espacios de reflexión y encuentro, donde lo trabajado en las diferentes instituciones educativas de nivel Medio era material, no solo para el trabajo final de cátedra, sino principalmente para debates, trabajo en grupos con dinámicas que permitió no solo afianzar las teorías propias de la Pedagogía, sino además que estas puedan ser vivenciadas mediante la praxis y resignificadas desde la docencia.

Iniciando el camino docente dentro del ámbito de las ciencias exactas

Es necesario comenzar contextualizando el lugar que ocupa la Pedagogía dentro de las carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y del Ambiente en la UNNE. A lo largo de su historia se pudo analizar que la importancia que los alumnos dan a la formación docente y sobre todo a las materias pedagógicas fue desvalorizada con respecto a la fuerte formación disciplinar que reciben desde el inicio en sus carreras. Esto da cuenta de la mirada

positivista, no solo del conocimiento científico, sino también de la función docente, dando por hecho que para poder enseñar solo es necesario manejar los conocimientos científicos del campo por abordar.

Esto no solo es reforzado durante la carrera por el posicionamiento y el discurso de muchos profesores de las asignaturas disciplinares, sino que además las licenciaturas demandan una gran exigencia en el campo de la investigación y, por lo general, quienes llegan al cursado de los profesados son alumnos que han transitado varios años de la licenciatura con una fuerte impronta de la formación disciplinar y suponen que al realizar el profesorado se encontrarán con un campo más sencillo, como presumen que es el de las ciencias sociales, situaciones ya investigadas por I. Pozo y que nos ayudan a comprender la realidad.

... las representaciones constituyen las teorías implícitas, de corte no consciente, son ideas que se han construido a partir de las experiencias cotidianas, por medio de la interacción con lo social (en el docente, lo cotidiano está íntimamente ligado al rol y el desempeño áulico). (2000: 192)

Tardan poco los estudiantes en darse cuenta que esto no es así, ya que nuestras ciencias están caracterizadas por la complejidad de las miradas y, sobre todo, porque el trabajo con “sujetos” requiere de un compromiso ético, además de un análisis múltiple y diferente al que brindan las ciencias exactas. Es necesario mencionar que, al estar ubicada en el segundo año de la carrera, algunos de nuestros alumnos ya vienen con una base de lo que es el pensamiento complejo y multirreferencial, por medio de la materia del primer nivel de la carrera: Problemática Filosófica Contemporánea (excepto los estudiantes del Profesorado en Matemáticas,

que no la tiene). Esto les proporciona una plataforma para seguir profundizando en nuestro campo disciplinar de las ciencias sociales.

Una vez comenzado el desarrollo teórico de la cátedra, los alumnos van dimensionando la complejidad que involucra trabajar en el ámbito educativo y con ello van reflexionando, tomando consciencia, no solo de la importancia central que tiene la Pedagogía en el rol docente, sino que además van ampliando su mirada sobre los diferentes sucesos a lo largo de la historia, el impacto de los fenómenos en la educación y el sistema educativo en particular, cómo estos se enmarcan en el contexto sociocultural y cobran diferentes matices. Es aquí donde se integran las experiencias previas, las concepciones con las que llegaron y estos nuevos aprendizajes que se irán configurando en la base de su formación, como lo describen Porlán y Rivero:

es justamente ese saber proveniente de la experiencia el que transforma –en la transposición didáctica– el saber disciplinar en nueva teoría pero implícita, que se complementa con dos nuevos componentes: el macrocosmos ideológico y la utopía educativa–. El macrocosmos ideológico corresponde a un modo de ver el mundo; la utopía educativa, a una aspiración antropológica. (1998: 165)

Implementación del Aprendizaje y Servicio Solidario como formación pedagógica

Es necesario tener en cuenta que la educación superior hoy se presenta en un escenario complejo, ya que es necesario, más que nunca, formar profesionales basados en valores sumamente preparados para afrontar las nuevas

generación globalizadas y sumergidas en las nuevas tecnologías. Tal como menciona Zabalza:

en este contexto hay dos cuestiones en las que la universidad tiene un reto: por un lado, poner en práctica estas ideas a través de propuestas docentes innovadoras, que superen las dificultades y resistencias que operan en este complejo proceso de enseñar y aprender en las instituciones de educación superior y formación del profesorado. (2012: 13)

Este trabajo también hace posible llevar a la universidad hacia la población haciendo un nexo necesario para enriquecerse y avanzar tanto en la enseñanza como en los aprendizajes. Es por esto que incorporar la metodología de Aprendizaje Servicio es una oportunidad para articular tanto el desarrollo de los alumnos, profesores y de la misma universidad en pos de un lazo con la sociedad en general. Pensar el lugar de la formación pedagógica y de la Pedagogía en particular en los Profesorados de una Facultad de Ciencias Exactas es abordar la complejidad de otras lógicas de pensamiento y recorrer el territorio como “extranjeros”. Sin embargo, el desafío es intervenir propiciando la reflexión constante de los estudiantes acerca de sus propios procesos formativos y del rol docente.

Es por esto que como equipo de cátedra hemos implementado la Pedagogía del Aprendizaje Servicio Solidario como una innovadora manera de acercar a la realidad educativa a nuestros alumnos. Esta es la primera experiencia directa con las escuelas de nivel Secundario, mediada por la propuesta de elaborar un proyecto colaborativo y participativo. Mediante el encuentro en la institución con autoridades, docentes, alumnos y comunidad, posibilita que vean la compleja realidad que presenta el campo educativo,

ayudando a estrechar la brecha entre la teoría y la práctica y resignificando la importancia que tiene la formación pedagógica al momento de establecer estrategias que no solamente motiven a los alumnos, sino que además fomenten el saber ser y ser con otros, enmarcados por los contenidos curriculares; de esta forma tienden a generar espacios de articulación interinstitucional y entre universidad y sociedad que apuntan al modelo integrador y superador: responsabilidad social y aprendizaje servicio.

El aprendizaje servicio es una pedagogía que apunta a unir el aprendizaje con el compromiso social; es aprender los contenidos escolares haciendo un servicio a la comunidad. Esto implica asumir que niños y jóvenes no solo son los ciudadanos del futuro, sino que ya son ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno, prestando un servicio a la comunidad, desarrollando capacidades de crítica, reflexión, de participación a la vez que tienen un acercamiento con su futuro campo laboral y su contexto.

Ayudar a los otros es uno de los métodos de aprendizaje más eficaces, porque los adolescentes y jóvenes encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria, al mismo tiempo que aprenden valores y actitudes éticas, ofrecen un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que viven en el aula, transformando la realidad y aprendiendo cosas que no se pueden encontrar en los libros. En esto radica uno de sus mayores impactos. Además, este tipo de prácticas contribuye a despertar en el alumnado su interés por la acción colectiva, su formación ciudadana, entre otros valores proactivos.

Para que este tipo de experiencias solidarias sean realmente educativas tienen que estar protagonizadas por los estudiantes, quienes deben apropiarse del proyecto, de su intencionalidad, deben ser quienes propongan iniciativas,

reflexionen, monitoreen y corrijan el rumbo de la intervención desde el diagnóstico inicial, su planeamiento hasta su evaluación final. La implementación de la propuesta, que se realiza desde 2012, produce efectos positivos en los estudiantes. Hemos notado que cada vez son más las demandas de los alumnos, hacia la profundización de los conocimientos pedagógicos y más aún luego del contacto con diferentes realidades educativas a través del trabajo en terreno. La evaluación de esta primera experiencia por parte del alumnado y los docentes fue muy positiva. Entre otros aspectos, se puede destacar la motivación y creatividad generada en el alumnado al aprender de una manera práctica y en contacto con las instituciones de nivel medio, y cómo este aprendizaje ha sido global, significativo, profundo e interrelacionado. Teniendo en cuenta sus testimonios, se posibilitó replantear cuestiones nucleares en su proceso de aprendizaje y de cara a su futura inserción profesional como futuros educadores.

Los proyectos de APSS contribuyen a impulsar algunos aspectos por los que, entendemos, la universidad, para tener mayor calidad, debería luchar y transmitir a su alumnado; la participación ciudadana especialmente.

La metodología adoptada por la cátedra requirió una organización particular para el dictado de la asignatura que permitiera a los estudiantes procesos de análisis y reflexión teórica, diseño de proyectos empíricos con los destinatarios del servicio solidario, por etapas y momentos (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación), nueva revisión de contenidos teóricos de la asignatura y reflexión personal y grupal, de esta forma cada grupo contaba con clases de tutorías, donde reveían lo trabajado hasta el momento y planteaban todas sus dudas o aquellas dificultades que se les presentaban a la hora de llevar adelante dicho trabajo. En cuanto a la organización, estaban ordenados en diferentes

grupos de trabajo y a su vez ellos eran quienes seleccionaban una institución de nivel Medio de gestión estatal o privada a la cual propondrían realizar un proyecto de APSS.

A continuación, presentamos un cuadro representativo de los datos anteriormente nombrados:

| Cantidad total de | Descripción /temáticas |
|--------------------------|---|
| Grupos: 34 | Alumnos del Profesorado de Biología, Química, Física y Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura de la Universidad Nacional del Nordeste |
| Instituciones: 22 | Algunas instituciones: Escuela Técnica Construcción Portuarias y Vías Navegables, Colegio Secundario Brigadier Gral. Pedro Ferre (Liceo), Colegio Normal "José Manuel Estrada", Escuela Normal Dr. Juan Pujol, Colegio Polimodal Hipólito Irigoyen, Colegio Secundario "Presidente Raúl Ricardo Alfonsín", Colegio Secundario de Paso Pesoa, Escuela Comercial Dr. Roberto I. López Alvarado, Colegio Nacional General José de San Martín |
| Proyectos: 34 | Algunos títulos de proyectos: Higiene Escolar, Adicciones: Drogas, Tabaco, etc., Educación Sexual, Alimentación Saludable, Bullying, Educación Ambiental: Reciclaje, Comer Bien Es Salud, Un Lugar para los Residuos, Por una Escuela Limpia y Sana, Kiosco Saludable |

Tabla 7: Proyectos de APSS desarrollados por los estudiantes de profesorado de la Universidad Nacional del Nordeste.

Para dar más claridad a lo trabajado, se describirán algunos proyectos abordados por los alumnos.

Proyecto Educando para Educar

Institución: Colegio "Cautivas Correntinas". Lugar: B° Pirayui, Corrientes Capital.

Realizado por alumnos del Profesorado en Ciencias Químicas y del Ambiente, en el año 2015 junto a alumnos de segundo grado, segunda división de dicho colegio. Las

problemáticas que se han detectado por los estudiantes son un desconocimiento en materia de educación sexual, ya que muchos de ellos llevan cada vez más precoz esta práctica, así como la preocupación por embarazos no deseados y la transmisión de enfermedades sexuales. De esta forma, buscan concientizar a los alumnos acerca de cuáles son los diferentes métodos que tienen para cuidarse, sobre todo la necesidad de que tengan una vida sana ellos mismos para luego enseñar en el futuro a su pareja y luego a la comunidad de todo el barrio.

A partir del diagnóstico inicial, los involucrados (estudiantes universitarios, secundarios, docentes de dicho colegio y profesionales de la salud) trabajaron en la formulación del proyecto, involucrando a directivos, docentes y alumnos de la institución. Luego de la formulación de la intervención (planificación), se implementaron recursos pedagógicos como charlas, materiales bibliográficos –folletos, volantes, etcétera–, videos interactivos, materiales fehacientes que sirvieran para ejemplificar y acercar a los alumnos a los diferentes métodos que tienen para cuidarse y llevar una vida sexual segura. Los alumnos universitarios trabajaron en conjunto con diferentes profesores de materias como Biología, Formación Ética y Ciudadana, Informática, Lengua y Literatura, para la realización de estas actividades junto a los alumnos. De esta forma, los alumnos del Profesorado en Ciencias Químicas y del Ambiente no solo ponen en juego sus conocimientos disciplinares, sino que también trabajan con docentes de forma interdisciplinar y con los alumnos de dicho colegio. Todas estas experiencias van repercutiendo en la formación de los alumnos del profesorado.

En la ejecución del proyecto, los alumnos realizaron carteles informativos y los colocaron en la institución, desarrollaron charlas con los diferentes cursos de la institución, siempre adecuando el lenguaje y la información

que se transmite en cada charla. En cuanto al impacto que causó en los alumnos universitarios (evaluación), este fue positivo, ya que lograron involucrarse en la realización de un proyecto en contacto con la realidad institucional en la que se desenvolverán como docentes en el nivel medio y ensayar estrategias que, con trabajo y esfuerzo, permitieron mejorar la realidad.

Conclusión: “Podemos enseñar y volcarlo a la comunidad [...] aparte de los conocimientos pedagógicos adquiridos, logramos experimentar [...] la relación alumnos-docente, así como docente-establecimiento [...] pudimos observar diversas situaciones que influyen en el día a día de la escuela y cómo el docente crea nuevas herramientas pedagógicas, herramientas que no figuran en los libros y no fueron aprendidas en su formación docente, pero gracias al espíritu educador, fluye del ingenio la mejor manera posible de transmitir conocimiento”.

Proyecto Violencias en las Escuelas

Institución: Colegio Secundario “Pte. Dr. Arturo Frondizi”. Lugar: Corrientes Capital.

Realizado por alumnos del Profesorado en Biología, en el año 2015, junto a alumnos de diferentes años de dicha institución.

El presente trabajo se desprende de la preocupación de los alumnos ante hechos de violencia manifestados de diferentes formas, no solo dentro de la institución escolar, sino también en sus casas y en la sociedad en general. Ellos mencionaron que su mayor preocupación eran los casos de *bullying* que se daban en la escuela, ocasionando además otros episodios de violencias verbales y físicas. Es por esto que la propuesta fue trabajar con alumnos y docentes sobre el tema.

El proyecto se divide en dos etapas:

- » Actividades que permitan a los alumnos tomar conciencia de las diferentes formas de violencias que existen y las consecuencias que estas acarrearán.
- » Dar difusión de lo aprendido a otras instituciones aledañas, fomentando la creatividad y el trabajo cooperativo mediante la realización de folletos, afiches y obras de teatros.

Conclusión: “Durante la elaboración de nuestro proyecto, comprendimos que como futuros profesores debemos tratar de brindar un espacio en donde todos los alumnos se sientan partícipes de la clase”.

Sin dudas, a través de esta herramienta de trabajo APSS podemos dilucidar un alto compromiso y protagonismo por parte de los estudiantes en el desarrollo del proyecto, así como el impacto en la vida real de las comunidades, llevando a vivenciar experiencias y problemáticas que se presentan en la realidad educativa de cada institución. Todos estos elementos que fuimos evidenciando nos llevan a percibir el alto grado de motivación por parte de los estudiantes en aprender y participar como ciudadanos activos, reflexivos, críticos y solidarios y, a su vez, las mismas experiencias vividas van impactando fuertemente en su formación docente.

La experiencia como centro de la formación docente

“Experiencia no es lo que le sucede al hombre, sino lo que el hombre hace con lo que le sucede”.

Aldous Huxley

La cita anterior da cuenta de que el aprendizaje, mediante la experiencia y la reflexión de la experiencia,

permite, tal como mencionan Contreras y Pérez de Lara Ferré (2010), volver a pensar, dando lugar a un conocimiento más profundo y por el cual se analizan otros aspectos, sensaciones, emociones, incertidumbres e imprevistos, entre otros, que permite al alumno reformular, afianzar y resinificar sus conocimientos. Una persona que participa en un proceso educativo y aprende significativamente deja de ser el mismo, para formarse y transformarse en un *otro*. Esta forma de aprender tiene, por supuesto, una mayor permanencia, dado que se vincula con aspectos afectivos en torno al objeto de aprendizaje.

Estos aprendizajes compartidos colectivamente permiten que mediante el dialogo se vayan construyendo nuevos aprendizajes enriquecidos por la experiencia del y con el otro. Y para que la experiencia quede de manifiesto, es necesario no solo hacerlos actores activos en la práctica, sino que también se hagan escuchar, otra acción que dentro de las ciencias exactas está muy arraigada solo al rol docente, ya que es el profesor quien habla, quien enseña o quien dice lo que deben hacer. En este caso, nosotros tomamos un rol de guía y fueron ellos quienes contaban qué sucedía y, sobre todo, qué les sucedía.

Fue así que la palabra fue tomando notoriedad en las clases; al principio, solo algunas se escuchaban por parte de los alumnos, pero a través de las dinámicas propuestas, fueron desestructurándose y pudieron hacerse escuchar. Como dice Larrosa (2004), por medio de la palabra dieron sentido a lo que pensaban, a lo que eran y lo que les pasaba. Obviamente, esto fue posible, porque había una apertura a que esto sucediera y se produjera ese efecto “zig-zag” del que habla Duschatzky (2008), por el que se produce un “entre” en medio de A y B, que es el tercero que se forma entre los dos.

En un primer momento, la reacción fue de asombro ante las preguntas “¿cómo se sienten con este trabajo?, ¿cómo

están como grupo? y ¿cómo se sienten en la cátedra?”. La primera respuesta fue que nunca un profesor le había preguntado eso, es decir, que por primera vez se sintieron con “voz” ante lo que les pasaba, pensaban o sentían. Y ¿por qué es importante lo que les pasa? Porque justamente eso es la experiencia, “lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega” y es por esto que, si pretendemos que nuestros alumnos tengan una experiencia y, por medio de ella, un aprendizaje significativo, es necesario propiciar espacios para la reflexión y la escucha, donde poder escucharlos, pero, sobre todo, donde ellos puedan escucharse y nutrirse de las experiencias de sus pares. Y es en ese momento cuando la experiencia es parte del encuentro con los otros, “con ideas, movimientos, pensares y a partir de allí, inaugurar otro recorrido [...] una transformación”. Este encuentro fue posible luego de algunas dinámicas que permitieron hacer que los alumnos se miraran entre ellos, se enfrentasen, movieran sus bancos y rompieran estructuras, abriéndose a lo nuevo. En un principio, se sentaron en rondas con sus compañeros de grupo, luego hicieron rondas más grandes, mezclando los grupos, y para finalizar se trabajó con todo el grupo de la clase. La experiencia fue muy positiva, los alumnos lograron soltarse y compartir sus trabajos, lo que sentían y los problemas que pasaron o estaban pasando en cuanto a las instituciones, tiempos, entre otros.

Es importante tener en cuenta que esta praxis se centra sobre todo en la certeza de reconocer que estamos trabajando con sujetos singulares que se comprometen encuentran sobre la base de su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que pueda derivar de su compromiso y su encuentro. Es así que se implementaron tutorías extra a las clases, donde cada particularidad de grupo o alumno era acompañada por los auxiliares de cátedra.

Las devoluciones nos permitieron ver que tanto la formulación de proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario, como las clases teóricas-dinámicas y el acompañamiento de las tutorías semanales hicieron posible que los alumnos reflexionaran acerca de sus propios procesos formativos, se sintieran acompañados y motivados en sus aprendizajes y particularmente abiertos a las experiencias de la formación como futuros profesores.

Bibliografía

- Antelo, E. (2004). *Instrucciones para ser Profesor*. Buenos Aires, Santillana.
- Ayuste, A. et al. (2008). *Planeamiento de la Pedagogía Crítica*. Barcelona, Grão.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 9, año IV. Rosario, Laborde.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada.
- Pozo, J. I. (2000). *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. Ensayos y Experiencias*, núm. 33, pp. 4-13.

- Rodicio García, M. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. En *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, pp. 23-43.
- Silver, J. (2009). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. En *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Caleta Olivia, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tapia, M. N. (2008). *El Aprendizaje-Servicio. En la Educación Superior una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Zabalza, M. A. (2012). La Universidad de las competencias. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 11-14.

La construcción de un diálogo posible entre el legado pedagógico y los problemas educativos del actual sistema educativo, en el trabajo de enseñar corrientes pedagógicas (FFyH, UNC)

Vanesa Partepilo, Marcela Sosa

Referencias sobre el programa de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas

El estudio de las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas desafía en múltiples aspectos la reflexión sobre el diseño de propuesta. En la nominación de la materia nos encontramos con algunas cuestiones por definir, que implican la toma de posición respecto de una multiplicidad de criterios que fundamentan las decisiones realizadas. Cuando hablamos de “Corrientes Pedagógicas” no estamos aludiendo a entidades estáticas cuya construcción dependió de la organización /articulación de algunos maestros, psicólogos, políticos, etcétera, que en común acuerdo se iniciaron en la aventura de crear una práctica educativa nueva. Sostenemos que el proceso de construcción de una corriente pedagógica se realiza de modo conflictivo en los campos pedagógico y educativo, siempre condicionados por otros campos sociales. En su devenir, se articulan en procesos de lucha, prácticas pedagógicopolíticas y discursos diversos, sensibilidades y condicionantes objetivas, materiales y simbólicas, de manera dialéctica y compleja.

Es parte de la actividad del campo pedagógico el trabajo de nominación y clasificación de estas expresiones y quienes se ocupan de ello contribuyen a la legitimación /deslegitimación de estas en tanto que producciones sociales. En algún sentido, podríamos sostener que las corrientes pedagógicas son constructos, surgidos en el marco de problemáticas y exigencias sociohistóricas puntuales y discusiones de diversa índole, que articulan entre sí y en torno a la homogeneidad de algunas de sus concepciones estructurantes, intervenciones educativas de agentes y agencias del campo educativo, con carácter teorico-práctico; y pretenden la regulación de determinados fenómenos educativos, institucionalizados o no. Este hacer pedagógico y de la Pedagogía como disciplina específica, para un contexto, el carácter prescriptivo del discurso pedagógico.

Si bien existen diferentes posturas respecto de cuáles son los principios más significativos para el caso de cada corriente, si algo los diferencia entre sí son esos énfasis específicos que dan cuenta de opciones políticas, pedagógicas, filosóficas, económicas, sociológicas, religiosas, etcétera, para diagramar la intervención pedagógica, así como cierta especificidad de su trama argumentativa y propositiva que tiende a denotar la significatividad de algún foco o recorte puntual de la práctica educativa (la enseñanza, las relaciones vinculares, las finalidades políticas y la articulación con otras dimensiones sociales, etcétera).

Cuando nos referimos al estudio de experiencias, paralelamente al de corrientes, queremos señalar dos cosas, a veces complementarias. En primer lugar, que además de estudiar los aspectos generales y específicos de cada corriente nos interesa conocer con más profundidad la experiencia realizada por uno o dos representantes de esta, tratando de ahondar en rasgos de la materialización de sus propuestas en un contexto específico. Por otra parte,

en algunos momentos denotaremos con el término “experiencia” intervenciones concretas, cuyo alcance fue limitado en el tiempo o en el espacio y que por diversos factores tuvieron menor influencia en el sistema educativo y en las prácticas educativas de una sociedad. Sin embargo, dieron lugar a algunas interrupciones en el discurso pedagógico, posibilitaron nuevas preguntas y contribuyeron a ampliar el campo de lo pensable y lo posible en educación.

La selección de corrientes y experiencias pedagógicas se justifica por los sentidos que adquieren en la construcción / reconstrucción /deconstrucción de lo escolar, por sus aportes a la generación de espacios educativos diferentes y también porque ponen en el debate pedagógico preocupaciones siempre vigentes, por ejemplo: cómo enseñar, la importancia del otro en el vínculo educativo, la construcción del orden institucional, el lugar del diálogo en la enseñanza, la significatividad de los contenidos, la autoridad pedagógica, la relación entre escuelas y organizaciones sociales, etcétera.

El abordaje de las diferentes corrientes y experiencias se realiza desde la lectura de producciones teóricas de estudiosos de dichas intervenciones, preocupados por su sistematización y también desde el tratamiento de algunas fuentes (obras de autores representativos de estas expresiones).

La organización que se propone para su tratamiento interrumpe la secuencia cronológica a los fines de posibilitar su reagrupación en torno a dos cuestiones centrales: una o varias categorías pedagógicas del campo y problemas educativos actuales. Así, cada unidad reúne varias corrientes y experiencias en torno a un eje temático que expresamos en la nominación de la unidad, de manera tal de favorecer la construcción de comparaciones permanentes entre propuestas que contribuyen de modo específico a comprender los debates en torno a dicho problema y a reflexionar e intervenir sobre cuestiones puntuales a partir de referencias

teóricas ineludibles, que cuentan los avatares de la inventiva pedagógica y política en distintos contextos.

La enseñanza de las corrientes y experiencias pedagógicas contemporáneas instala desafíos específicos. La singularidad que reviste cada uno de los autores que presentamos como representantes de estas requiere de espacios claramente definidos que orienten el estudio en el reconocimiento de conceptualizaciones y propuestas concretas, mientras que, paralelamente, se vuelve necesario brindar herramientas que posibiliten comprender dicha especificidad en diálogo con tendencias intelectuales y políticas del contexto en que surgen estas propuestas. Ello, con el fin de posibilitar la comprensión del carácter contingente e histórico de cada una y de invitar a los estudiantes a pensar su oficio y el futuro profesional, en diálogo con los problemas de la época.

Por otra parte, el hecho de que cada unidad articule un conjunto de experiencias pedagógicas en torno a un problema actual de la educación y a unas categorías centrales del campo pedagógico nos remite a un ejercicio de comparación, construcción de relaciones, reflexiones y ejemplificaciones que requieren del uso discriminado de distintos recursos didácticos que lo favorezcan.

También, y aunque reconocemos los límites de una materia para trabajar en la formación de capacidades que permitan a los estudiantes involucrarse en tareas de intervención, destacamos que se vuelve sumamente importante generar espacios para el análisis de situaciones concretas y la reflexión sobre alternativas puntuales.

En vistas de la complejidad del desafío, las clases se piensan como espacios teorico-prácticos en los que se combinan momentos de exposición por parte del equipo docente, de trabajo individual y en grupos de los estudiantes en torno a textos, casos pedagógicos, filmes, imágenes, entrevistas, etcétera, y de socialización de producciones realizadas.

En el marco de esta dinámica se prevén invitaciones a organizaciones sociales que trabajan en educación, con intenciones de comprender las características de las experiencias pedagógicas que allí se realizan.

El propósito de las clases es que los estudiantes puedan conocer los núcleos centrales de las propuestas pedagógicas que se estudian, rescatando aquellos aportes orientadores en vistas de la futura práctica profesional.

También, por medio del aula virtual, se pone a disposición del grupo un conjunto de recursos digitales (películas, páginas web, documentación escolar, documentales, etcétera) que contribuyen con los diversos propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje. En este sentido, el aula virtual se presenta como un dispositivo que pretende promover el intercambio de discusiones, reflexiones y soportes sobre las diferentes temáticas. Algunos espacios que se ofrecen en el aula tienen por objetivo la socialización de producciones, para que el diálogo acompañe el proceso de producción de conocimientos que se realiza en el momento de estudio individual. En los apartados siguientes, se presentan aspectos generales de las cuatro unidades que constituyen el programa y se abordan algunas discusiones y definiciones teorícometodológicas que atraviesan el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

Pedagogías preocupadas por la escuela, el aula y el enseñar. El problema de la mediación en las pedagogías contemporáneas

Históricamente, se ha reconocido al saber pedagógico como discurso preocupado por el educar y el enseñar. Esta impronta es, en parte, una herencia que encontramos en el sentido etimológico del término “pedagogo” (el que

conduce y guía a otro por medio de un hacer específico) y la intencionalidad normativa que ha sido determinante en la configuración de la Pedagogía como disciplina, en el contexto de la modernidad (Dussel, 1999).

Esta unidad se focaliza en discursos y experiencias pedagógicas que tienen en común la preocupación por las cuestiones del enseñar y de algunas tensiones propias de esta práctica: la responsabilidad del docente en la invención didáctica y al proceso educativo en general y el interés de l@s alumn@s /estudiantes, los saberes previos y los nuevos conocimientos; la exigencia de respetar una programación oficial y el cuidado de que el proceso de aprendizaje se organice en torno a un objetivo común y a un proyecto propio, etcétera (Meirieu, 2004). Las propuestas pedagógicas que recuperamos se corresponden con contextos y legados educativos diferentes, lo que explica, en parte, sus distancias.

La experiencia de lecturas que se ofrece a los y las estudiantes contempla aportes centrales de pedagogos del movimiento de Escuela Nueva en diálogo con el Normalismo como antagonista en el campo educativo. Año a año, este núcleo temático es el que mayor cantidad de tiempo de trabajo implica. Se procura presentar aspectos generales del contexto histórico en el que surge el movimiento de Escuela Nueva y el de Escuela Progresista y en las características pedagógicas centrales de estos, recurriendo a autores argentinos que presentan síntesis accesibles de esta dimensión teórica, como Inés Dussel, Marcelo Caruso y Pablo Pineau. También nos detenemos en el tratamiento de dos autores que, desde nuestro punto de vista, son significativos en materia de innovaciones didácticas. En la selección nos interesa, por un lado, evitar superposiciones entre contenidos de Pedagogía –materia de primer año– y este espacio curricular y, por otro, priorizamos dar a conocer a un pedagogo@ argentin@ o latinoamerican@ cuyos aportes

encontramos vigentes para contribuir al desarrollo de cierta inventiva didáctica. Est@s autor@s se estudian con mayor profundidad, se consultan algunos de sus libros y se busca reconocer aspectos precisos del escenario histórico y social en el que desarrollaron sus propuestas.

Los pedagogos seleccionados en este caso son Celestín Freinet y Luis Iglesias. Consideramos que ambos contribuyen a pensar en la construcción de propuestas didácticas que se organizan a partir del reconocimiento de la comunidad y sus problemáticas. Otra corriente pedagógica que se recupera es la Pedagogía Diferenciada, específicamente desde la perspectiva de Philippe Meirieu, para problematizar, desde algunas claves que ofrece el autor, los desafíos actuales con el fin de diversificar la propuesta metodológica y promover la inclusión educativa y el egreso de la escolaridad obligatoria.

Finalmente, se consideran las producciones teóricas y experiencias actuales preocupadas por comprender el lugar de las nuevas tecnologías en la mediación pedagógica. Nuevamente desde aportes de Inés Dussel, problematizamos aspectos característicos del encuentro pedagógico, como son: la comunicación en el aula, el tipo de contenidos que se enseñan y los modos de producción del conocimiento, la articulación de lenguajes en las propuestas didácticas como necesidad para construir aprendizajes en nuestra cultura, entre otras cuestiones. Cabe aclarar que, dependiendo de los ritmos de trabajo que se construyen con l@s estudiantes, en esta unidad pueden recuperarse aportes de otras tendencias pedagógicas, como la pedagogía por objetivos.

Metodológicamente, en esta unidad procuramos construir un conjunto de reflexiones orientadas a valorar la vigencia de las propuestas estudiadas para pensar la enseñanza en nuestro tiempo y, a la vez, aspiramos al desarrollo

de algunas capacidades analíticas que permitan reconocer supuestos pedagógicos estructurantes de una práctica de enseñanza. Para ello, se llevan a cabo cuatro tipos de actividades complementarias en el conjunto de clases teorico-prácticas.

- » La comparación de diversos aspectos que constituyen una propuesta de enseñanza, desde la perspectiva de distintos autores y corrientes o experiencias pedagógicas. Estos remiten a: la manera de concebir el trabajo de un maestr@-docente, las concepciones y posiciones otorgadas al niñ@-alumn@, las características del espacio áulico, los recursos construidos y desplegados, los criterios metodológicos centrales, etcétera.
- » El análisis de algunos relatos de docentes que describen sus prácticas de enseñanza en situación de entrevista y la construcción de entrevistas también.
- » La visualización de películas y documentales sobre las propuestas de Celestín Freinet y Luis Iglesias y la discusión colectiva en torno a sus aportes.
- » La construcción de posicionamientos sobre los contenidos estudiados por medio del intercambio en un foro de discusión virtual.

Cabe aclarar que la acreditación de esta unidad requiere obligatoriamente la presentación de un trabajo escrito en el que buscan articularse la comparación, la construcción de interpretaciones sobre una experiencia relatada y la elaboración de reflexiones en torno al valor pedagógico de las obras estudiadas. El ejercicio en torno a relatos de docentes de distintos niveles es el que más destacan los estudiantes, fundamentalmente porque permite comprender el carácter dialéctico de la relación teoría-práctica.

Pedagogías preocupadas por la tensión autoridad-libertad. Hacia un ejercicio democrático de la autoridad pedagógica

El título de este apartado remite a la segunda unidad del programa, que agrupa experiencias pedagógicas erigidas sobre la crítica a posiciones educativas y prácticas que reivindican el orden oficial y la burocracia educativa en detrimento de la libertad de aprender, el deseo en el proceso de aprendizaje del alumno y la construcción de la ley en espacios colectivos.

Algunos principios que reivindican las corrientes y experiencias presentadas son: la autogestión, la coeducación de clases sociales y sexo, el gobierno colectivo de la institución por medio de la asamblea, la transformación de las estructuras de la sociedad capitalista, etcétera. A la vez, se diferencian por inscribir la preocupación por la libertad en planos diferentes (social y político /individual y subjetivo) que a veces se subordinan.

Uno de los propósitos en esta unidad es dialogar con las distintas propuestas de estudio desde preguntas vinculadas a la crisis de autoridad pedagógica en la actualidad y a la construcción de un ejercicio democrático de esta. Entendemos que este es un desafío propuesto por parte de los desarrollos pedagógicos de mayor legitimidad en Argentina.

Proponemos una aproximación a diferentes experiencias libertarias a partir de algunos textos orientados a sintetizar y sistematizar los aportes de las experiencias anarquistas más relevantes de Europa y de Argentina. Del conjunto de experiencias libertarias, se repara en profundidad en la obra pedagógica de Ferrer Guardia. De este autor se leen aportes del *Boletín de la Escuela Moderna*. Consideramos que la influencia de su quehacer en todo el movimiento anarquista y en la pedagogía del siglo XX ha sido central.

También abordamos aspectos básicos de algunas propuestas antiautoritarias, como las de Alexanders Neill, Carl Rogers y la Pedagogía Institucional francesa. Más específicamente, nos detenemos en la lectura de algunos textos de Alexanders Neill, porque el estudio de su experiencia genera la apertura de numerosos interrogantes sobre el ejercicio de la autoridad pedagógica, pero también sobre la gramática de la escuela moderna. En general, esta experiencia logra sensibilizar a l@s estudiantes respecto de la importancia de desnaturalizar las prácticas escolares y sus reglas.

Además, en esta unidad decidimos trabajar con la experiencia pedagógica de un demócrata radicalizado, como Carlos Vergara. Sostenemos que sus aportes permiten problematizar los modos en que se construye el vínculo educativo y que son de gran valor para debatir sobre las responsabilidades asumidas por estudiantes y docentes en el contrato pedagógico y las lógicas del gobierno escolar. Para tratar su legado ofrecemos las producciones teóricas de Adriana Puiggrós.

Metodológicamente, además de orientar ejercicios cognitivos de comparación y de promover la valoración crítica de cada uno de los aportes pedagógicos, apostamos al análisis de una experiencia escolar en la que se hayan encontrado involucrad@s en la posición de estudiantes o docentes. Dicha experiencia debe referir a situaciones de convivencia o a prácticas de enseñanza que permitan interrogarse sobre el ejercicio de la autoridad pedagógica. A tal fin, en distintas clases, trabajamos en la elaboración narrativa de una escena que finalmente deberán analizar en el marco de un texto preocupado por dar a conocer distintas maneras de concebir la tensión autoridad-libertad y la singularidad con que esta tensión se expresaría en las prácticas escolares específicas. Este trabajo se realiza en el marco de formatos didácticos que promueven la discusión entre estudiantes y docentes, como el taller y el ateneo.

Pedagogías preocupadas por la emancipación social

En esta unidad se abordan, centralmente, diferentes propuestas que surgen en el escenario occidental en los años 60 del siglo XX y tienen en común la crítica a la escuela considerada como agencia de transmisión oficial que participa en la reproducción de las diferencias educativas, así como de las desigualdades sociales que producen la exclusión de amplios sectores y grupos de bienes socialmente legitimados. Uno de los aspectos clave de estas propuestas, aunque no exclusivamente de ellas, es la preocupación por la educación para la emancipación social y la transformación de las injusticias sociales.

Algunas de estas pedagogías pueden articularse sobre la base de la creación y reivindicación de espacios educativos alternativos a la escuela, que disputan en el campo educativo la legitimidad de su acción. Otras se orientan a pensar criterios políticos y pedagógicos que posibiliten, en el mismo espacio-tiempo escolar, la construcción de un saber que empodere a los sujetos y los repositone en la lucha por sus derechos. Las pedagogías seleccionadas estructuran sus discursos a partir de la asunción de postulados marxistas y de la teoría social crítica.

Además, hemos decidido incluir en esta unidad algunos desarrollos de la Pedagogía Social, a partir de la obra de Violeta Núñez. Si bien consideramos que en algunos aspectos su perspectiva puede entrar en contradicción con los sentidos que los críticos le otorgan a la emancipación social, pensamos que la alternativa que viene desplegando la pedagoga contribuye a garantizar los derechos educativos de niños@s, adolescentes y jóvenes y, desde dicho lugar, constituye un aporte para la intervención educativa.

También es una intención de esta unidad articular el estudio y debate en torno a la necesidad de propiciar la

construcción de posiciones sobre la igualdad como principio y problema de la democracia en nuestra sociedad.

Los contenidos seleccionados para dar cuenta de esta caracterización son: las aportaciones de la Escuela de Frankfurt como Teoría Social Crítica; la experiencia alternativa de Milani en la escuela de Barbiana, que recuperamos a través del texto “Carta a una maestra”; el legado pedagógico de Paulo Freire; la crítica radical a la escuela y la formulación de una alternativa desescolarizadora desde los principales aportes del pensamiento de Iván Illich; la Nueva Pedagogía Social y las redes educativas; la igualdad como principio y problema en el escenario pedagógico de la Argentina actual.

Cabe destacar que la obra pedagógica más estudiada en esta unidad es la de Paulo Freire, no solo por su relevancia internacional, sino también porque sigue constituyendo una fuente de inspiración para la producción de experiencias educativas populares. Desde la construcción metodológica, en esta unidad hemos apostado a problematizar alguna experiencia pedagógica de impronta crítica que se desarrolla en nuestra provincia y para ello generamos una visita a instituciones y espacios de intercambio con sus protagonistas. En el marco de este desafío, en los últimos tres años hemos contado con la apertura del Movimiento Campesino, dispuesto a compartir con nosotros un día de trabajo en la zona del noroeste cordobés, con la de la escuela de Malvinas Argentinas, de gran prestigio por el desarrollo de una propuesta pedagógica sostenida en los postulados de la educación popular y con algunos integrantes de la Red de la Quinta de Barrio San Vicente, comprometidos en el desarrollo de ludotecas, bibliotecas populares, talleres comunitarios, etcétera.

Estos encuentros son de gran valor formativo para l@s estudiantes, ya que encuentran la posibilidad de dialogar con

actores involucrados en la resolución de problemas sociales y educativos de sus comunidades para comprender, desde su perspectiva, el modo en que se enfrentan tensiones y obstáculos en sus luchas por la transformación de la realidad social. La acreditación de esta unidad exige una mínima sistematización de la visita y la elaboración de un texto reflexivo sobre el eje estructurante de la unidad, que articule dicha experiencia y aportes bibliográficos de algunos autores estudiados, entre los que es obligatorio recuperar a Paulo Freire.

Preocupaciones pedagógicas de hoy: transmisión, experiencia, memoria y educación

En la cuarta y última unidad de la materia presentamos preguntas sobre las dificultades de la transmisión entre generaciones, entre ellas, por el trabajo de transmisión del pasado reciente de Argentina. La Pedagogía de la memoria constituye la temática en torno a la que buscamos articular una serie de reflexiones actuales que llevan a resignificar los sentidos construidos para términos como: transmisión, experiencia, alteridad y memoria. En el recorrido que proponemos, invitamos a discutir sobre el concepto de transmisión, a partir de autores como Jacques, Graciela Frigerio, Inés Dussel, y el de experiencia y alteridad, con aportes de Jorge Larrosa y John Dewey. Este recorrido viene a dar sentido a lo que se presenta como pedagogía de la memoria, en tanto que intervenciones y reflexiones orientadas a problematizar los modos de construcción de memorias ejemplares en las nuevas generaciones. Esta unidad es la más breve del programa y, lamentablemente, la que cuenta con menos cantidad de carga horaria.

En su tratamiento, se organizan clases con especialistas en Pedagogía de la memoria de nuestra provincia y

también suele realizarse la visita a un espacio de memoria de Córdoba, con el objetivo de problematizar los criterios pedagógicos que organizan el recorrido por el lugar. Durante los años en que esta visita es posible, solicitamos a l@s estudiantes participar de un tiempo de intercambio en el que puedan darse a conocer algunas vivencias producidas en el espacio de memoria y algunas preguntas suscitadas en torno a la construcción de memorias sobre el pasado reciente de la Argentina.

Algunas preocupaciones actuales de la cátedra sobre la propuesta de enseñanza

Es una percepción compartida por los integrantes de la cátedra el hecho de que año a año resulta más dificultoso abordar el conjunto de contenidos seleccionados. En estos últimos cinco años hemos avanzado en decisiones que buscan disminuir la cantidad de contenidos para priorizar la producción de experiencias de aprendizaje más significativas, que estimulen la inquietud por profundizar el estudio del legado pedagógico. Consideramos que las devoluciones de l@s estudiantes afirman esta tendencia.

Además, pensamos que sería positivo articular la reflexión sobre programas y proyectos de la política oficial, cuestión que se ha promovido en algunas oportunidades, en el marco de la realización de coloquios de estudiantes promocionales. Sin embargo, no nos ha resultado factible aún construir articulaciones específicas en el marco de algunas unidades.

Una discusión que sostenemos remite a la importancia o no de incorporar la enseñanza de aportes más precisos del desarrollo de la Educación Popular en América Latina y algunos pedagogos argentinos que representan a

las pedagogías de las diferencias, la pedagogía mutante y a otras nuevas expresiones de la pedagogía argentina.

En nuestros argumentos, tiende a prevalecer el valor del legado pedagógico del siglo XX en tanto que entendemos que es central, en la formación básica, no omitir dichas lecturas, estructurantes del campo disciplinar y de las prácticas escolares. Confiamos en que la misma inserción profesional exigirá la actualización en los desarrollos más significativos del presente y que el recorrido ofrecido brinda condiciones mínimas para comprender la discusión pedagógica actual.

Bibliografía

- Avanzini, G. (1987). Las corrientes libertarias; Las corrientes libertarias, experiencias francesas; Lobrot, Oury, Vázquez: Las pedagogías institucionales. En *La Pedagogía del Siglo XX*. Madrid, Nacea.
- Bowen, J. (1985). El desafío radical: 1967-1973. En *Historia de la educación Occidental*, t. III. Barcelona, Herder.
- (1999). Corazones no cabezas en la escuela. En *Teorías de la Educación*. México, Limusa.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial. En *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre políticas de transmisión. En *Anclajes* vol. V, t. 6, Parte II. La Pampa.
- Etcheverry, D. (1958). Los esfuerzos aislados de verdaderos maestros; La escuela rural unitaria; La escuela primaria experimental; La escuela normal superior. En *Los Artesanos de la Enseñanza Moderna*. Buenos Aires, Galatea Nueva Visión.
- Freinet, C. (1969). La práctica de las técnicas Freinet. En *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). Introducción; Justificación de la Pedagogía del Oprimido; La concepción Bancaria de la Educación. En *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

- (1997). Los déficit de la Educación Brasileira; Para cambiar la cara de la Escuela; Proyecto Pedagógico. En *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). Los avatares de la transmisión; Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Giroux, H. (1993). Teoría y discurso crítico; Teoría y práctica educativas; Conclusión: Hacia una nueva esfera pública. En *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- Grecco, M. B. (2007). Reflexiones iniciales para abrir el debate, las condiciones de nuestro tiempo. En *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Iglesias, L. (1988). Conducción del aprendizaje con guiones didácticos; Autonomía y conducción de la clase. En *Los guiones didácticos*. Buenos Aires, Ediciones Pedagógica.
- (2004). Condiciones y posibilidades para el arte de enseñar; Otros ámbitos para la enseñanza. En *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers.
- Lapassade, G. (1977). Ayer y Hoy. En *Autogestión Pedagógica. La Educación en Libertad*. Barcelona, Gramica.
- Larrosa, J. (1996a). Viajes pedagógicamente tutelados. En *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes.
- (1996b). A modo de presentación. Literatura, experiencia y formación. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
- Meirieu, P. (1997). A mitad de trayecto... cinco propuestas más una. En *La Escuela, modo de empleo*. Barcelona, Octaedro.
- (1999). *Aprender sí. Pero ¿Cómo?* Edit. Octaedro. Barcelona. Segunda parte: Gestionar el Aprendizaje.
- Millot, C. (1990). ¿Es posible una pedagogía analítica? Conclusiones. En *Freud Antipedagogo*. México, Paidós.
- Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Palacios, J. M. Lobrot, F. Oury y A. Vásquez. (1984). Las pedagogías institucionales. En *La cuestión escolar*. México, Fontamara.

- Pero algunos pajaritos no se pueden encerrar. Enseñar y aprender en espacios de Memoria.* (2011). Chupinas de Colección. Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula. Córdoba, Archivo provincial de la Memoria.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? En *La escuela como máquina de Educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). Había otras voces. En *Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires, Galerna.
- Reimer, E. (1970). Prefacio; El caso contra las escuelas; Qué hacen las escuelas; Qué son las escuelas; Cómo trabajan las escuelas; De donde salieron las escuelas; Los pilares institucionales del privilegio; ¿Son posibles las instituciones democráticas? En *La escuela ha muerto*. Barcelona, Barral.
- Trilla, J. (coord.). (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa; Ferrer Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista; A Neill y las pedagogías antiautoritarias; Iván Illich: la desescolarización o la educación sin escuela; Paulo Freire y la Educación liberadora. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Grao.

Pedagogía y Educación para la Salud: la Educación Popular como campo de encuentro (FHyCS, UNJu)

*Juana Mariela Villagra, Gisela Belén del Rosario Gutiérrez,
Evangelina Patricia Patagua, Mariela Ester Cruz, Gloria Edith Cano,
Bárbara Malen Salva, Gloria Dionicio*

Las reflexiones que se presentan en este trabajo se generan en la tarea docente que venimos desarrollamos hace tres años, desde la cátedra de Pedagogía, en la Carrera de Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu en la Provincia de Jujuy.

Las discusiones que hemos sostenido y trabajado son guiadas por preocupaciones que provienen del trabajo en docencia de grado que nos interpela en forma permanente:

- » Cuestiones sobre los aportes posibles de la Pedagogía, el cual entendemos como saber teoricopráctico en la formación de Educadores para la Salud (EPLS). Esto exige plantear:
 - › reflexiones sobre la carrera y la función asignada a la materia en el plan de estudios, el programa y la metodología de trabajo, considerando los aportes posibles (ideales y reales) a la Educación para la Salud ;
 - › acuerdos alcanzados en el acontecer de la tarea docente, en razón de las características del grupo de estudiantes: la modalidad de trabajo, la selección y trabajo de bibliografía, pautas y estrategias de evaluación.

- » Interrogantes sobre el trabajo de los EPLS, en razón de los conflictos que enfrentan en la definición de su rol¹ y las posibilidades de intervención /acción en espacios educativos e instituciones con diferentes lógicas y grados de formalización; especialmente, en ámbitos de salud (hospitales, centros de salud, programas ministeriales, trabajo comunitario), Educación (formal y no formal), desarrollo social, formación de formadores, investigación, entre otros.
- » Estos cuestionamientos emergen a razón de experiencias de extensión universitaria, realizadas en la región del ramal jujeño, donde se trabajó junto al equipo de EPLS de una unidad de atención. En esta experiencia emergen obstáculos y desafíos que demandan iniciar, junto al grupo de estudiantes, procesos de construcción de saberes necesarios para la reflexión /acción /transformación.
- » La vocación de profundizar, socializar y acordar vínculos y aproximaciones posibles entre la perspectiva de la Educación Popular –como opción politicopedagógica– y la Educación para la Salud. Esta preocupación compartida emerge en la participación de la cátedra en la red de equipos que trabajan desde la Investigación Acción Participativa (IAP) y la educación popular, conformada por cátedras de la Universidad de la Patagonia Austral (UNPA), la UNJu y la UBA.

Sobre la base de esas interpelaciones desde el campo empírico nos propusimos plasmar estas discusiones, pendientes y necesarias, e interpelar teórica y empíricamente

1 Rol entendido como conjugación entre las funciones que se ejercen, en confluencia con las posiciones politicoideológica ofrecidas /asumidas /definidas por el educador en sus prácticas. Refiere a las posibilidades que encuentra para asumir una posición epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica en relación con sus prácticas.

conceptos nodales de ambos campos –Educación y Salud–, entre ellos: Educación, Salud, Educación para la Salud, Pedagogía, Educación popular.

La profesionalización de una estrategia sanitaria: idealidades y realidades

La Educación para la Salud fue históricamente concebida como una estrategia sanitaria, a mediados del siglo XX, respondiendo a metas de prevención de enfermedades y promoción de salud, que obedece (casi incuestionable e innegociablemente) a medidas políticas y socioeconómicas de organismos globales que definen y financian la agenda sanitaria (como la Organización Mundial de la Salud, OMS / Organización Panamericana de la Salud, OPS y otros), tomando, en sus inicios, como meta prioritaria poner en condiciones de producción a distintos sectores poblacionales. Desde sus orígenes, su accionar estuvo y está, principalmente, orientado por el modelo biomédico y por la idea de *derechos sociales* y el modelo /proyecto de desarrollo económico, político, social imperante (Agüero, 2010).

Hacia los años 90, para los sistemas sanitarios latinoamericanos, resulta difícil plantear el desarrollo de la promoción de la salud sin considerar a la Educación para la Salud como estrategia viabilizadora. No es extraño que en nuestra provincia los iniciadores de la creación de la carrera en la UNJu haya sido un grupo de Educadores para la Salud egresados de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), quienes se habían insertado laboralmente en el sistema sanitario provincial (SPS) a mediados de la década del 80.

Es así que, con la creación de la carrera, la UNJu y el SPS, asumen la responsabilidad de actualizar a los recursos humanos y cualificarlos para responder a las nuevas

necesidades del sector salud. Con tales fines se estructura una tecnicatura universitaria, con título de pregrado, de cursado breve (3 años), que otorgaba el título de Educador Sanitario.² La creación de la carrera es en principio planteada como una estrategia de fortalecimiento del primer nivel de atención de la salud (APS). De este modo, se dio respuesta a la necesidad de formación de trabajadores ya insertos y activos, en particular agentes sanitarios y enfermeros,³ poniendo de manifiesto, en principio, una perspectiva instrumental de los procesos educativos, que propone la profesión como una tecnología de tipo social, de corte técnico, orientada a operar como nexo entre sistema sanitario y comunidad en la promoción de salud.

En virtud de los cambios producidos a fines del siglo XX y principios del XXI en el sector salud, la EPLS evoluciona, incorporando contenidos y dimensiones propias de las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales y una visión con orientación preventivocomunitaria. Esto se visibiliza en las transformaciones /reconceptualizaciones en el campo salud, la influencia de las teorías sociales y educativas, los modelos y estructuras del sistema de salud y las prioridades sanitarias (Agüero, 2010). Todo esto impacta y obliga a repensar /definir las perspectivas académicas y curriculares en el sector salud.

A 23 años de la creación de la carrera, sin contar con reformulaciones en el plan de estudio, cabe pensar /plantear si el proceso de formación logra /logrará sostenerse en nuevas perspectivas en el campo de la salud al momento de dar respuesta a las demandas provenientes del complejo y cambiante escenario social.

2 Educador Sanitario. Ministerio de Educación de la Nación. R. M. 2614/94, Consejo Superior. UNJu R. C. S. 004/92.

3 Es importante recordar que en nuestra provincia la formación de agentes sanitarios y enfermeros no es universitaria.

La construcción de redefiniciones nos llevó a contrastar la estructura del plan de estudio local con el de la UNSE, donde la carrera se cursa junto a otras afines a la atención de la salud /enfermedad (Licenciatura en Enfermería y Obstetricia), mientras que en nuestra facultad la EPLS es la única carrera expresamente abocada al campo de la salud.⁴

En particular, ponemos en consideración preguntas que se generan durante la discusión:

- » ¿Cómo entendemos desde el equipo de cátedra la EPLS? ¿Cómo entendemos estas prácticas educativas? ¿Como un instrumento de control social? ¿Como una práctica emancipadora?
- » ¿Existen, en la formación de EPLS de nuestra universidad, aportes que favorezcan al desarrollo de perspectivas alternativas al modelo biomédicosanitarista (hegemónico) en la tarea de entender /interpretar /abordar el campo de la salud? ¿Cómo/cuáles son estas perspectivas (hegemónicas /contrahegemónicas, críticas /reproductivistas)?
- » ¿Es posible que la convivencia con otras carreras y docentes, afines al campo humanístico, social y educativo, haya ampliado las referencias disponibles (ofrecidas y construidas) para abordar /interpretar el campo de la salud y el rol del Educador para la Salud?
- » ¿Por qué se ha planteado a la educación para la salud como una estrategia del sistema sanitario en la década del 90? ¿Cómo contextualizar la emergencia de la carrera en relación con el modelo de atención de la salud

4 En el proceso de búsqueda de respuestas y construcción de sentidos, estamos estudiando el plan de carrera para la Tecnicatura Educador Sanitario en ambas universidades (UNSE y UNJu), así como el programa de materias abocadas al perfil de educador. La estructura curricular, con características similares, exhibe diferencias en cuanto a la formación escueta en el campo educativo. Así, se muestra ausente en el programa de la UNSE la Pedagogía; se encuentra en su lugar la materia Teorías de la Educación, sin otras materias específicas en el ciclo de tecnicatura.

predominante y la demanda de organismos internacionales como la OMS?

- » ¿En qué otros ámbitos (que trascienden el sistema sanitario) encuentra el EPLS un campo de desarrollo laboral /profesional? ¿Desde qué perspectivas /modelos interviene el EPLS en esos ámbitos? ¿En qué /cuántos espacios de formación se desarrollan /construyen perspectivas innovadoras?
- » ¿Desde qué modelo(s) se construye /piensa /plantea el rol del educador /la situación educativa /el sujeto del aprendizaje /la intervención y formación?

El recorrido profesional del educador para la salud: campos construidos que demandan una lectura pedagógica

En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHYCS)⁵ la carrera de EPLS es la segunda en matrícula de estudiantes ingresantes,⁶ después de la carrera Ciencias de la Educación. La demanda de la formación se ha mantenido en constante crecimiento desde su apertura en el año 1992; en el actual año académico (2015), por ejemplo, hubo 632 ingresantes entre las sedes de San Salvador y San Pedro.⁷

5 En nuestra facultad existen seis carreras: Profesor y Licenciado en Letras, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado y Técnico en Comunicación Social, Licenciado y técnico en Antropología, Ciclo Superior en Filosofía, Ciclo Superior en Historia, Licenciatura en Trabajo Social y la carrera de Licenciatura en Educación para la salud y su respectiva tecnicatura: Educador Sanitario.

6 En orden descendente, Ciencias de la Educación, Educación para la Salud, Trabajo Social (abierta este año), Comunicación, Letras, Antropología, Ciclos superiores. La matrícula anual de inscriptos ingresantes a la carrera, desde el año 2005 supera los 400 estudiantes. El ejemplo de esto es que tuvo 496 estudiantes ingresantes en el año 2014 y 632 estudiantes ingresantes en el año 2015.

7 La FHYCS cuenta con dos sedes desde el año 2015, una ubicada en la capital de la provincia y otra reabierta este año en la ciudad de San Pedro, por la demanda de estudiantes provenientes de la región del ramal.

Actualmente, la carrera cuenta con 411 egresados, de los cuales 58 son licenciados en Educación para la Salud (título de grado) y 353 tienen el título de Educadores Sanitarios (tecnificatura de pregrado).

Con el título Educador para la Salud (EPLS) se posiciona al egresado frente a un campo específico –el de la Salud– y frente a una clara tarea: educar. El novel egresado descubrirá, en sus primeras experiencias de intervención, que su práctica tiene el potencial de desarrollarse en una multiplicidad de ámbitos y contextos sociales, que incluso trascienden el sistema sanitario y, con ello, el modelo médico hegemónico en función del cual supo estructurarse.

En razón de esto, nos parece relevante interpelar la formación en educación superior que se ofrece. Principalmente con esto promovemos /arrojamos al equipo de cátedra y al grupo de estudiantes a la tarea de búsqueda y dilucidación (observar /interpelar /construir una mirada) de las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y los sujetos intervinientes como parte de ese acto político de educar. Esto implica asumir posiciones críticas que permitan atender los desafíos del campo social y la necesidad de contribuir al desarrollo de políticas que luchan por la construcción de sociedades más inclusivas, más justas y democráticas.

Consideramos que nos cabe a nosotros los involucrados en el campo pedagógico revelar y poner en discusión (mínimamente en el ámbito académico) cuáles son las herramientas que aportamos /construimos (junto al grupo de estudiantes y EPLS) para interrogar /interpelar acerca de las ideas (modelos) que sustentan y organizan (dan sentido y ordenan) las formas en que estamos organizando nuestra formación universitaria. Con esto abrimos preguntas y discusiones sobre el plan de estudios, la función de la materia, el sujeto de educación. Obliga a cuestionar: ¿con quiénes y cómo trabajamos?, ¿a quiénes formamos?, ¿para quiénes

se ha pensado este modelo /estructura /plan de educación?, ¿cuáles son los fines que persigue /propone /impone?, ¿cómo entendemos las vinculaciones entre el campo de la salud con el campo político, cultural, económico local, nacional y latinoamericano? En función de todo lo anterior: ¿cuáles podrán ser (como potencialidad) las perspectivas eticopolíticas del EPLS en sus prácticas educativas?

Ampliando aún más la discusión sobre los aportes en la formación, surgen expresiones como las siguientes: “¡Uno se forma cuando egresa!”, “No tiene una orientación particular, es generalista”.

Este emergente nos enfrenta a pensar la educación desde una perspectiva amplia, incorporando la idea de educación permanente. Esto reubica la discusión, asociándola a procesos educativos ligados a la escolarización y la educación altamente formalizada. Esto se observa en el recorrido e inserción laboral de los egresados, que es hoy en la provincia de Jujuy un campo en construcción, de lucha y disputa.

El espacio primero y prioritario son los espacios de trabajo en el sistema de salud; existen en algunos casos espacios “ganados” o “conquistados” por los educadores, quienes desde un trabajo artesanal y minucioso van creando la necesidad del trabajo desde el campo educativo, preventivo en salud, lo que ha ido provocando una creciente visibilización del rol y, por ende, en algunos casos ya se identifica la demanda de la sociedad a través de la apertura de llamado a concursos en centros sanitarios y hospitales. Sin embargo, y más allá de que en nuestra provincia la condición de trabajador en condiciones de precariedad laboral es extendida, podemos ver que la cantidad de educadores para la salud insertos en el sistema sanitario es baja en comparación con otras profesiones (en 22 áreas programáticas solo se registran 44 cargos cubiertos por EPLS). La incorporación al sistema sanitario es precaria, a través de contratos

temporales o programas descentralizados (predomina la incorporación por programas o becas de médicos comunitarios), lo que da cuenta de la necesidad de una lucha no solo de la existencia de espacios concretos de inserción laboral, sino también de las condiciones laborales en las cuales estos son atravesados.

Un segundo ámbito es el de la educación formal. Primero fue el universitario, constituyéndose en los últimos tres años un espacio de incorporación de los egresados; históricamente hubo en la carrera predominio de docentes médicos. Un segundo espacio, real y profundo, de inserción son las escuelas (iniciales, primarias, medias y secundarias), relativamente independiente del sistema sanitario, puesto que fue por intermedio de vínculos con este que se logró habilitar asesorías en salud en el nivel secundario; estas experiencias piloto fueron escasas pero de significativo impacto. Con la incorporación en el sistema escolar se generaron múltiples experiencias educativas, con características sustancialmente no formales.

La incorporación de los EPLS en las escuelas es fruto de demandas frente a necesidades específicas, la implementación de programas nacionales⁸ y el ejercicio de derechos de los ciudadanos. Es así que, en la última década, los EPLS se han insertado en todos los niveles educativos a través de proyectos asociados a centros de actividades juveniles /infantiles, escuelas solidarias, talleres específicos vinculados a la educación sexual integral, la prevención de adicciones, el medio ambiente, la participación ciudadana.

Esto constituyó, a la vez, un puntapié inicial para que los Educadores encaren /generen diversas modalidades

8 Programa de Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas. Políticas Socioeducativas: Plan Mejoras Escolares, Plan Fines, Escuelas Solidarias, etcétera.

de prácticas en nuevos espacios educativos, algunos claramente no institucionalizados, hecho que en otro momento hubiese sido impensado o pensado como imposible. A modo de ejemplo, mencionamos tres nuevos escenarios que, con una base en el trabajo comunitario, encaran el abordaje de problemáticas de salud: el primero, promovido por organismos gubernamentales como el Programa de Agricultura Familiar (IPAF), dependiente del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA); otros, vinculados al trabajo en fundaciones y programas que abogan principalmente por mejoras en los sistemas de atención y cuidado (adicciones, oncológicas, gerontológicas, discapacidades, etcétera); un tercero autogestionado en movimientos sociales, desde donde se generan dilucidaciones sobre salud, derechos y exclusión.

Este recorrido y estos nuevos ámbitos y prácticas, a la vez, necesitan ser pensados e interpelados; primero, poniendo el acento en entender la educación como un campo complejo que se desarrolla en un contexto determinado, incluye múltiples actores que intervienen en espacios y ponen en juego un entramado de ideas pedagógicas más o menos explicitadas, hegemónicas o alternativas que se tensionan con contextos sociales, políticos, económicos específicos. Segundo, entendiendo que la pedagogía se ocupa del campo educativo donde se articulan saberes, experiencias y conocimientos cuyos límites no son demasiado precisos, ya que interviene lo social, lo político, lo económico, lo cultural (Puiggrós y Marengo, 2013).

Todo esto nos arroja, en estos últimos años, para nosotras, como equipo de cátedra de Pedagogía, que resulta de interés indagar /construir conocimientos sobre la carrera: su génesis, el perfil profesional, su campo de inserción, las relaciones entre los campos de educación, salud y educación para la salud. Por todo esto, es indispensable repensar

cuales son los espacios curriculares desde donde los estudiantes, futuros educadores, pueden /logran interpelar el campo pedagógico.

El campo de formación específica en educación

Siguiendo estas ideas (como horizonte de posibilidades), llega el momento de plantear las reales posibilidades de encarar esta complejidad. En muchas ocasiones registramos discusiones en el ámbito académico respecto a “los profesionales que se quieren formar”, “el perfil y las incumbencias” que se quieren alcanzar y se efectúan críticas de corte eficientistas respecto al supuesto nivel logrado en nuestros egresados. No tan frecuente y, sin embargo, indispensable es la discusión de “quienes son” nuestros estudiantes y “para quién” fue /es ideada la carrera.

A tales fines, consideramos un pequeño análisis sobre:

- » la población de estudiantes con la cual trabajamos. La confluencia de una demanda sobre: las aptitudes /capacidades /competencias básicas necesarias (desarrolladas y por desarrollar);
- » el lugar que ocupa la formación Pedagógica en la estructura del plan de estudio,⁹ el trabajo docente, las contradicciones en la tarea y el perfil de profesional que contribuimos a formar.

9 En nuestro plan vigente (el cual no ha sido transformado desde su aprobación) se encuentran como formación específica en el campo de la educación para la salud los espacios de: Problemática Sanitaria 2, Salud y Salud Pública, Epidemiología y Estadística, Planeamiento de la EPLS, Salud Ocupacional, Trabajo de Campo y Residencia, Seminario de Integración Metodológica. Como espacios ligados a la formación general en el campo de las ciencias sociales: Psicología, Antropología, Ecología, Comunicación, Investigación Social, Organización y Desarrollo de la Comunidad, Legislación Aplicada, Informática.

A modo de síntesis, explicitamos que: el campo de formación pedagógica está reducido a tres materias (cuatrimestrales) introductorias: Pedagogía (primer año), Didáctica (segundo año) y Tecnología Educativa (segundo año). Siendo Pedagogía una materia del primer año, que trabaja junto a una numerosa población estudiantil (este año, casi 400),¹⁰ proveniente en su mayoría de sectores populares, se generan en el trabajo conjunto las siguientes situaciones particulares:

- » Emerge un conflicto en razón del capital cultural del estudiante comparado con el esperado /propuesto por al ámbito universitario: esto se expresa en vocabulario lingüístico restringido, dificultades para el sostenimiento de prácticas de lectura y escritura, muy alejado y con dificultades para lograr construir lo que la academia demanda. La mayoría de los cursantes (60 %) son menores de 20 años y han egresado recientemente del colegio secundario, seguido por un grupo de adultos jóvenes (30 %) que han tenido experiencias formativas de otras carreras (en su mayoría no terminaron estos estudios o no ejercen la profesión) y un grupo minoritario de adultos mayores de 45 años (10 %), quienes en su mayoría no tuvieron experiencias de formación superior.
- » Confusión entre la opción ideal de la carrera con la realidad. Esto se asocia al predominio de población joven, que no logra durante el primer año una clara definición de opción de formación académica. Son

10 Este año se han matriculado en la cursada 394 estudiantes en San Salvador y 90 en San Pedro, siendo alumnos ingresantes un 80 % y recursantes un 20 %. Anualmente es llamativa la cantidad de estudiantes que se inscribe en la carrera sin llegar a completar el cursado de materias del primer cuatrimestre; hacia el segundo cuatrimestre se observa que, en promedio, ha suspendido los estudios al menos un 15 % de la matrícula. Los motivos son indagados por el Área de Orientación Estudiantil de la FHYCS.

recién egresados y ante la pregunta “¿por qué eligieron la carrera?” emergen cuestiones vinculadas al azar, la falta de oportunidades de hacer una carrera de su gusto vinculada a la salud (por ejemplo, medicina) por problemas económicos y haberse “resignado” a esta por ser breve (3 años) y por ser una carrera universitaria. Un grupo menor tuvo otras experiencias de formación (se pueden encontrar en su mayoría carreras afines al campo de la salud);¹¹ para ellos la carrera parecería constituirse como opción local que da respuestas formativas muy asociadas por los ingresantes a las ciencias médicas o a la docencia.¹² Un 30 % manifiesta que la elección de la carrera se origina en el hecho de que participan o han participado en proyectos y actividades comunitarias, no rentadas, vinculadas a la EPLS (consejerías comunitarias en salud, programa de jóvenes promotores de salud, comedores comunitarios, organizaciones sociales, centros de desarrollo integral infantil, entre otras).

- » Un predominio de estudiantes trabajadores¹³ o con cargas familiares encuentra una limitación. Primero,

11 Entre los estudios previos, encontramos con mayor frecuencia, orientaciones en: docencia (maestros, profesores en psicología, profesores en ciencias naturales y sociales, profesores en educación física, profesores en teatro), atención de la salud (agentes sanitarios, promotores de salud, enfermeros, kinesiólogos, médicos, bioquímicos, bromatólogos, acompañantes terapéuticos, educadores especiales, psicólogos, asistentes sociales) y otras carreras de la facultad (Comunicación Social y Ciencias de la Educación).

12 Existen en la provincia otras ofertas de formación en el campo. Actualmente, la Organización Social Túpac Amaru ofrece formación para acceder al título de Promotores de Salud; la Asociación de Trabajadores de la Salud (ATSA) forma Agentes Sanitarios. También está la formación en Enfermería en una escuela Paterson.

13 Del grupo de estudiantes que trabaja, un 50 % tuvo experiencias laborales vinculadas al campo de la salud, por ejemplo: cuidado de personas (ancianos /enfermos /personas con discapacidad), trabajo en el sistema sanitario y educativo (administrativo o maestranza).

porque la estructura del régimen horario en la facultad ha sido pensada para estudiantes de dedicación exclusiva. Segundo, como consecuencia de lo anterior, este grupo enfrenta falta de tiempo para poder dedicarse a las lecturas, al trabajo grupal e incluso a la producción individual. Tercero, la mayoría de los estudiantes manifiestan estar insertos en trabajos precarios /informales, lo cual, sumado a las necesidades familiares personales, los coloca en un dilema que generalmente culmina con el abandono de la materia /carrera.

- » La introducción a la lógica de la vida universitaria: horarios, modalidad de cursado, acceso y procesamiento del material bibliográfico, trabajo grupal y producción de textos en trabajos prácticos, dinámica de la evaluación universitaria lleva buena parte de la energía puesta en el dictado del espacio curricular.
- » La desproporción entre la cantidad de estudiantes y la constitución de los equipos de cátedra ha sido un elemento de lucha, debido a la falta de profesionales u horas de dedicación docente. Este año hemos logrado formalizar el trabajo de tres ayudantes de primera, con lo cual el plantel docente de la cátedra paso de dos a cinco. Aun así, la cantidad promedio de estudiantes por comisión (sesenta) constituye un obstáculo para emprender programas de cátedra que permitan mayor vinculación y acompañamiento a los estudiantes ingresantes. Esto se observa en la disminución de cursantes luego de la primera instancia de evaluación, que llega a ser un 30 % menor.
- » La figura de la adscripción –creada ante la falta de presupuesto universitario y las limitaciones reglamentarias para el desempeño de personas bajo la figura de *ad honorem*–, se constituyó en el recurso utilizado por la

cátedra para la conformación de un equipo interdisciplinario más acorde a las necesidades del alumnado y la instancia de formación de profesionales: egresados en ciencias de la educación y educadores para la salud en el campo pedagógico. Ante la masividad y la diversidad de problemas que plantean los alumnos ingresantes, el taller de lectura se constituye en una de las estrategias principales de abordaje.

De las estadísticas sobre el resultado de la cursada encontramos que, generalmente, regulariza la materia un 30 % de los inscriptos, un 20 % promociona y un 50 % queda en condición libre. En el grupo libre: el 80 % no se presentó a las instancias de evaluación y registra escasa asistencia; con esto señalamos que, en su mayoría, se matricularon pero no cursaron.

En relación con el grupo de estudiantes del segundo grupo, el de adultos jóvenes, encontramos similitudes con las primeras cohortes de estudiantes de la carrera. Coincidentemente, es en este grupo que se encuentra la mayoría de estudiantes que promocionan o regularizan la materia.

Esta situación abre una serie de cuestionamientos respecto al aporte que se hace desde el campo académico y desde el campo pedagógico en particular para visibilizar y atender las necesidades de los estudiantes de sectores populares en la vida universitaria. Se trata de reflexiones en torno al perfil de estudiantes que logran cumplir con éxito los requerimientos del programa; surgen fundamentalmente planteos críticos respecto a las dificultades que enfrentamos docentes y estudiantes a lo largo de la cursada, las políticas universitarias diseñadas para atender las necesidades –especialmente de los alumnos ingresantes de sectores populares– y las propuestas pedagógicas y didácticas

desarrolladas desde las cátedras para atender estas necesidades específicas.

Consideramos que:

- » el hecho de que la formación específica en el campo pedagógico es escasa en la trayectoria de formación de los futuros educadores;
- » que existan cátedras que no cuentan con los profesionales necesarios para atender las necesidades de grupos numerosos y con características específicas;
- » la asignación presupuestaria escasa y el desarrollo de políticas precarias de acompañamiento a los estudiantes de sectores populares y, más aún, en la condición de ingresantes universitarios;
- » el sostenimiento de políticas de organización universitaria que privilegian el trabajo intracátedra y en soledad, la inexistencia de espacios de encuentro, formación compartida y trabajo colaborativo entre los colegas profesionales de los distintos espacios curriculares.

Estos son, entre otros, elementos que ponen claramente en evidencia que la formación y el trabajo en el campo pedagógico necesita ser interpelado; de lo contrario, está contribuyendo a la reproducción de educadores no críticos.

La educación popular como opción pedagógico-política: un campo de formación teorico-metodológico por transitar. Las representaciones de los estudiantes en relación con el campo pedagógico

Lo pedagógico emerge en el discurso de los estudiantes como un campo ajeno, complejo y teórico. La educación está ligada a la escolarización, a ámbitos altamente

formalizados, pudiendo distinguir ámbitos obligatorios, como la educación primaria y secundaria, y ámbitos no obligatorios, como el nivel superior –universitario y no universitario–.

Cuando se los interpela a pensar la educación fuera del ámbito escolar, emerge ligado a ámbitos no formales, como:

- » la formación de jóvenes y adultos: ya sea formación para el mundo del trabajo como formación en oficios o recreación (folclore, música, etcétera);
- » la capacitación en términos de actualización: espacios de transferencia de información.

Estas representaciones dificultan la construcción de un vínculo con el ámbito de la educación para la salud. Siguiendo esta lógica, se piensa el campo de la educación para la salud en relación con: prácticas de enseñanza de pautas saludables en el ámbito escolar –primario y secundario–; charlas de especialistas médicos sobre temas de prevención de enfermedades.

La urgencia de acercar la propuesta politicopedagógica de la educación popular al campo de la salud y la educación para la salud se fundamenta en que, como formadores en el campo pedagógico, vemos la presencia de angustias, ansiedades y preocupación, generadas tanto por la gravedad y diversidad de problemáticas de salud en los barrios, a la vez que identificamos la sensación de precariedad y carencia de saberes y herramientas en estudiantes y egresados para contribuir y apoyar la organización de la comunidad en la búsqueda de soluciones solidarias y colectivas.

Consideramos que adentrarnos en el vínculo entre Educación para la Salud y Educación popular puede brindar herramientas de análisis y actuación para leer los emergentes relacionados con la salud de una comunidad, promover la apertura de las instituciones al trabajo articulado

sobre los problemas locales vinculados a la salud y movilizar a los diferentes actores en la generación de proyectos alternativos.

En tanto praxis politicopedagógica, la educación popular es un proceso colectivo permanente de deconstrucción y reconstrucción del conocimiento realizado en las actividades formativas que parten de las necesidades sentidas y de las acciones realizadas por los protagonistas, y que se encamina a lograr mayores grados de autonomía personal y comunitaria. Entonces, la tarea supone partir de la práctica, presentando situaciones que comprometen la promoción de la salud; reflexionar teóricamente sobre ella, reconstruyendo dialécticamente e integrándose en el contexto concreto en el que se inscribe.

Para poder trabajar desde esta perspectiva, se hace necesario rever el concepto de salud como un atributo individual, biológico e independiente del contexto social y político, y entender que en la salud se expresan las relaciones sociales en general, a la vez que es producida por estas, y los vínculos personales en particular. Se trata de problematizar las relaciones sociales de desigualdad y promover la generación de mejores vínculos y condiciones de salubridad-libertad. Creemos necesario abordar la noción de salud como construcción histórica colectiva, que pone en tensión e interacción diversos saberes, que expresa complejas relaciones de saber-poder.

Consideramos que analizar los temas de salud /enfermedad sin estudiar su conexión con la estructura social significa olvidar una de las partes cruciales del problema, ya que los procesos de salud /enfermedad son emergentes en determinadas condiciones políticas, económicas y sociales.

Planteamos un enfoque de trabajo que no jerarquiza los conocimientos académicos, sino que los considera como una mirada alternativa a los saberes construidos por las

mujeres y los hombres a lo largo de su historia personal y sociocultural (Giroux, 1997: 74). Por lo tanto, de acuerdo con este enfoque, resulta necesario trabajar sobre la recuperación de estos saberes y su valoración como contenidos esenciales para la formación en la promoción de la salud individual y colectiva (Werner y Bower, 1994: 28).

En cuanto a la metodología de trabajo, el taller se constituye en la principal herramienta pedagógica, para poder partir de la explicitación de los saberes de los participantes e intentar ponerlos en diálogo, en un pie de igualdad, con los saberes académicos. Resulta ser un espacio de formación específica con los estudiantes, donde se destaca el educador como coordinador de grupos y se vuelve indispensable para reflexionar de forma permanente nuestros propios esquemas de enseñanza y aprendizaje, ya que todos tenemos interiorizadas formas de enseñar y aprender en las que las ciencias académicas son valoradas como verdades incuestionables y se desvaloriza cualquier otra forma de conocimiento. En los modos habituales de enseñar y aprender contenidos disciplinares específicos, se aprenden y enseñan formas de dominación, de desvalorización de saberes y personas, de perpetuación de relaciones de poder. Por ello se hace necesario no solo profundizar y teorizar sobre el campo de la educación popular, sino también tener oportunidades de vivenciar espacios educativos desde la educación popular.

La educación popular en tanto praxis politicopedagógica implica un proceso colectivo de permanente deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, realizado en actividades formativas que parten de las necesidades sentidas y de las acciones llevadas adelante por los protagonistas, y que se encamina a lograr mayores grados de autonomía personal y comunitaria. Enmarcados en esta concepción, apuntamos a comprender la práctica social para transformarla

de manera consciente en función de procesos organizativos concretos, ayudando a asumir el papel de sujetos activos, críticos y creadores en la construcción de la historia. En palabras de Freire (1973: 23): “Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; las personas se educan entre sí mediatisadas por el mundo”.

Bibliografía

Agüero, M. (2010). *Intervención comunitaria y educación para la salud apuntes para la formación profesional*. Apuntes de cátedra. Organización y Desarrollo de las Comunidades.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Giroux, H. (1997) *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.

Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal, Universidad Nacional De Quilmes.

Werner, D. y Bower, B. (1994). *Aprendiendo a promover la salud*. México, Fundación Hesperian, USA y Centro de estudios educativos.

Clases públicas en la universidad pública: una experiencia articuladora entre el desarrollo académico y la conformación de una mirada problematizadora (UNLu)

Andrea Blanco, E. Matías Remolgao, Evangelina Rico, Dana Hirsch

Introducción

Somos un equipo de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) que trabaja en una asignatura del primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado en Ciencias Biológicas.¹ Es en este marco que desarrollamos nuestra tarea, concebida desde la interrelación de la docencia con la investigación y la extensión,² entendiendo que estos tres aspectos deben estar unidos y comprometidos en la construcción del conocimiento.

1 Asignatura: *Introducción a la Problemática Educacional*. Equipo docente: Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Evangelina Rico, Matías Remolgao, Patricio Urricelqui y Dana Hirsch.

2 Proyecto de investigación: *“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 la Doctora Marcela Pronko, codirigido por la Magíster Adriana Migliavacca. CD-E 065/12. Acción de Extensión no articulada: *“Experiencias de participación de base en organizaciones sindicales docentes en Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires”*. Responsable: Adriana Migliavacca. CDD-E N° 255/14.

Llevamos a cabo cada tarea en función de una mirada común: la defensa de la universidad pública, entendiéndola como un espacio que debe ser propio de los trabajadores. Ha sido y sigue siendo para el equipo una preocupación fundamental poder consolidar una propuesta que integre los distintos aspectos que atañen a la tarea universitaria, pero también aquellos aspectos que nos interpelan en tanto sujetos históricos. Es importante aquí mencionar que nos definimos como trabajadores de la educación, parte de esa totalidad que es la clase social trabajadora. Este sentido de pertenencia ha orientado nuestras búsquedas, siempre relacionadas con definir una propuesta politicopedagógica que trascienda los muros del aula y que intente generar procesos que convoquen al sujeto, ya no como sujeto “alumno”, sino al sujeto producto y productor de historia.

Como trabajadores sindicalizados, participamos en múltiples actividades de protesta y reflexión desarrolladas en la universidad. Fue en el marco de esa vinculación con el sindicato que nos aglutina como trabajadores docentes universitarios (Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Luján, ADUNLU ADUNLU, sindicato adherido a la Federación Nacional de Docentes Universitarios Histórica, CONADUH) que se ha desarrollado la experiencia que queremos compartir en esta oportunidad: una serie de clases públicas que se ha realizado en el año 2015 impulsadas por nuestra asignatura en el marco de la cursada formal. Confluyeron en su organización distintos colectivos de la universidad (ADUNLU, Comisión Plan de Estudios, Frente Universitario de Luján, equipo docente del Taller de Docencia I) y externos a ella (agrupaciones sindicales de docentes, colectivos de docentes y trabajadores docentes y ferroviarios).

Las clases públicas se inscriben en un largo proceso que lleva el equipo en la búsqueda por cimentar una perspectiva problematizadora que haga foco en el abordaje de lo

educacional como un proceso político pedagógico complejo, haciendo hincapié en la idea de totalidad dialéctica como eje que articula los distintos aspectos que se van desagregando. Creemos que la posibilidad de pensar el aula y la construcción del conocimiento desde los sujetos particulares históricos supone algunos desafíos y la necesidad de poder repensar nuestras prácticas e ir construyendo con aquellos que comparten el camino para ir consolidando las propuestas. Este trabajo intentará colaborar en ese sentido.

La experiencia de las clases públicas en el marco de la cursada del año 2015 intentó dar respuesta a una preocupación fundamental que como equipo venimos sosteniendo: la de generar formas de construcción de conocimiento que intenten entender, explicar y modificar la realidad desde una praxis transformadora. Entendemos que, en tanto estrategia didáctica de integración vinculada a los contenidos y a la perspectiva asumida por nuestra propuesta académica, las clases públicas han podido contribuir en algo a la configuración de espacios de politización de estudiantes y docentes en el ámbito de la universidad pública.

Durante el primer cuatrimestre de 2015, llevamos a cabo en el marco del dictado de la asignatura dos clases públicas realizadas en las dos sedes de la UNLu. La experiencia ha sido una fuerza en movimiento que sintetiza varios de los sentidos políticos pedagógicos que nos mueven en las tareas de enseñanza que realizamos y nos permiten concentrar en ella la articulación, como ya hemos mencionado, entre docencia, investigación y extensión en escenarios institucionales complejos. Decimos “fuerza en movimiento” porque en los últimos años venimos poniendo en marcha distintas versiones de estas experiencias, con colores y matices que han ido modificándose en función de lo aprendido y reflexionado por el equipo, por un lado, y en función de las distintas problemáticas que socialmente

han tenido relevancia en la realidad concreta del país, la región y el mundo.³

A continuación desarrollaremos el análisis de la experiencia en cuatro apartados que intentarán ir desagregando los distintos aspectos que nos parece importante analizar. El primero de ellos es la caracterización de los estudiantes, fundamento de toda la propuesta; en segundo lugar, la descripción de la experiencia propiamente dicha y, a continuación, el análisis de lo que consideramos han sido sus principales aportes; por último, una reflexión acerca de las condiciones de trabajo a partir de las cuales, como equipo docente, hemos dado forma a nuestra perspectiva. Para cerrar, algunas consideraciones finales y la presentación de nuevos desafíos.

Caracterización de los estudiantes: las condiciones objetivas y subjetivas desde las que parte nuestra propuesta formativa

En cada nueva cursada partimos de situar nuestra propuesta pedagógica. Para ello, tomamos la tarea de indagar quiénes son los estudiantes con los cuales iniciaremos este trayecto dentro de su proceso de formación en la universidad. Desplegamos distintas estrategias que nos permiten tener como punto de partida una visión de esos sujetos con los que iniciamos un recorrido que durará cuatro intensos meses, en los que nos proponemos aportar en su conformación como estudiantes que vayan en camino de constituirse como sujetos de la pregunta. De allí que comenzaremos por el análisis de la conformación de este grupo de estudiantes.

3 Hemos realizado cine debate con películas vinculadas a algunas de las temáticas de la asignatura (*La clase obrera va al paraíso*), una charla-debate en torno a la ley de servicios de comunicación audiovisual, varias charlas debate en relación con el 24 de marzo, clases públicas sobre política educativa de los 90 a la actualidad.

En las encuestas que realizamos al inicio de la cursada identificamos que más del 60 % de los estudiantes que cursan esta asignatura introductoria son trabajadores empleados. De este porcentaje, casi el 50 % afirma trabajar de forma registrada y un 30 % de forma no registrada. Algunos de ellos son docentes, pero no expresan una mayoría, y los rubros en los que trabajan corresponden en general a servicios muy variados. Más de la mitad de los estudiantes son jóvenes entre 17 y 25 años, solo un 20 % tiene entre 26 y 35 y menos del 10 % es mayor de 35 años. Un poco más de la mitad vive con su familia y cerca de un 30 % vive con pareja o hijos.

Esto nos indica que muchos estudiantes dependen de su propio trabajo, aun cuando vivan con sus familias, y gran parte de ellos no trabaja en condiciones de formalidad, lo que por lo general redundaría en peores condiciones de reproducción, dada la falta de regulación en los pisos salariales y las condiciones de trabajo. La mitad de estos estudiantes cursó, aunque no siempre finalizó, otras carreras. Estas elecciones están en su mayoría vinculadas a temas educativos. Al relevar sus expectativas en relación con el inicio de este periodo de formación en la universidad, es común que aparezcan las palabras “carrera”, “éxito”, “futuro”, “formación” vinculada al crecimiento personal, etcétera. Algunos de los estudiantes dicen: “estamos en blanco” o “venimos con cultura e ideología, pero acá nos vamos a formar bien”. En el caso de los que ya tienen un trayecto de formación docente, esta carrera se les representa como una posibilidad de “ampliar sus conocimientos”. De modo que el inicio de la cursada es una oportunidad para “crecer académicamente” en tanto sinónimo de “adquirir más conocimiento” y “crecer en la vida”.

A su vez, la formación y el aprendizaje individual se manifiesta como un momento necesario para poder enseñar y vinculan este acto de enseñar a una “retribución”. Dedicarse

a la educación sería una forma de “ayudar a otros”, de “devolverle a la sociedad”, porque “yo no pagué nada” por estudiar, de aportar a la “inclusión” de los excluidos o a la defensa de derechos porque “un pueblo educado se defiende mejor”. En síntesis, los estudiantes esperan que la universidad les permita “formarse para crecer” y poder ayudar a otros a que “se formen para crecer”. Lo que está implícito detrás de estas ideas es el poder de la educación en el progreso social, entendiendo el progreso como movilidad social ascendente, como mejora en las condiciones de vida.

A lo largo de la materia, nos proponemos interpelar este sentido común sobre qué enseñar, a quién y para qué. Ponemos en discusión la idea de que la educación puede generar inclusión o integración social a partir del reconocimiento objetivo de las determinaciones generales de la acción educativa en la sociedad capitalista. Desde esta perspectiva, que denominamos *perspectiva educacional problematizadora*, entendemos que la producción social se realiza a partir de la explotación de la clase capitalista, poseedora de los medios de producción, sobre la clase trabajadora, desposeída de ellos, y el enfrentamiento irreconciliable de ambas clases. Las potencias del trabajo social escapan, así, a nuestro control consciente, nos son enajenadas. De modo que reproducimos nuestra vida a partir de la reproducción de la acumulación de capital.

Partiendo de esta base, proponemos el reconocimiento del papel de la acción educacional en la distribución indirecta de saberes y, por ende, de roles sociales en una sociedad que organiza la producción y la distribución de bienes para la reproducción humana de forma también indirecta. Porque nadie le dice a nadie qué tiene que hacer y, sin embargo, todos asumimos alguna porción del trabajo social. Las trayectorias y el mérito educativo cumplen un papel muy importante en ello.

Pero, además, reconocemos la incidencia de la acción educativa en la construcción ideológica, es decir, en la creación del sentido común o de mitos, ideas que se presentan de una forma distinta a su contenido real. Por eso, lo educacional se aborda en la asignatura como una acción que traspasa las paredes de la escuela y que se presenta en otros espacios, como los medios de comunicación y en las propias interacciones de la vida cotidiana.⁴

La acción educativa, desde esta perspectiva, pierde neutralidad. Ya no es un acto de ayuda a otro para su abstracto “desarrollo personal” o su “integración”. Es un acto de disputa ideológica, es decir, una disputa de clase. Por eso, un objetivo de la asignatura es aportar al proceso de reconocimiento de los propios estudiantes como parte de la clase trabajadora, más allá de su condición de empleo, y la comprensión del papel que cumplen o cumplirán como trabajadores de la educación en la lucha por las condiciones de vida propias y del conjunto de la clase obrera, la incidencia en la formación de otros miembros de la clase obrera y el papel por jugar en el proceso de transformación social.⁵

4 En este sentido, cobra importancia el trabajo de análisis de notas periodísticas que se realiza en la asignatura. Más de la mitad de los estudiantes afirma leer periódicos, pero muy pocos lo hacen a diario. En general, la lectura es esporádica (alrededor de dos veces por semana). La web y la TV son, por lejos, los dos medios a través de los cuales se informa la mayor parte de los estudiantes. La radio y la prensa escrita son elegidos solo por el 30 % de los estudiantes.

5 En el relevamiento de evaluaciones a estudiantes que aprobaron la asignatura suelen aparecer devoluciones de este tipo: “[La cursada me permitió] profundizar y agudizar mi mirada frente a los ‘por qué’ de la sociedad”. “En cuanto a los contenidos, al principio me costaba encontrar el hilo conductor y sobre todo entender el porqué del comienzo con la sociedad feudal, ya que no lograba establecer cuál era la concordancia con la materia, que se suponía, desde mi visión, debía solo basarse en problemas de la educación en la escuela. A medida que fueron pasando las clases me di cuenta de cuál era la raíz del problema educativo y así surgió algo tan ajeno para mí, que era el sistema capitalista como reproductor de todos los males de la sociedad”. “Aprendí contenidos que no conocía y también me enseñó a tener una mirada diferente hacia lo político en lo cual yo nunca quise interiorizarme (creía que podía ser neutral)”.

Resulta interesante que más de la mitad de los estudiantes afirma realizar otro tipo de actividades además de trabajar y estudiar, pero estas son de índole deportiva y en mucha menor medida se relacionan con actividades barriales o sindicales, lo que implica que el porcentaje de acción política organizada no es alto. En este sentido, consideramos que las clases públicas que presentaron las experiencias de organización de trabajadores de la educación y su lucha dentro y fuera del ámbito educativo aportan a consolidar la apropiación de la propuesta de la asignatura. A continuación, describiremos la experiencia realizada.

La propuesta de las clases públicas

La primera clase pública que realizamos en el marco de la cursada del año 2015 fue titulada “La Argentina posterior a la crisis de 2001: miradas políticas y experiencias de lucha de los trabajadores”. Tuvo lugar en la sede central de la universidad, en la ciudad de Luján. Se invitó a dos trabajadores docentes organizados en diferentes colectivos políticosindicales de la provincia de Buenos Aires y Capital Federal, un trabajador de la empresa EMFER y el secretario general del sindicato de docentes universitarios de nuestra institución.⁶

La jornada se concretó en un contexto institucional y nacional donde los docentes universitarios reclamábamos al gobierno mejores condiciones salariales y laborales y un presupuesto que permitiera sostener y desarrollar las diferentes funciones que hacen a la universidad pública. En este

6 Ezequiel Peralta (trabajador ferroviario), Claudia Baldrich (Trabajadora de la educación, Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires, SUTEBA, San Martín), Mariano Garrido (Ademys-Lista de Maestr@s) y Andrés Dhour (ADUNLu). En la charla concurren más de 100 participantes, entre ellos, estudiantes de la asignatura y de otras carreras, equipos docentes, organizaciones de docentes y estudiantes.

proceso de aprendizaje político nos fuimos involucrando y generando colectivamente asambleas, clases públicas, volanteadas, elaboración y entrega de una carta pública dirigida a los estudiantes con el objetivo de generar diálogo entre los propios docentes y con los estudiantes en torno a nuestra realidad como trabajadores de la educación, pero al mismo tiempo sobre la educación dentro y fuera de la Universidad.

El interrogante articulador de la clase pública fue cuáles eran las continuidades y rupturas entre el modelo societal y las formas de relaciones sociales que impuso la Nueva Derecha en los 90 con el actual, teniendo en cuenta el estado de situación de la clase trabajadora en general y los trabajadores de la educación en particular.

Cabe destacar que la materia trata múltiples problemáticas educacionales contemporáneas ubicadas en correlato con el contexto de las diferentes crisis que ha sufrido el capitalismo en la historia reciente. Particularmente, abordamos las dos crisis económicas y políticas que se evidenciaron durante el siglo XX. En primer lugar, la crisis de 1930, cuya respuesta hegemónica fue la consolidación del modelo de Estado keynesiano y sus políticas económicas y educativas, y la acontecida en 1970, cuya respuesta de los sectores dominante fue el modelo de Estado neoliberal. Luego, nos adentramos en analizar, comprender y caracterizar el modelo economicopolítico de la primera década del siglo XXI en Argentina y su vinculación con las transformaciones que se observan en la región y en el mundo.

Focalizándonos, además, en el campo de las políticas educativas. Desde este marco, pensamos nutrir el tratamiento de esta temática a partir de las propias experiencias transitadas, reflexiones, balances, desafíos e intervenciones que los trabajadores organizados vienen desarrollando en su praxis de vida y política.

La segunda clase pública se tituló “Problematizar lo educacional: reflexiones desde tres experiencias pedagógicas” y tuvo lugar en la sede regional de General Sarmiento de la universidad, en la ciudad de San Miguel. Los invitados fueron: una maestra de segundo año de una escuela primaria pública –ex estudiante de la materia– que relató su propuesta de alfabetización producto de cierta preocupación por poner en práctica la perspectiva crítica con niños en edad escolar; una docente auxiliar del Departamento de Educación y dos maestros de educación primaria de la ciudad de Buenos Aires que expusieron su experiencia de planificación y armado de la revista politicopedagógica *Sacapuntas*.⁷

Las preguntas que guiaron la jornada fueron: ¿de qué modo la perspectiva problematizadora puede hacerse carne en la mirada y las prácticas educativas con distintos sujetos y escenarios?, ¿cuáles son los límites, tensiones y alcances que se evidencian en su puesta en acción cotidiana?

La perspectiva problematizadora constituye uno de los contenidos propuestos en nuestro programa. Los estudiantes, en ocasiones, durante su participación en la materia, formulan algunas dudas respecto de la posibilidad real de que esta perspectiva pueda ponerse “en práctica”. Creemos que esta clase pública les permitió a los estudiantes, al menos como un primer acercamiento, situar la mirada crítica en movimiento, en la praxis. Reconocer que aquello que leemos en los materiales podemos encontrarlo en las experiencias concretas de distintos sujetos.

En ambas experiencias de clases públicas estuvieron implicados con mayor o menor grado de articulación distintos

7 Claudia Agüero (jefa de trabajos prácticos de Didáctica II y Taller de Docencia I de la carrera en Ciencias de la Educación de la UNLu), Valeria Geier (maestra de la Escuela N.º 12 de Los Polvorines y estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación), Julieta Iurcovich y Augusto del Cueto (integrantes del consejo editorial de la revista *Sacapuntas en la escuela* y maestros en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CABA).

ámbitos de la universidad: desde la unidad académica donde trabajamos –el Departamento de Educación–, la comisión de plan de estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación hasta las organizaciones gremiales de estudiantes y docentes. Pero también se involucró a colectivos políticos “externos” a la vida universitaria con los que, de diversos modos, venimos construyendo una vinculación a partir de espacios de militancia o institucionales compartidos por dentro y por fuera de la UNLu.

La articulación de todos estos actores nos resultó fértil en tanto sus historias de vida y de participación referencian la idea del sujeto histórico que problematiza y ejerce una acción transformadora en la realidad. Porque la concepción de sujeto histórico presente en la mirada educacional crítica es una de las aristas que en la propuesta curricular de la asignatura queremos ir andamiando junto a los estudiantes.

En síntesis, las dos experiencias de clases públicas fueron concebidas, en un primer momento, en términos de una propuesta académica en el marco de la cursada de la asignatura, pero se fue transformando para el colectivo docente en una praxis que posibilitó, por un lado, una acción conjunta de articulación con otros sujetos y con diversos espacios de militancia dentro y fuera de la universidad y, por otro lado, una herramienta pedagógica que potencia el trabajo con los estudiantes en varios sentidos. Creemos que puede favorecer:

- » el autorreconocimiento de los estudiantes como miembros de la clase trabajadora en formación y en tanto futuros trabajadores de la educación; su condición de sujeto histórico con potencia transformadora de la realidad;
- » la visualización de experiencias pedagógicas concretas de “traducción didáctica” de la perspectiva problematizadora por parte de trabajadores de la educación;

- » la vivencia de un espacio de intercambio en el que los estudiantes pueden “tomar la palabra”, interrogar, debatir;
- » la vivencia de un espacio de encuentro y debate con actores de dentro y fuera de la universidad que ayuda a “construir organización”;
- » el fortalecimiento del grupo y las trayectorias educativas en estudiantes ingresantes.

Algunos de estos aspectos son desarrollados a continuación.

El aporte de las clases públicas: espacio de articulación política y herramienta pedagógica

La finalidad que sustenta la propuesta de las clases públicas es intentar colaborar en la formación general de un profesional y trabajador de la educación crítico, creativo, con compromiso social, transformador. Que se apropie de una perspectiva educacional que asienta su mirada en la escuela y el sistema educativo, poniendo énfasis en los conflictos y articulaciones entre el proyecto educativo y social y las experiencias de resistencia. En definitiva, que se ejerza una problematización permanente de la realidad educacional.

En ambas clases públicas, la dinámica que se adoptó fue, en primer lugar, realizar una presentación, en la que se explicitaron los objetivos y sentidos que para quienes pensamos la actividad teníamos respecto del espacio. Luego, la posibilidad de recuperar brevemente la biografía de cada invitado en términos de trayectorias políticoeducativas nos permitió de alguna manera situar históricamente a quienes iban a dialogar con el público. Se trata de una cuestión no menor, pensando en que allí se pretendía condensar aquellos sentidos en torno a lo educacional como campo de

problematización y, a su vez, poner en valor la construcción colectiva de conocimiento atado a una praxis. En segundo lugar, cada uno de los participantes desarrolló su experiencia y, por último, se abrió un espacio de consultas, socialización de preguntas y planteamiento de opiniones.

Cuando como equipo nos juntamos a planificar la organización y dinámica de las clases públicas, nos interrogábamos acerca de en qué modo los estudiantes de la asignatura de un primer año se animarían a participar en un espacio de intercambio que podía resultar inhibitorio; cómo podrían poner en valor dicho espacio como lugar de aprendizaje y construcción de conocimientos en directa relación con los contenidos y la mirada educacional propuesta por la asignatura y, al mismo tiempo, ir conformándose como sujetos de la pregunta.

Nos parecía que estos nudos críticos los debíamos traducir en términos de un problema de enseñanza. Consideramos, en función de nuestros recorridos previos, que la configuración de estudiantes participativos no se da de manera natural ni tampoco ha sido adquirida masivamente en sus trayectorias anteriores. De modo que debimos delinear diferentes estrategias que habiliten las mejores condiciones para que se vayan “armando” y logren llegar a la actividad, al menos, con un recorrido mínimo en ese sentido. A raíz de ello, en las comisiones de trabajos prácticos preliminares a la clase pública, se trabajó con los materiales bibliográficos relacionados con las temáticas que se iban a tratar y se dio como consigna que ellos elaborasen algunos interrogantes que harían sobre el tema a los invitados. Si bien creemos que estas prácticas permitieron que los estudiantes “entren en tema”, posibilitándoles que comprendan ciertos propósitos y sentidos que tenía el espacio para su aprendizaje, sin embargo, en la propia actividad los estudiantes no lograron mayoritariamente participar y tomar la palabra.

Es por ello que, al finalizar la experiencia, nuevos interrogantes se abrieron: ¿cuáles fueron los saberes que se han dado en el marco de las clases públicas?, ¿cuáles y de qué forma se han apropiado los estudiantes?, ¿cómo pudieron inscribir esos saberes en el marco del desarrollo académico?, ¿cómo evaluar la experiencia?

La experiencia de las clases públicas nos permite, a nuestro entender, ilustrar un modo posible de articular la perspectiva pedagógica y la didáctica en que se asienta nuestro proyecto formativo, intentando caminar hacia la construcción de una pedagogía crítica. Esto, con propuestas diversas, que permitan abrir el espacio de las aulas universitarias transformándolos en ámbitos más colectivos de construcción, donde se impliquen el conocimiento, la política, la organización, y se constituya un quehacer politicopedagógico.

En este marco, Gloria Edelstein nos aporta la idea de *construcción metodológica*, que nos permite pensar la concepción didáctica que sustenta la perspectiva problematizadora, subrayando el carácter relativo, singular y casuístico de las propuestas de intervención didáctica que los docentes elaboramos en forma personal o en equipo en tanto sujetos creativos, a los fines e intencionalidades que persigue la enseñanza como práctica política y social. En esta construcción, se articulan “la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 1996: 85).

Tomando en cuenta esa multiplicidad de aristas que se juega al momento de planificar y construir nuestro proyecto de enseñanza, nos interesa reflexionar en torno a las clases públicas y a través de ellas toda nuestra práctica.

Algunos de los interrogantes que surgen son: ¿las clases públicas son solamente “recursos didácticos”?, ¿son espacios de “militancia” que se alejan de lo académico?, ¿cómo

las conciben los estudiantes?, ¿cómo participan los otros sectores de la universidad?, ¿qué aspectos aportan desde su mirada?, ¿cómo conformar estos espacios como verdaderos espacios de participación?, ¿estos espacios colaboran realmente y cómo lo hacen en la construcción de un conocimiento socialmente comprometido?

Nos importa resaltar que algunas de estas contribuciones conceptuales provenientes del campo de la didáctica las fuimos reapropiando como producto de los diálogos entablados en diferentes instancias de intercambio institucionales (jornadas académicas, comisión de plan de estudios de la carrera) con las colegas docentes que dictan las asignaturas Didáctica y el Taller de Docencia I del Departamento de Educación. Por lo tanto, aquí ponemos en valor el diálogo interdisciplinario que se va tejiendo y que tiene su correlato en la apertura de nuevos debates, interrogantes y propuestas en el quehacer de la docencia universitaria, construyendo puentes colaborativos entre conocimientos resultantes de distintas disciplinas.

Si bien el balance de la potencia politicopedagógica de esta experiencia es incipiente, cabe transcribir las palabras de algunos estudiantes que nos compartieron su evaluación sobre las clases públicas.

“Si de problematizar la educación hablamos, el aporte a la cursada de la charla del 6 de mayo es destacable. Poder escuchar de parte de militantes de la educación (docentes, gremialistas) su postura construida desde una vasta experiencia de lucha sirvió para comprender algunos aspectos sobre la educación que, aunque ya habían sido abordados, era necesario el aporte de quien está a diario en contacto con estas problemáticas”. “La charla aportó conocimientos de vivencias o, mejor dicho, de experiencias que sirven no solo para comprender los contenidos, sino también para poder hacer una crítica al sistema capitalista y que organizándose

se puede luchar por otra sociedad distinta”. (Opiniones de estudiantes sobre la clase pública: “La Argentina posterior a la crisis de 2001: miradas políticas y experiencias de lucha de los trabajadores”).

“Excelente. Ver que los docentes no son meros transmisores de conocimiento, sino que lo que leemos tiene correlato en la vida cotidiana y no son meras palabras o contenidos vacíos”. “Ayudó a que podamos ver en acción todo lo que estábamos problematizando con ejemplos y trabajos del día de hoy”. (Opiniones de estudiantes sobre la clase pública: “Problematizar lo educacional: reflexiones desde tres experiencias pedagógicas”).

Estos testimonios dan cuenta de cómo la clase pública ha generado la posibilidad en los estudiantes de, por un lado, ver a los trabajadores analizando la realidad, pudiendo debatir con estudiantes y docentes universitarios, pero también enfrentarse con la necesidad de poner en acción los debates y las conceptualizaciones trabajadas en la asignatura. De modo que la clase misma se convierte en una praxis politicopedagógica en la que los estudiantes se van constituyendo, haciendo de su propia experiencia una acción politicopedagógica en la que se involucran como colectivo.

Hasta aquí venimos mostrando los aspectos que se articulan en torno a la clase pública en tanto estrategia que nos permite como equipo docente poner en juego muchas de nuestras preocupaciones. Siempre partiendo de las condiciones concretas en las que desarrollamos la tarea. En cierta forma, la singularidad de nuestra asignatura es su condición de introductoria, tanto al campo disciplinar como a la experiencia universitaria. El desgranamiento parece aún mucho más evidente y, por tanto, atendible en los primeros tramos del recorrido.

Sin dejar de tener en cuenta aquellos aspectos que estructuralmente condicionan la permanencia de los estudiantes

en sus trayectos de formación, nos interesa también poner en foco qué de nuestras propuestas potencian o dificultan esos recorridos. La propuesta pedagógica que sostenemos –en particular, las clases públicas–, ¿colabora en garantizar la permanencia de nuestros estudiantes? Desde aquellos lugares en los que contamos con relativa autonomía, ¿podemos involucrar distintos ámbitos institucionales para mejorar condiciones de enseñanza y aprendizaje?

Las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo de la experiencia

A lo largo de este trabajo, fuimos desplegando las clases públicas como una de las estrategias que llevamos a cabo y que queremos compartir con ustedes. Para ello, describimos las condiciones en que las organizamos: consideraciones acerca de quiénes son los estudiantes, con quiénes las hicimos, qué orientaciones politicopedagógicas nos condujeron a ellas. Ahora bien, nos interesa en este apartado poder reflexionar acerca de los docentes que las promovemos, qué perspectivas sostenemos, cuáles son nuestros ámbitos de acción, con quiénes lo hacemos.

Entendemos que en la conformación de los sujetos históricos (en nuestro caso, docentes y estudiantes) se articulan las características del momento histórico que atravesamos. Tiempo que conforma nuestro sentido común, las representaciones sobre el mundo y fundamentalmente las condiciones materiales en las que producimos y reproducimos nuestras vidas.

La vida en las universidades hoy está atravesada por un discurso asumido mayoritariamente en el que reivindicamos la universidad pública. Desde quienes definen las

políticas, se focalizan programas y proyectos que apuntan a fortalecer los primeros años, porque se visualiza que allí se produce un importante desgranamiento. No pretendemos en esta oportunidad analizar estas propuestas, pero sí afirmar que acordamos fundamentalmente en la necesidad de fortalecer los primeros tramos de la trayectoria estudiantil, aunque tenemos diferencias en cómo se hace.

En la propuesta de nuestra asignatura, tiene un rol sustancial la caracterización de quiénes son nuestros estudiantes, qué buscamos en su formación y, junto a ello, quiénes somos los docentes que llevaremos a cabo esa tarea. En un trabajo anterior hemos planteado la importancia de, a la hora de asumir la preocupación por el ingreso y la permanencia, articular los diferentes aspectos que hacen a esta compleja trama por la cual es tan costoso para los ingresantes trabajadores sostener las distintas tareas que se implican en la formación de un estudiante universitario (Blanco, *et al.*, 2013).

Desde nuestra asignatura, pretendemos aportar en la formación de un sujeto histórico con perspectiva crítica, que vaya consolidando en esa formación su propia mirada, el análisis de la realidad y su potencial transformación. En la tarea de ir del estudiante que tenemos hacia al educador que pretendemos, cobra singular importancia nuestro rol como enseñantes. Pero esta tarea no se desarrolla en abstracto: para conseguir nuestro propósito será necesario arbitrar ciertas herramientas, que llevamos a cabo en condiciones reales. En la complejidad de los primeros tramos de la formación también estamos nosotros, los docentes universitarios, nuestras condiciones de vida y de trabajo, dentro y fuera de la universidad.

Se trata de condiciones adversas, en general, aunque también en ello encontramos un potencial en el que nos involucramos para desplegar acciones que nos permitan

ir acercándonos a nuestros propósitos, sorteando algunos de los obstáculos con que nos encontramos a diario. En este sentido, un aspecto que consideramos primordial es la conformación del equipo docente, necesario para toda la formación académica, pero particularmente significativo en estos primeros años. Hablar de equipo implica, en primer lugar, cantidad de docentes para realizar la tarea en una relación docente estudiante que permita promover, generar y garantizar procesos participativos de trabajo. Concretamente, comisiones de trabajos prácticos que no superen los 20 estudiantes por docente. Para el caso de nuestra universidad, el Departamento de Educación dispuso hace algunos años, desde su Consejo Directivo Departamental, la importancia de dar prioridad a las asignaturas introductorias, en lo que se refiere a garantizar las mejores condiciones de infraestructura, la conformación de equipos docentes, la asignación de ayudantes estudiantiles. Si bien esta disposición no alcanza para satisfacer las necesidades de nuestra asignatura, nos permite al menos contar con algunas herramientas para organizar la tarea.

En segundo lugar, un proceso colectivo de formación, discusión y construcción de conocimientos, que vamos desarrollando en las tareas de docencia, extensión e investigación. En estas tareas ponemos en juego posiciones teóricas, políticas e ideológicas, constituyendo así nuestra praxis pedagógica. La cohesión politicoideológica del equipo es también materia en construcción. Las inquietudes compartidas nos han ido empujando a trabajar más allá del propio grupo, buscando articulaciones tanto en lo que refiere a la tarea pedagógica propiamente dicha como a la pelea por nuestras condiciones de enseñanza.

Así, el grupo se va amplificando, incorporando a nuestras problemáticas la mirada de otros equipos de trabajo,

los planteos de las organizaciones sindicales de docentes dentro y fuera de la universidad, las posiciones que se van tomando en el ámbito de la comisión de plan de estudios de la carrera, las preocupaciones de los estudiantes organizados y la construcción social de los conocimientos, alcanzada por los trabajadores organizados.

Las clases públicas son la expresión de estas articulaciones. En la propuesta educacional, nos involucramos los sujetos reales, formándonos en la experiencia de organizarnos desde los diferentes ámbitos en que transcurrimos. Nos ponemos en juego como sujetos capaces de construir el conocimiento que necesitamos en la transformación de nuestra realidad: estudiantes y docentes del ámbito universitario, docentes de otros niveles del sistema educativo, trabajadores de otros sectores. Construcción que requiere de un adentro y un afuera del aula universitaria.

Cierre

En este ciclo lectivo, las clases públicas fueron una propuesta pedagógica del equipo de Introducción a la Problemática Educacional, abordando los contenidos curriculares; contenidos que, surgidos de problemas reales (la caracterización del proyecto hegemónico posterior a 2001 o las propuestas pedagógicas de distintos docentes) constituyeron temáticas abordadas por otras asignaturas de la misma carrera; un ámbito de intervención de la coordinación de la carrera; un espacio de lucha de la organización sindical de los docentes universitarios, así como de los estudiantes organizados; un poner en valor los conocimientos alcanzados por colectivos de trabajadores que, no formando parte del quehacer universitario, bien merecerían hacerlo.

En este sentido, creemos que la propuesta de las clases públicas ha sido una pequeñísima expresión del necesario, aunque muchas veces ausente, diálogo entre el adentro y el afuera de la universidad, en la búsqueda de un conocimiento que vaya en el sentido de transformar las injusticias de nuestra sociedad. Así como la venimos pensando es otra herramienta que abona en la construcción del pedagogo crítico. Un colectivo docente que planifica, focaliza y problematiza el objeto de conocimiento, que construye su mirada, que lo hace junto a otros interdisciplinariamente, que asume al estudiantado en tanto colectivo político; en síntesis, que despliega estrategias para analizar la realidad en vías de poder transformarla. La experiencia en sí misma nos permite tejer un puente que nos permita transcurrir desde el docente universitario al trabajador de la educación, problematizando, organizándonos e interviniendo en nuestras condiciones de enseñar y, por tanto, modificando también las de aprender.

Poder focalizar en la experiencia de las clases públicas nos conduce a volver la mirada sobre nuestras propuestas y hacerla comunicable a los otros a la vez que ser repensada por nosotros. Queda pendiente todavía potenciar aquellos aspectos que generen mayores niveles de participación y la posibilidad de promover canales que nos permitan evaluar las experiencias llegando al nudo de lo que los estudiantes han podido vivenciar.

Sin dudas, nuestra participación en esta nueva versión del Encuentro de Cátedras de Pedagogía potenció esta reflexión sobre lo andado. Decíamos más arriba que esta propuesta es fuerza en movimiento, aludiendo a las distintas formas que asumió en este ciclo lectivo, resultado de largos años de trabajo, pero también lo es ya que esperamos se convierta en nuevos desafíos para los próximos.

Bibliografía

- Blanco, A. y Geier, V. (2014). *La perspectiva problematizadora en la escuela pública. De cómo convertir dificultades en potencia*. Universidad Nacional de Luján, Mimeo.
- Blanco, A., Rico, E., Remolgao, M. y Fontana, S. (2013). Desde la problematización del ingreso hacia una propuesta educacional. Reflexiones acerca de nuestra praxis. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y en el II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. 5 a 7 de agosto, Universidad Nacional de Luján.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Hernández, M. (2007). Paulo Freire: un acercamiento a su praxis político pedagógica. En Dellatorre, G. (comp.). *Problemáticas Educativas en la Modernidad. Tensiones y Conflictos en el debate contemporáneo*. Luján, Departamento de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- Migliavacca, A., Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2015). Continuidades y rupturas en el cambio de siglo: La sociedad, la política y la educación. Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Mimeo.

Dialogar y pensar con TIC, la coautoría como modo de aprender con el otro en la formación del profesorado (UNMdp)

*Gabriela Cadaveira, Claudia De Laurentis,
Aída Emilia Garmendia, Mariela Verónica Senger*

La comunicación comparte notas de cátedra, deliberaciones y perspectivas de análisis acerca de microexperiencias y prácticas formativas de integrantes de la asignatura Problemática Educativa perteneciente al Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdp. Tales prácticas aportaron a ampliar y profundizar alternativas para apoyar la relación pedagógica en el continuum virtualidad /presencialidad, lo que nos lleva a desandar los cambios e incorporaciones que hemos realizado, no solo refiriéndonos a la actualización de contenidos y textos, sino además a la diversidad de miradas alentadas por la propia constitución multidisciplinar de los integrantes de la cátedra. La asignatura asume un carácter general e introductorio y procura abordar los contenidos ligados al pensamiento pedagógico desde una mirada multidisciplinar que estimule una postura que vincule el compromiso de la profesión con la acción pública del ejercicio de la docencia.

La formación de futuros docentes en la universidad plantea problemáticas que se hacen evidentes, como, por

ejemplo, la intersección entre los saberes de los campos disciplinares y su forma de enseñarlos; o la influencia de las biografías escolares en las representaciones sobre la docencia; también podemos mencionar la postergación de las “prácticas” hacia el final de la carrera del profesorado. Sin embargo, no es tan evidente el abordaje en cuanto a la problemática de la incorporación de las TIC y están pendientes decisiones acerca del sentido pedagógico con que se asume su uso, así como tampoco se advierten políticas institucionales que garanticen este tipo de experiencias para todos los estudiantes sin dejar librado a la voluntad de los docentes la generación de propuestas que efectivamente las consideren para todos.

En los últimos años, incorporamos la utilización del aula virtual e-educativa proporcionada por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la UNMdP, con el fin de enriquecer las clases teóricas y prácticas presenciales. Se propone trabajar uno de los contenidos de la asignatura: la relación entre la *educación* y la *cultura*, enfocando la cuestión de *género* a partir de la elaboración de un trabajo colaborativo, desde el género discursivo carta abierta mediante una *wiki*, en un ensayo /simulacro de coautoría entre los estudiantes.

Algunas de las preguntas que surgieron y atraviesan de múltiples maneras la asignatura que dictamos son motivo de algunas respuestas provisionarias que ensayamos en este trabajo, entre ellas: ¿por qué incorporar las TIC en la enseñanza de los futuros profesores? Una primera pregunta es pensarnos frente a las TIC: ¿cuáles son los obstáculos y resistencias?, ¿cuál es el lugar del docente? Creemos que se deben desarrollar propuestas educativas en que las tecnologías se integren con sentido didáctico en los proyectos y en las prácticas de enseñanza. Pero, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo incluir de manera *genuina* las TIC en nuestras clases?

Primer desafío: consolidar la inclusión de las TIC. El aula virtual

En distintos momentos del transcurrir de la asignatura nos hemos ido encontrando, siempre formando futuros profesores de ciencias sociales en la universidad, y cada uno ha advertido sin pausa la incorporación de cambios implementados de diversos modos. En primer lugar, la obligada, en el buen sentido, actualización de la bibliografía, y la incorporación de temáticas nuevas que emergen por los cambios sociales, culturales o normativos. Aunque la organización de los contenidos resulta siempre perfectible, y cada tanto volvemos a repensarlos, como así también los trabajos prácticos por desarrollar junto a los estudiantes, las actividades y las lecturas de clase, buscando interpelar a los estudiantes, impactarlos de alguna manera para que encuentren sentido a las temáticas que recorreremos en la materia. De manera constante, año tras año evaluamos nuestras prácticas e intentamos modificaciones para resolver problemas y mejorar nuestras propuestas de enseñanza. ¿Será una particularidad de quienes transitamos por la formación docente?

En los últimos seis años, los cambios al interior de la asignatura han sido más vertiginosos. En tanto nos preocupaba la brecha cultural que se vislumbraba en relación con el acceso a las TIC, nos planteamos la necesidad de superar propios desconocimientos y resistencias a su utilización, pensando en que era fundamental para la formación de futuros profesores. Inicialmente, solo había una preocupación por intensificar y enriquecer la comunicación con los estudiantes a través de la utilización del correo electrónico. Más adelante, incorporamos el aula virtual como un espacio “extra” al presencial, donde teníamos la posibilidad de comunicarnos más formalmente

y socializar material bibliográfico, noticias y otros recursos de interés, como la interacción en los foros de discusión. Finalmente, comenzamos a elaborar propuestas didácticas que incluían el uso de TIC para el trabajo con algunos contenidos centrales de la materia. Ensayamos distintas actividades: en un primer momento, un “juicio a la escuela”, con el fin de abordar la temática en torno a la relación entre Estado, sociedad y educación, y a su vez posicionar a los estudiantes frente a argumentos que debían sostener según roles previamente asignados (defensores, fiscales y jueces). Luego, resolvimos cambiar la actividad, dado que el “juicio” –la escritura colaborativa por roles– se abordaba temáticamente entre el primer parcial y el recuperatorio, y los estudiantes iniciaban la escritura luego de confirmar su aprobación y continuidad en la asignatura. Por último, implementamos la escritura de la carta abierta, que es la experiencia que se narra en el próximo apartado.

En síntesis, la propuesta de la cátedra ha sido y es lograr incorporar estrategias didácticas para abordar las diversas temáticas, ampliando los recursos e incluyendo las TIC (imagen, video, enlaces, difusión y socialización de producciones de los estudiantes, ampliación del aula, etcétera). “La inclusión genuina nos alerta acerca de la importancia de ahondar nuestra comprensión sobre las tramas de construcción del conocimiento disciplinar en la contemporaneidad” (Maggio, 2012: 21)- Para el cuerpo docente significó un gran esfuerzo, hubo resistencias –y aún las hay–, demandó y exige más trabajo, pero mejoró el contacto con los estudiantes, permitiendo el uso de otros lenguajes y potenciando el que ellos le daban a las TIC, siempre desde una perspectiva pedagógica y cultural no instrumental.

Segundo desafío: trabajar y pensar con otros. Escribir *colaborativamente* un hipertexto

El proceso de diseño

Poner en palabras cómo elaboramos el diseño de esta propuesta remite a recuperar las instancias que llevaron a su concreción. Es importante destacar que fue discutida entre todos los que pertenecemos al cuerpo docente¹ sin distinción de jerarquías, por ello, utilizar en esta narración la primera persona del plural no es una mera formalidad académica, sino que da cuenta de un verdadero trabajo en equipo.

Reconocemos al menos tres ejes para elaborar el diseño: la temática; el trabajo en equipo; y *pensar con* recursos digitales.

En relación con el tema “La dinámica e interacción de la cultura en la práctica educativa”, creemos que es fundamental para los futuros docentes lograr desnaturalizar los marcos hegemónicos que, a modo de lentes, impiden ver otras formas de hacer y pensar, ya que obturan y obstaculizan la posibilidad de transformar las prácticas docentes y la realidad. Este tema se desarrolla a mitad de la cursada y es articulador de todos los contenidos tratados hasta ese momento, logrando visibilizar las diferentes funciones que ha tenido y tiene la educación.

Promover la inteligencia colectiva y ejercitar el verdadero trabajo en equipo, colaborativo,² centrado en la elaboración

1 El cuerpo docente está conformado por un profesor titular, dos adjuntas, tres jefes de trabajos prácticos, cinco ayudantes de trabajos prácticos y tres estudiantes avanzados adscriptos a la materia. Es importante aclarar que una de las profesoras adjuntas es especialista en TIC y educación, y fue la que impulsó junto al profesor titular los primeros cambios señalados en el apartado “Primer desafío...”.

2 Este trabajo se caracteriza por: “(a la idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en gru-

conjunta de una carta abierta es una apuesta a repensar la docencia en solitario: creemos que debe ejercitarse el diálogo con los pares estudiantes, futuros docentes y lograr romper con las tradiciones que sitúan a los profesores aislados, con una visión unidimensional de las temáticas y las problemáticas.

Puesta en marcha de la experiencia

La secuencia didáctica desarrollada se puso en marcha en dos espacios de manera simultánea, en la presencialidad a través de las clases teóricas y de trabajos prácticos, y en el aula virtual. Las clases presenciales de trabajos prácticos son de tipo taller, por lo tanto, se espera que los estudiantes traigan lecturas del material bibliográfico para realizar un intercambio con el docente y entre pares. Es importante tener en cuenta la ubicación del tema abordado en el plan general de la materia, ya que se da comienzo luego de haber trabajado las corrientes pedagógicas más destacadas y que mayor impacto han tenido en nuestro país, enfatizando en las pedagogías críticas y descoloniales. Por otro lado, también ya han trabajado las relaciones y tensiones entre la educación, el Estado y la sociedad, por lo tanto, logran contextualizar las problemáticas educativas. En ese recorrido ya se plantearon actividades para que los estudiantes utilicen el aula virtual y para que reconozcan su lógica (se les solicita que completen su perfil, adjunten una foto, se habilitan foros de presentación y de consultas, se comparten materiales bibliográficos e informan las calificaciones del primer parcial, etcétera).

po, compartiendo objetivos y distribuyendo responsabilidades; (b el papel de la computadora como elemento mediador que apoya este proceso. [Se trata] de aprender a colaborar y colaborar para aprender" (Magadán, 2012: 7).

Es decir que la secuencia didáctica se desarrolla a partir de la octava semana de cursada.

En un primer momento, en la instancia presencial, se realizaron debates en torno a la lectura de textos obligatorios que ofrece la cátedra, con el objeto de revisar los marcos teóricos, retomar algunos temas trabajados con anterioridad y resignificarlos en relación con la cuestión del encuentro con el *otro*. Pensar la otredad y el aula como un terreno cultural tiene la finalidad de plantear a los estudiantes una ruptura con la pretendida idea de homogeneidad tan arraigada en la enseñanza. A partir de allí, se propuso un nuevo recorte, se trabajó el tema de “género” y “familias” para revisar los modelos hegemónicos presentes en la sociedad en general y en la educación en particular. De manera simultánea, se solicitó la realización de actividades en la plataforma virtual. En esta primera instancia, los estudiantes realizaron dos intervenciones a través de la participación en un foro abierto con dos actividades diferentes. En la primera, se les solicitó la búsqueda de noticias, trabajos académicos y otros materiales que pudieran explicar o ampliar los temas que se trabajaban en la presencialidad (por ejemplo, videos –publicidades, cortometrajes–, artículos periodísticos, noticias, libros de texto, etcétera). Así, socializaron los hallazgos que luego fueron abordados en la presencialidad a modo de disparador de dudas vinculados al material teórico leído. En la segunda actividad, se les solicitó compartir las conclusiones alcanzadas en la clase presencial, para luego retomar la de otro compañero, explicando, ampliando y compartiendo la perspectiva seleccionada. De esta manera, el foro permitió una intervención pensada, otros ritmos de trabajo, una vuelta a la clase presencial de manera más reflexiva, una lectura de las diferentes producciones de cada uno de los estudiantes lograron *leer-se*, retroalimentarse. A su

vez, la propuesta de búsqueda en la web permitió ampliar los horizontes del tema, lograr empatía con algunas situaciones o noticias que encontraron, especialmente cuando la voz e imagen de ese otro distinto se presentaba de manera más cercana. La teoría se encarnó en sujetos concretos, en situaciones reales. Es importante destacar que los estudiantes alcanzaron un mayor compromiso con las lecturas y así profundizaron sus análisis y apropiación de categorías centrales que la cátedra se proponía discutir.

En un segundo momento de la secuencia didáctica se solicitó la escritura colaborativa de una carta abierta a través del recurso del aula virtual *wiki*. El objetivo de la carta es sensibilizar o dar a conocer una situación real o inventada que tuviera lugar en el ámbito educativo para luego relacionarla con alguna de tres temáticas propuestas elegidas libremente por los estudiantes: heteronormatividad, identidad de género, familias homoparentales. Las elecciones temáticas fueron equilibradas, igualmente los tres temas tienen puntos de contacto. La escritura colaborativa dio inicio en un foro abierto donde los estudiantes organizaron, debatieron y consensuaron la forma en que elaborarían la carta: a quién dirigirla, cuál sería el tema que dispararía la carta, cómo escribirla, qué categorías de análisis se utilizarían, qué recursos de la web, etc. Esta instancia de acuerdo fue central para plasmar un trabajo realmente colaborativo, y permitió a los docentes hacer un seguimiento de los intercambios, observar los aportes que realizaba cada estudiante y realizar orientaciones en algunos casos.

La escritura de la carta abierta se presentó como un gran desafío para la mayoría de los estudiantes. Durante su elaboración, buscaron material, indagaron en sus experiencias escolares y lograron dar sentido a la bibliografía de referencia, como así también incluir imágenes que

acompañaron la escritura del texto e incrustar videos que permitieron interpelar a quienes iba dirigida la carta. La utilización de la web y la posibilidad de buscar material actualizado para la construcción de las cartas fue primordial. Los estudiantes encontraron artículos que los docentes desconocíamos, se ampliaron los horizontes a la hora de trabajar la temática. A modo de ejemplo, uno de los grupos propuso hacer una entrevista a una persona trans con la cual construyeron su argumento central de la carta. Cabe aclarar que uno de los temas disparadores de este trabajo fue el caso del Bachillerato de adultos Mocha Celis de CABA puesto en marcha para el grupo LGTTTB,³ que, sin embargo, no es excluyente: cualquier adulto puede matricularse y cursar. Este caso invitó a discutir el porqué de su creación, significado, y consecuencias: ¿las personas trans deben aislarse para poder “ser”?

| | 1.ª cohorte | 2.ª cohorte | 3.ª cohorte | 4.ª cohorte |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|--|-----------------------|
| Cuatrimestre /año | 1 ^{er} cuatrimestre 2014 | 2.º cuatrimestre 2014 | 1 ^{er} cuatrimestre 2015 | 2.º cuatrimestre 2015 |
| Estrategias de guía utilizadas | Explicación del recurso mediante proyector en comisiones de prácticos. Grupos de trabajo a elección de los estudiantes. Seguimiento de borradores. | Galería de cartas abiertas anteriores | Trabajo con las wikis en laboratorio de informática, a cargo de ayudantes. Socialización en clases teóricas. Grupos de trabajo a elección de los estudiantes. | En curso |

3 La sigla remite a los grupos de: lesbianas, gays, travestis, transexuales, transgénero y bisexuales. Siendo uno de los grupos de mayor vulnerabilidad social, se estima un gran porcentaje de analfabetos y su expectativa de vida no supera los 40 años.

| | | | | |
|---------------------------|--|---------------------------------------|--|----------|
| Duración de la actividad | 6 semanas (2 semanas para el tratamiento de textos en comisión de prácticos y virtualmente + 4 semanas de trabajo virtual) Apertura de galería de cartas abiertas | Galería de cartas abiertas anteriores | 5 semanas (2 semanas para el tratamiento de textos en comisión de prácticos y virtualmente + 3 semanas de trabajo virtual) - Apertura de galería de cartas abiertas | En curso |
| Evaluación | Grupal e individual, según criterios acordados: la adecuación a las consignas solicitadas (uso apropiado del recurso wiki, correcta asunción del rol de coautor de la carta abierta, elaboración y entrega en tiempo y forma); la producción del texto (correcto tratamiento de las categorías seleccionadas, claridad de los argumentos empleados, uso de recursos que sostengan el hilo argumental y la organización y redacción del texto); la recuperación de los debates de las clases teóricas y prácticas y de la bibliografía obligatoria. Las devoluciones, comentarios, correcciones, observaciones se harán a cada grupo a través de la plataforma. | | | |
| Socialización del trabajo | Apertura de galería de cartas abiertas: todos los estudiantes podían acceder al trabajo realizado por otros. Posibilidad de modificación de la propia wiki a partir de lo observado. | Galería de cartas abiertas anteriores | | En curso |

Tabla 8: Síntesis de la actividad propuesta, carta abierta, para el trabajo práctico n. 3.

En relación con el proceso de escritura de la carta, en algunas ocasiones los estudiantes manifestaron desacuerdo frente a decisiones desencontradas o la falta de compromiso de sus pares. El ejercicio de elaborar un texto colaborativo expuso las dificultades que podríamos interpretar como la falta de práctica, pero también lo podríamos pensar a la inversa, como un exceso de práctica en la realización de

trabajos individuales. ¿Cómo revertir ese tipo de experiencias generalizadas y profundamente incorporadas?

Al finalizar la secuencia, los estudiantes efectuaron tres actividades obligatorias en el aula virtual, cada una de ellas con un grado de dificultad y de profundidad mayor, las que permitieron evaluar también su producción. Las instancias de evaluación se realizaron de manera procesual, con orientaciones presenciales y acompañamiento en la plataforma virtual. Entre los criterios de corrección de la carta abierta se tuvo en cuenta el contenido teórico de la carta, su pertinencia, claridad en la escritura y organización del texto y también la utilización del recurso tecnológico. Podríamos afirmar que la evaluación que realizamos es de carácter formativo, ya que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse, y se define por sus efectos de regulación de los procesos de aprendizaje. Por último, la carta abierta escrita colaborativamente fue retomada en un trabajo final con el formato de ensayo que luego se presentó en una minijornada de exposición a todos los estudiantes. Esta última instancia resultó muy enriquecedora en dos sentidos: por un lado, los estudiantes experimentaron una situación de exposición pública de sus producciones, valorando así el trabajo realizado; por otro lado, la retroalimentación que produjo el grupo la convirtió en una evaluación poderosa y en una nueva instancia de aprendizaje.

Conclusiones

Podemos afirmar que la tarea en el aula virtual, en tanto representa otro entorno de enseñanza y aprendizaje, propició el debate y el pensamiento para aprender con otros y ejercer la posición de autor y coautor. En este sentido, la construcción de la escritura colaborativa con uso del

recurso *wiki* dio cuenta de una complejidad creciente a favor de contribuir a la alfabetización académica y digital de los estudiantes de profesorado. Dichos niveles de complejidad fueron desde el menor desempeño requerido hasta el mayor en relación con: la apertura de página personal; la elaboración de borradores; la intervención en la redacción propiamente dicha retomando contenidos propios o de compañeros para la argumentación; la realización de aportes originales con fuerte sustento teórico y la inclusión de recursos web 2.0.

Iniciamos este trabajo con algunas preguntas: ¿por qué incorporar las TIC en la enseñanza de los futuros profesores?, ¿cuáles son los obstáculos y las resistencias? Creemos que hay resistencias que pertenecen a los individuos de manera particular. Sin embargo, si bien las universidades están incorporando, paulatinamente, los lineamientos políticoeducativos, llama la atención que los estudiantes de los profesorados no reciban las *netbook* para su formación. Cabe preguntarse cuál es el lugar que ocupan los profesores en las instituciones universitarias cuál es el lugar del docente frente a las TIC. Incorporar TIC o no, no es una decisión individual del docente, es una obligación profesional que involucra la inclusión genuina de la población a través de la educación con TIC.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior, la pregunta acerca de cómo desarrollar propuestas educativas en que las nuevas tecnologías se integren con sentido didáctico en los proyectos y en las prácticas de enseñanza mantiene su fuerza. Creemos que la experiencia narrada intentó dar cuenta de un trabajo en esa dirección. Hemos realizado diversos proyectos en los últimos años, hemos aprendido mucho, nos hemos autoevaluado y valorado lo hecho para mejorarlo. El trabajo en equipo ha sido central para la puesta en marcha, incluso para develar también

diferentes grados de compromiso y su efecto en los resultados. Volviendo a la experiencia narrada, el aula virtual es un elemento fundamental para implementar la propuesta. Sin embargo, es necesario revisar las instancias de evaluación: deberíamos incluir autoevaluaciones y evaluaciones de pares, para hacer la evaluación más potente o, en palabras de Mariana Maggio, poderosa.

A lo largo de este trabajo, nos hemos planteado algunos desafíos: creemos haber cumplido con el más importante, que ha consistido en pensar los contenidos por trabajar en la asignatura, teniendo en cuenta la potencialidad de la incorporación y el uso de TIC. Creemos haber realizado una inclusión genuina de estas que, al decir de Maggio, se da cuando los docentes logran incorporarlas como una decisión intencional y consciente en sus prácticas de enseñanza (2012: 19).

Bibliografía

- Magadán, C. (2012). Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC. Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Madrid. Grupo Planeta Spain.

Los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje, la Pedagogía y la práctica docente. Una experiencia de formación (FFyL, UNCuyo)

Laura Beatriz Lepez, Mariela Beatriz Meljin

Introducción

Nos proponemos en esta presentación compartir experiencias de las cátedras de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, poniéndolas a su vez en relación con el trabajo de investigación que llevamos adelante tres integrantes del equipo docente.

Desde nuestro proyecto de investigación denominado “Las tecnologías en la ampliación de los entornos de enseñanza y aprendizaje universitarios” esperamos aproximarnos a nuevas formas de indagación, estudio e investigación de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Procuramos desentrañar qué significa para docentes y estudiantes universitarios que las tecnologías digitales “lleguen para quedarse”; intentamos indagar y reflexionar sobre los desafíos que se presentan fundamentalmente a los profesores universitarios desde la necesidad y las posibilidades de integrar las nuevas tecnologías a sus prácticas docentes. Abordamos, en este trabajo, las tecnologías digitales

en tanto soportes que conforman entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Metodológicamente, adoptamos la perspectiva de Ber-teley Busquet (2000) en tanto búsqueda de reconstrucción de los sentidos o significados para los participantes en tres niveles: el primero tiene que ver con los significados que los actores (profesores y estudiantes) asignan a las experiencias con EVEA. Su experiencia y formación en el tema posibilitan contextualizar estos significados. En el segundo, desde el contexto institucional, inscribimos el programa de la cátedra en el plan de estudios. Analizamos la formación, la experiencia docente y los roles asumidos por el equipo de cátedra. En el tercer nivel, interesa abordar las tensiones entre lo institucional y lo personal desde una perspectiva política. Ante la necesidad de delimitar nuestro trabajo, en esta oportunidad nos centramos en el primer nivel de análisis.

Las intersecciones entre educación presencial y virtual

Las tecnologías digitales impactan en los ámbitos de enseñanza universitaria generando, desde la llamada “educación en línea” o “educación virtual”, realmente una ruptura o un *nuevo comienzo* respecto de formas educativas anteriores conocidas como “educación a distancia”.

La presencialidad como modalidad curricular y como situación de enseñanza y aprendizaje, implica el encuentro de una persona con otra, en tiempos y espacios compartidos. No obstante, las tecnologías digitales resignifican dicho encuentro, posibilitando no solo la gestión sincrónica del tiempo sino también la asincrónica, a la vez que diversifican los espacios del

encuentro, reales y virtuales, en dichas situaciones de enseñanza y aprendizaje. (Tarasow, 2008)¹

La “ruptura” de la dicotomía educación presencial-educación a distancia tiene que ver con que los entornos en línea se erigen en espacios paralelos para ambas modalidades, llevando incluso a redefinir la categoría misma de presencialidad. Las tecnologías digitales resignifican el encuentro entre docentes y estudiantes, la interacción pedagógica, generando otros espacios de encuentro y en tiempos distintos de los marcados en el espacio material del aula.

Desde esta perspectiva, entendemos que el aprendizaje ocurre no solo entre las cuatro paredes del aula; este es un concepto que material y simbólicamente también se modifica. Las tecnologías posibilitan la incorporación de múltiples voces al aula, que “el mundo” ingrese al aula (desde un llamado o mensaje de celular, hasta el uso de videos o la conexión a internet durante el desarrollo de la clase), la continuación de procesos de construcción del conocimiento en comunicación y en forma colaborativa mediatizados por las tecnologías fuera del tiempo y del lugar de la clase tradicional. Ejemplos de ello son los usos de redes sociales (grupos de Facebook o de Whatsapp), aulas virtuales, *wikis* y variadas herramientas colaborativas. De allí que hablemos de *entornos ampliados de aprendizaje* a partir de las tecnologías, de las posibilidades para el trabajo en las cátedras que se generan desde las combinaciones entre presencialidad y virtualidad.

1 Estas definiciones forman parte de los considerandos correspondientes a la Ordenanza N°10/13 C.S. de la UNCuyo, en la que se reconocen las distintas posibilidades de presencialidad a partir de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo con EVEA en nuestras cátedras

Todo enfoque y práctica pedagógicos enseñan no solo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social.

María Cristina Davini, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.*

En esta presentación queremos compartir el análisis realizado del uso del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje por parte de espacios de formación docente, las características distintivas de esos espacios, los rasgos distintivos de los estudiantes, sus propósitos, la ubicación de cada uno en el plan de estudios, la selección de contenidos y las estrategias metodológicas propuestas. En el análisis, partimos de nuestras experiencias, las voces de los estudiantes y las reflexiones del equipo docente.

Los tres espacios pedagógicos analizados corresponden a la formación docente de la Facultad de Filosofía y Letras: Teoría de la Educación, de primer año, común a todas las carreras; Teorías Contemporáneas de la Educación, de tercer año de Ciencias de la Educación, y Teoría de la Educación del Ciclo de Profesorado para Profesionales Universitarios.

En ellos, la propuesta de enseñanza y aprendizaje se articula desde la noción de *dispositivo* y de *ampliación de entorno de aprendizaje*. “Dispositivo pedagógico institucional” se refiere a espacios materiales, simbólicos o virtuales que, a modo de matrices institucionales, resultan de la cultura institucional y la producen, moldeando las disposiciones de sus actores. Son organizadores pedagógicos que permiten articular e integrar los cruces entre aprendizaje y

enseñanza y que promueven u obturan las disposiciones de los sujetos.

Uno de los elementos comunes a los tres espacios es la recuperación de los saberes previos de los estudiantes sobre la educación y lo escolar, contruidos principalmente a lo largo de su trayectoria escolar. Llamamos a este dispositivo “narración autobiográfica” y es el punto de partida para el abordaje de los saberes pedagógicos que entran en diálogo y en tensión en esta instancia formativa.

Como señalamos, en este trabajo nos detendremos en la ampliación de entorno de aprendizaje, definida por Peter van de Pol como “la extensión del entorno de aprendizaje más allá de sus tradicionales límites físicos, geográficos y temporales, a través del uso de tecnologías digitales en red” (2006: 143). La propuesta consiste en ampliar el entorno de aprendizaje desde la relación con la realidad escolar mediante entrevistas y visitas con trabajo de observación en escuelas, así como también a través de las tecnologías vehicular estas relaciones.

Para los tres espacios pedagógicos analizados, el uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, como un modo de abordar la tecnología en la formación docente, no es una simple opción didáctica, sino una decisión vinculada con la configuración de nuevos roles y saberes para los futuros docentes. Las tecnologías digitales constituyen tanto una herramienta para el trabajo de enseñanza y aprendizaje del espacio curricular, que propicia determinadas experiencias, como un contenido conceptual que se aborda desde bibliografía específica, y constituyen parte sustancial de los saberes del docente de hoy.²

2 No puede desconocerse, en este sentido, el impacto que en el sistema educativo provincial ha ejercido el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación. Fundamentalmente teniendo en cuenta que será el ámbito privilegiado para la inserción laboral de nuestros egresados.

El entorno desde el que trabajamos es la UNCUvirtual (plataforma de desarrollo propio de la universidad), declarada “entorno oficial de la Universidad Nacional de Cuyo para el diseño, desarrollo y evaluación de los distintos proyectos y/u ofertas con modalidad a distancia, vinculados al pregrado, grado, posgrado y extensión, tanto del Rectorado como de las unidades académicas”.³

El campus virtual de la universidad se define por un modelo pedagógico que brinda el encuadre para que el escenario virtual concrete desde sus recursos y herramientas una forma de actuación pedagógica virtual que potencie tanto la interactividad instrumental como la cognitiva en el alumno. Esta actuación pedagógica se visualiza en el desarrollo de contenidos educativos mediados y mediatizados (tipo de actividades, diferentes lenguajes, graduación de contenidos, formas de evaluación, etcétera); en la planificación de los espacios de encuentro (foros, *wikis*, chat, videoconferencias, etcétera); en las instancias de retroalimentación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, reportes); en la generación de espacios de recreación y encuentro social (cafetería, novedades, etcétera). De esta manera el campus virtual va dimensionando el encuentro pedagógico como el aspecto clave del escenario en el que todos los elementos se conjugan con un solo propósito: aprender de manera social, colaborativa e interactiva, conformando una comunidad de aprendizaje.

En el análisis de las experiencias de ampliación de entornos de aprendizaje tomamos como referencia las funciones priorizadas por la universidad⁴ para los procesos educativos en el marco de la virtualidad:

3 Ordenanza N° 65/2008 C.S. de la Universidad Nacional de Cuyo.

4 Ordenanza N° 10/2013 C.S. de la Universidad Nacional de Cuyo.

- » Función informativa, como administración, distribución y reservorio de información; es una función importante pero que no agota la dimensión formativa.
- » Función cognitiva, como escenario para el procesamiento y comprensión de la información a través de la implementación de diversas estrategias de aprendizaje.
- » Función comunicativa, como espacio de interacción entre los diferentes actores, recursos y herramientas, que potencia el carácter social e intersubjetivo del proceso de aprendizaje plasmándose más claramente en las posibilidades de aprendizaje colaborativo.

Un recorrido por los EVEA

Si hiciéramos un recorrido general, podemos decir que al ingresar al entorno virtual, comúnmente llamado “aula virtual” por docentes y estudiantes, encontraremos una presentación de cada materia, un espacio para descargar el programa, una serie de herramientas comunes a los espacios (mensajería, foro, etcétera) y lo que denominamos “árbol de contenidos”.

Entonces, los estudiantes acceden a una presentación general de la materia (que es idéntica a la que se encuentra en la pantalla pública) y al programa de la asignatura. También el contenido desglosado de la materia se encuentra en una especie de esquema jerárquico (árbol de contenidos), organizado según los ejes temáticos del programa y con el desarrollo de contenidos de cada uno. Cada espacio curricular pone a disposición de los estudiantes, de este modo, los siguientes recursos:

- » desarrollo mediado de los contenidos o explicaciones breves;

- » síntesis (por ejemplo, presentaciones en Power Point o Prezi utilizadas en las clases, esquemas, etcétera);
- » textos alternativos para ampliar información (a través de documentos o enlaces con sitios de interés) sobre los distintos autores y corrientes teóricas;
- » una propuesta de actividades, siendo la más utilizada la opción de entregar documentos. Aunque veremos más adelante las diferencias entre los espacios al respecto;
- » la posibilidad de realizar comentarios en cada eje temático y en cada tema, planteando interrogantes, abriendo discusiones, formulando posiciones personales, etcétera;
- » foros de intercambio a partir de temas propuestos por las profesoras;
- » mensajería: la comunicación a través de mensajes mediante un correo propio del campus con las profesoras, con sus compañeros, etcétera.

A continuación, describiremos brevemente la propuesta de cada espacio, especialmente desde su desarrollo en el entorno virtual.

Teoría de la Educación (común)

Las carreras en las que se dicta Teoría de la Educación son los profesorados de Historia, Filosofía, Letras, Inglés, Francés, Geografía y Ciencias Básicas pertenecientes a la Facultad de Ciencias Básicas. Para todas las carreras se ofrece en el segundo cuatrimestre de primer año con una carga horaria de cuatro horas semanales. El formato curricular es materia y trabajamos aproximadamente con 350 alumnos anualmente.

En la facultad, el cursado no es obligatorio. Ello afecta la dinámica del desarrollo de las clases de Teoría de la Educación, al igual que de otras materias, ya que va disminuyendo notablemente el número de alumnos que asiste durante el cuatrimestre. Podría relacionarse con tal situación el hecho de que muchos estudiantes no alcancen a dimensionar, a comprender y a responder a los requisitos de la cátedra, claves para el proceso de construcción del conocimiento tanto como para obtener la condición de regular o para rendir el examen final. Por otra parte, observamos tanto en la elección de las carreras como en su estructuración curricular, una primacía del interés disciplinar por sobre la formación docente, lo cual influye de alguna manera en la disposición frente a las materias del campo de la formación pedagógica o general.

El equipo docente está formado por una docente titular, una asociada, una adjunta y tres jefas de trabajos prácticos. Dos de los miembros tienen formación de posgrado en educación y nuevas tecnologías, manejo de uso operativo de campus virtual y experiencia como referentes de educación a distancia, desde hace aproximadamente 10 años. El resto del equipo ha tomado en forma aislada y sin continuidad algunas instancias de formación y ha ido aprendiendo ante las exigencias que impuso su incorporación en el trabajo de la cátedra. No obstante, el diseño de materiales y carga de contenidos está a cargo de las dos integrantes mencionadas.

El entorno virtual se utiliza hace aproximadamente cuatro años; durante los primeros años, el acceso al campus quedaba a criterio de los estudiantes (los interesados en descargar material, quienes no podían asistir con frecuencia a clase, etcétera). Pero este último año, la novedad ha sido establecer la obligatoriedad de entregar los trabajos prácticos a través de este.

La propuesta de enseñanza y aprendizaje se organiza en torno a tres ejes articuladores: el primero, Aproximaciones al campo de la educación y la Teoría de la Educación, se sintetiza en el trabajo sobre la narración autobiográfica. El segundo eje, Reflexiones acerca de la educación y la escuela desde algunas perspectivas teóricas del siglo XX, se plantea desde la interrelación teoría-práctica generada desde los trabajos grupales de observación institucional (visitas a escuelas). El tercer eje es Reconfiguraciones de lo escolar en el complejo escenario actual. Dada la actualidad de las tensiones que aborda y las discusiones que se generan, se resuelve a través de una propuesta llamada intervenciones educativas en línea. Las dos primeras actividades se resuelven entregando un archivo y la tercera tiene características colaborativas y distintivas según las comisiones en las que están organizados los alumnos (por carreras).

Entonces, el EVEA se torna en un escenario que posibilita desde los primeros días de clase la presentación de docentes y estudiantes de diferentes carreras, que no comparten aula en las clases presenciales. Permite ir generando un clima familiar en el que al menos se reconozcan desde las inquietudes compartidas, expectativas. También proponemos a los estudiantes la construcción de un glosario de la cátedra. Esto posibilita, con la mediación de los docentes, la negociación de significados en torno a conceptos estructurantes para Teoría de la Educación. Proponemos que los conceptos o significados compartidos se referencien, haciendo un adecuado uso de las búsquedas con parámetros académicos y de las referencias bibliográficas.

Avanzado el cursado, proponemos un espacio de diálogo para compartir las experiencias de aprendizaje generadas desde las visitas a las escuelas, compartiendo sus primeras impresiones, permitiéndoles no solo intercambiar experiencias, sino realizar sus primeros análisis. Algunos

comparten fotos de las instituciones. La última propuesta de trabajo, que denominamos “intervención en línea”, coincide con el tercer eje de trabajo; consiste en un trabajo de síntesis e integración utilizando herramientas digitales en forma grupal sobre los contenidos del tercer eje y de discusión guiada y moderada por las profesoras de cada comisión en torno a las problemáticas que en el eje se plantean.

Más allá de este abordaje planificado por el equipo docente, consideramos que el EVEA cumple una función clave en la difusión de la información y en la organización de cada una de las instancias del cursado, aunque sabemos que los jóvenes prefieren las redes sociales. Sin embargo, en las consultas que hemos realizado, señalan que resulta valioso el uso del campus y que esperan que se extienda a otras materias.

Teorías Contemporáneas de la Educación

Este espacio curricular pertenece a la carrera de Ciencias de la Educación, se cursa en el primer cuatrimestre de tercer año. Anualmente atiende a 20 estudiantes aproximadamente. El equipo docente está formado por una profesora titular, una adjunta y una jefa de trabajos prácticos. La carga horaria es de seis horas semanales y su formato curricular es asignatura. La particularidad de esta asignatura es que un número importante de estudiantes comienza a cursar en forma condicional y a mediados del cuatrimestre deben abandonar el cursado por no haber aprobado la materia correlativa. Esto hace que año a año tengamos un movimiento interesante de recursantes y de jóvenes que dejan el cursado, que incide principalmente en las propuestas de trabajo grupal.

El entorno virtual se utiliza hace aproximadamente cinco años. Al principio, cumplió funciones exclusivamente

informativas, de acceso al material de la cátedra, pero ha ido cobrando otros significados. Como en los otros espacios, el entorno virtual es un ámbito de comunicación y acompañamiento del proceso de aprendizaje de la materia, a través de materiales explicativos, guías de estudio y los trabajos prácticos tanto individuales como grupales.

La particularidad de esta materia, es que dos de sus docentes se ocupan de la virtualidad y se articula en forma continua con las clases presenciales. Esto es, cada actividad o diálogo iniciado en clase se vincula explícitamente con la propuesta virtual y a la inversa. Se destaca el desarrollo de actividades en forma colaborativa y la interacción en foros en tanto espacios de diálogo en los que se comparten, problematizan e intercambian ideas y aportes sobre diferentes temas del programa. Por ejemplo, frente a uno de los primeros contenidos del primer eje –Algunas líneas para pensar y repensar la educación desde la teoría de la educación–, cuyo contenido desarrollamos alternando clases expositivodialogadas con intervenciones de los estudiantes (hicieron presentaciones, videos, etcétera), abrimos un espacio virtual para continuar el diálogo y compartir las producciones. Es interesante advertir cómo en la virtualidad, cuando los estudiantes asumen un papel activo, se da una apertura enorme del contenido, incluyendo otras voces y variadas fuentes, admitiendo los recorridos personales (según los intereses y pensamientos de cada uno) tanto como las discusiones e intercambios entre los participantes.

Al igual que en Teoría de la Educación común, en esta se realiza un trabajo práctico por eje temático (un total de tres) y todos se presentan a través del campus virtual. En los trabajos se procura la articulación continua entre las clases y la instancia virtual, acompañando cada producción desde un foro en el que se pone en discusión el eje o concepto central.

Los trabajos alternan instancias individuales y grupales. Usamos la herramienta Grupo del campus para ir construyendo en distintos momentos el trabajo integrador a lo largo del cuatrimestre y se organiza en distintas etapas: en parejas, los estudiantes realizan una entrevista a un docente y a un directivo de escuela secundaria, tomando como base la problemática trabajada en el eje 1. En un segundo momento, en grupos de cuatro miembros, compartirán el material (descripciones densas) de las entrevistas y definirán al menos cinco categorías para su análisis y reflexión. El trabajo concluye con la presentación de un ensayo de no más de cinco páginas que contenga las reflexiones del grupo respecto de las categorías definidas interpeladas desde las distintas teorías y una presentación grupal que se acompaña de un recurso tecnológico mediado, que también se comparte en el foro.

Como señalamos, la herramienta “grupo” es un espacio dentro del aula virtual, en el que los alumnos pueden trabajar con cierta autonomía (los docentes ven los procesos de todos los grupos, pero los grupos no ven a sus compañeros). Contiene un cuadro para dejar mensajes (emulando un muro), un organizador tipo calendario y un lugar para dejar archivos. Este espacio, por los relatos de los estudiantes, siempre se completa con el trabajo con documentos en línea por fuera de la plataforma. Pero es interesante que allí van dejando testimonio de su proceso y evidencia de las principales discusiones que surgen.

Teoría de la Educación del Ciclo de Profesorado para Profesionales Universitarios

El Ciclo de Profesorado para Profesionales se abrió en la facultad en el año 2003, con un cursado quincenal. Este

tercer espacio curricular está a cargo de dos docentes (una que trabaja en las instancias presenciales y otra docente para el trabajo virtual), que comparten el trabajo en las otras dos materias. Se ofrece en el primer cuatrimestre de primer año de una carrera que tiene una duración total de cuatro cuatrimestres. La carga horaria es de siete horas semanales, durante seis semanas. Aproximadamente cursan 40 alumnos.

El alumno adulto que cursa el Ciclo de Profesorado presenta particularidades que lo diferencian del resto de los estudiantes de la facultad. Se trata de un grupo heterogéneo de entre 28 y 50 años, en el que prevalecen las mujeres. Las profesiones representadas en este grupo son del área de la salud (médicos, licenciados en enfermería, odontólogos, psicólogos); de las ingenierías (civil, industrial, electromecánica, agrarias); del derecho; de la psicopedagogía; de las ciencias sociales (comunicación, trabajo social, ciencias políticas, recursos humanos); de artes (artes visuales, cerámica); de ciencias económicas (contadores, administradores de empresas); licenciados en filosofía, geografía, historia, letras, italiano (egresados de la misma FFyL).

La mayor parte de quienes estudian en el Ciclo combina el ejercicio de su profesión con el de la docencia; un porcentaje significativo da clases; el resto solamente se dedica a su profesión y está tomando su primer contacto con la docencia desde este profesorado. La mayoría tiene un promedio de entre seis y ocho horas diarias de trabajo. Otra característica distintiva del ciclo es que acceden a él no solo desde Gran Mendoza, sino también de departamentos más alejados, como San Martín, Rivadavia, Tupungato, Lavalle, entre los más importantes.

En cuanto a alfabetización tecnológica, también es heterogénea, con el tiempo se ha ido ampliando el uso de tecnologías con variados propósitos pero no cuentan con

formación y experiencias en el uso educativo. Las expectativas de los profesionales que deciden realizar esta carrera de formación docente giran en torno a la necesidad de mejorar su formación como docente, la búsqueda de enfoques y herramientas para ello así como también ampliar sus posibilidades laborales, accediendo a la docencia.

Desde los primeros años de trabajo en el ciclo, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes (profesionales, con familias a cargo, trabajos en la docencia o en otros ámbitos, en relación de dependencia o por cuenta propia), advertimos que el cursado se tornaba insuficiente para abordar en profundidad algunos contenidos. Surgía la necesidad de ampliar reflexiones o discusiones iniciadas en clase o de contar con formas de acompañamiento del proceso de comprensión. Estas circunstancias movilizaron a realizar unas primeras pruebas de uso de entorno virtual en el año 2007. Prácticamente ocho años después, consideramos haber consolidado un trayecto de formación en el que la continuidad entre los espacios presenciales y virtuales es una coordenada de formación.

Inicialmente, el campus virtual constituyó un reservorio de materiales de la cátedra (principalmente las presentaciones y enlaces a otras páginas) y progresivamente se fue tornando en un escenario que propicie la construcción de conocimientos. En las clases se trabaja a partir de la presentación y exposición de las ideas centrales de cada tema. Se plantean las ideas relevantes y se promueve la reflexión, la discusión y el intercambio a partir de dinámicas de trabajo grupal. Este trabajo se complementa necesariamente con prácticas propuestas sobre cada eje temático en el campus virtual de la UNCuyo.

En el inicio del cursado, dedicamos parte de una clase para realizar un recorrido guiado por el campus virtual, con el objetivo de que se familiaricen con el entorno y

comiencen a incorporarlo a su trabajo académico. El alumno adulto ve el aula virtual como un encuadre del proceso de enseñanza dentro del cual está inserto. Puede contar con información, guías de trabajo, incluso con el docente mismo fuera del aula, donde asiste, como ya dijimos, cada quince días.

Aquí la experiencia cobra otro sentido para el alumno, quien primero se relaciona desde sus miedos y la incertidumbre que le genera el espacio, pero poco a poco se siente acompañado por su estructura y su propuesta. Una vez que iniciamos el trabajo en el campus, nos proponemos generar un clima de confianza mediante una actividad de presentación personal y grupal, comenzando por subir una foto (para facilitar su identificación), indagando las expectativas, valores, creencias, opiniones, actitudes, necesidades y preocupaciones en relación con el espacio curricular. Si bien contamos con un diseño del material por trabajar, toda la información que relevamos en estas instancias nos da indicios para modificar aspectos vinculados con la propuesta didáctica (actividades, recursos, plazos, etcétera). Por ejemplo, algunos alumnos comentan que no se sienten cómodos con el trabajo a la distancia o con las nuevas tecnologías, aunque nunca hayan tenido experiencia afín. Sin embargo, la mayor parte se predispone a explorar el campus, a presentarse a través de este (muchas veces con más soltura y con las posibilidades de conocer a todos, ya que en la clase presencial el tiempo es escaso o solo algunos alumnos se animan a participar).

Como espacios de intercambio, además del foro de presentación, habilitamos uno de dudas y otro para el tercer trabajo práctico (que consiste en el intercambio de las reflexiones y construcciones en torno a la pedagogía realizadas durante el proceso de cursado). La mensajería del campus resulta de suma utilidad a la hora de optimizar el proceso,

ya que es una herramienta de comunicación entre profesoras y alumnos y para los alumnos entre sí. Se utiliza principalmente para formular algunas dudas o dificultades sobre los temas, realizar consultas vinculadas a los contenidos u organización de la materia y plantear situaciones personales que puedan afectar el desempeño de los estudiantes.

Durante algunos años hicimos la experiencia de intercambio entre los estudiantes, mediante una actividad de reflexión que consistió en la redacción de una carta que, luego de ser leída por las profesoras, reenviamos mediante el correo del campus. Como cierre del proceso, se utiliza un dispositivo denominado “Hoja de Ruta” (como documento para descargar, responder y subir nuevamente) en el que se revisa y reflexiona sobre el proceso realizado, rescatando aspectos conceptuales (mediante relaciones e integraciones) tanto como aspectos actitudinales. Asimismo, este dispositivo constituyó un elemento para la autoevaluación y evaluación de la experiencia realizada en el espacio curricular.

La aprobación del espacio curricular se logra mediante un coloquio integrador a partir del desarrollo individual de un tema del programa y preguntas según programa abierto. En esta instancia, los alumnos pueden presentar un tema en forma grupal, siempre que cada uno de sus miembros aborde un aspecto o una perspectiva de este y que se evidencie el abordaje integrado. Entre los criterios de evaluación, además del desempeño en esta instancia, se considera el proceso de cada alumno, para el cual la información que nos aporta y que sistematizamos mediante el campus tiene suma relevancia.

Desde hace algunos años, el trabajo con el campus no es una opción, sino una condición, un escenario de trabajo para Teoría de la Educación. Los estudiantes adultos lo recorren con gran desconfianza y temor al principio, pero luego se apropian del lugar, que les resulta sumamente

claro y organizado, estructurado y pensado para ellos, a la vez que institucional y diferenciado de los entornos virtuales que recorren diariamente desde lo personal o laboral .

Esta experiencia permite responder a dos cuestiones importantes: la de lograr que alumnos profesionales con múltiples ocupaciones laborales y familiares se apropien de la propuesta, siguiendo un ritmo continuo (de lecturas y actividades), y que, a la vez, les permita hacerlo en forma autónoma. También les permite aprovechar al máximo las clases presenciales. De hecho, la mayor parte termina el cursado y se presenta a rendir el coloquio.

Reflexiones finales

El uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje ha llegado para quedarse en nuestras prácticas pedagógicas. Entendemos que es fundamental para la formación de un docente, no solo discurrir en torno a las nuevas tecnologías, sino vivir la experiencia. Cada uno de los tres espacios presentados tiene una lógica diferente, porque atiende a sujetos diferentes y se ubica en distintos momentos de su formación. Cada entorno es único, no solo porque es distinta la materia, sino porque la misma materia año a año se va resignificando y enriqueciendo desde lo comunicacional y desde la propuesta de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en torno a las experiencias planteadas, las resistencias que procuramos modificar, las valoraciones y los sentidos que logramos construir al finalizar cada cursado son críticos pero sumamente esperanzadores.

Podemos decir que el recurso es pertinente en relación con los objetivos planteados en cada espacio curricular y el tipo de tareas que se proponen, ya que su utilización ha sido definida con un sentido pedagógico claramente delimitado:

un espacio desde el que se promueve y acompaña el aprendizaje, desde el cual no solo acceden a materiales de la cátedra, sino que se torna en un escenario para la construcción del conocimiento y la comunicación. Están presentes, de este modo, tres de las funciones planteadas por el modelo pedagógico para los procesos en la virtualidad.

La flexibilidad de los procesos que tienen soporte tecnológico posibilita no solo que cada alumno pueda trabajar en el espacio y el tiempo que considere más convenientes, sino también que, a través de la comunicación que puede establecer con el docente, se puedan atender sus necesidades personales, se pueda trabajar desde su propia voz y pueda sentirse acompañado en su proceso de aprendizaje. Las posibilidades de interacción mediante el campus virtual son interesantes y valiosas. No obstante, creemos que va por delante el planteo pedagógico que se realice, propuestas educativas con un diseño de calidad y con un sostén o acompañamiento pedagógico a lo largo de todo el cursado.

Podemos considerar que algunas de las debilidades de la propuesta están relacionadas con ciertas limitaciones tecnológicas, de diseño de la interfaz del campus y de herramientas colaborativas. Los estudiantes sugieren su vinculación con las redes sociales. Existen dificultades administrativas que hacen que, avanzado cada cuatrimestre, queden alumnos sin inscribir en el aula virtual y que esto lleve mucho trabajo a los equipos de cátedra.

Desde nuestras prácticas docentes con EVEA, podemos señalar que el significado que principalmente le otorgamos desde el equipo docente es la posibilidad de establecer un lazo con el afuera, más allá del aula, de comunicarnos con los estudiantes y que ellos se comuniquen entre sí. Entendemos que las tecnologías digitales viabilizan el encuentro entre docentes y estudiantes y lo enriquecen, posibilitando una gestión sincrónica y asincrónica del tiempo y

diversificando los espacios de encuentros reales y virtuales. Permite la comunicación fluida entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, para resolver dudas, anticipar informaciones, organizarse, etcétera. Y esta es una de las funciones más valoradas por los estudiantes: el acceso a la información, al material organizado en forma clara y la posibilidad de comunicarse. En palabras de los estudiantes, el uso del entorno virtual es muy bueno, cómodo, práctico, útil y efectivo, principalmente desde la posibilidad de acceso a la información y de comunicación con los docentes.

Como equipo de cátedra, también nos planteamos la necesaria de articulación y acompañamiento de procesos de aprendizaje, que se alternan entre clases semanales o quincenales (según la materia de la que se trate). En este sentido, tratamos de dar continuidad a los temas, a los diálogos iniciados, de propiciar un espacio en el que todos tengan voz y puedan participar; es otro de los sentidos planteados. Los estudiantes señalan al respecto que es muy importante para quienes no pueden cursar regularmente, por razones de trabajo, familiares, de distancia, entre otros, contar con la información en el aula virtual tanto sobre las novedades, las clases, los temas abordados, los trabajos por realizar, etcétera.

Bibliografía

- Barberá, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Berteley Busquet, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (coord.). (2002). *De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires, Papers.

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Buenos Aires, Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Germán, G. (2008). *Metapedagogía. La escuela ¿sin pedagogía?* Córdoba, Comunicarte.
- Ozollo, F. (2011). La influencia de los entornos virtuales en la construcción del conocimiento de los docentes universitarios del área de Educación a Distancia e Innovación Educativa de la Universidad Nacional de Cuyo. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- Ozollo, F. y Orlando, M. (2012). Las funciones didácticas de los escenarios digitales. En *Curso: Tecnología Digital en el escenario de la Didáctica. Nivel I*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Tarasow, F. (2008). De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o nuevo comienzo? Sesión 1 del Módulo Diseño de Intervenciones educativas en línea. Carrera de Especialización en Educación y Nuevas tecnologías. Buenos Aires, Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Van de Pol, P. y Prieto Castillo, D. (2006). *E-learning, comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. Bogotá, Radio Nederland Training Centre.

Una mirada sobre la propia formación: el aporte de la Pedagogía en el último año del Profesorado en Ciencias de la Educación (FH, UNNE)

Mariana Cecilia Ojeda, María Ester Resoagli

Presentación

Nuestra cátedra ha participado en el Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía en dos oportunidades: el VII Encuentro realizado en la Universidad Nacional de Rosario en 2009 y el IX Encuentro en la Universidad Nacional de Córdoba en 2013. La intención es, fue y continúa siendo, dar a conocer un campo de *las Pedagogías*, incipiente en la formación inicial; a la vez que exponer nuestra propuesta de enseñanza para confrontarla, en validez y pertinencia, dentro de la formación docente. A continuación, presentamos algunas notas en torno a preocupaciones por la enseñanza de la Pedagogía, surgidas de la experiencia de años de pensar y repensar este campo en sí mismo y su aporte a la formación. Lo haremos en torno a nuestro programa, es decir, compartiendo cómo pensamos la enseñanza de este saber.

En primer lugar, discutimos la fundamentación teórica epistemológica en clave didáctica, en ese proceso de *transposición* que realizamos para convertir el conocimiento académico-disciplinar en saber por enseñar. En este sentido, se

plantea el dilema de *conectar* la Pedagogía denominada “general” con una vertiente de ella, con una especificidad: la formación. Otra tensión que se nos presenta es la configuración del contenido por enseñar, derivado del primer aspecto dilemático: Pedagogía y Pedagogías, lo general y lo específico, la formación humana y la formación docente. ¿Cómo organizar estos saberes para lograr una comprensión por parte de los y las alumnas?, ¿qué referencias teóricas son válidas para plantear una selección, organización y secuencia de contenidos? Por último, planteamos algunas estrategias didácticas que organizamos como *dispositivo pedagógico*, es decir, aquel que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a algo nuevo, a crear, generar, cambiar y provocar acciones (Edelstein, 2011). Una serie de intervenciones que pretenden crear condiciones en los alumnos para que “se formen”.

Datos del contexto institucional y curricular de la asignatura

Pedagogía de la Formación se desarrolla en la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en Resistencia, Chaco. Es una materia del último nivel de la carrera y tiene una duración cuatrimestral. Es parte del área “Análisis de la educación y sus manifestaciones” junto a muchas otras del plan de estudios, distribuidas a lo largo de los años de cursado. Se desarrolla en forma simultánea con Psicología de la Formación, Sistemas y Políticas de la Formación y Pasantía y Memoria, con las cuales se comparte el objeto de estudio que permite establecer relaciones entre sí. Es correlativa con materias como Filosofía de la Educación, Investigación Educativa y Prácticas y Residencias en Instituciones Educativas.

Los equipos de cátedra constituidos desde el año 2005 (año del primer dictado) a esta parte hemos intentado construir y reconstruir planteos que podrían contribuir a la comprensión del campo de la Pedagogía de la Formación¹. Asimismo, al ser un campo en construcción, la constante producción bibliográfica de la comunidad académica en el país y en el mundo, alimenta y alienta con aportes teóricos, conceptuales, metodológicos. Por lo tanto, esta propuesta de programa proviene de ambas vertientes: la experiencia propia a través de las propuestas didácticas desarrolladas y la constante actualización bibliográfica.

Tensiones y aproximaciones en la conformación del campo académico en cuestión

En una arriesgada tarea de pretender establecer los límites de un campo académico, tomamos como punto de partida para pensar la Pedagogía de la Formación el perfil profesional para el que formamos, ya que en esta instancia del trayecto curricular del profesorado el perfil de formación es la formación de formadores. Entonces, creemos que podemos vincular la Pedagogía, atendiendo a las características actuales (Silber, 2009 y 2011) y al perfil profesional del graduado, proponiendo dos facetas: la primera, en tanto formación humana y la segunda, específicamente, la formación docente.

Entendemos que el saber pedagógico surge de la reflexión sobre la práctica social y la experiencia humana que es el fenómeno educativo. Es portador de una mirada

1 En el año 2005 la cátedra estuvo integrada por una sola profesora: María Delia Cabral; luego, de 2006 a 2011, Mariana C. Ojeda se incorporó como auxiliar docente; en 2011, esta última fue designada Adjunta –por jubilación de Cabral–; ese mismo año se incorporó María Ester Resoagli como auxiliar docente.

compleja y propositiva, es decir que tiene en su naturaleza la intervención, la acción, la práctica sobre el otro, los otros. Un saber sobre un acontecer entre sujetos, en las relaciones intersubjetivas. La educación, los sujetos y su formación se relacionan para dar sentido a la existencia de esta materia, Pedagogía de la Formación. La Pedagogía recupera el debate epistemológico revisando significados que superen lo técnico e instrumental. Una posición orientada a la formación pretende abordarla desde una nueva mirada apartada y superadora de aquella que se obtiene mediante las pedagogías científicotécnicas u otro saber que, con pretensiones de cientificidad, no alcanza a comprender el sentido social, político, ético y crítico.

La formación es concebida, siguiendo a Larrosa (2004), según dos ideas clásicas: por un lado, *dar forma* y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes (*educare*); por el otro, llevar al hombre hacia la *con-formidad* con un modelo ideal prefijado de antemano (*exducere*). Propuestas actuales, como la de este autor, invitan a pensar por fuera de estas estructuras dicotómicas, es decir, ni un desarrollo autogenerado aisladamente ni un modelo externo prefigurado. Se trata pues, de una *experiencia* y de la construcción de la subjetividad a partir de ella (Pérez de Lara y Contreras, 2010). Es así que el primer eje del programa gira en torno a una pregunta “¿cómo se llega a ser el que se es?” formulada por Nietzsche (en Larrosa, 2004). Este interrogante moviliza a los alumnos y docentes de esta cátedra.

En el marco de la formación del perfil profesional del docente en Ciencias de la Educación, es crucial que los mismos alumnos puedan comprender las coordenadas de su propia formación junto con la formación que ellos promoverán en sus futuros colegas y alumnos.

En relación con la segunda faceta, se propone focalizar en la formación docente. Partimos de una propuesta que hacen

diversos autores argentinos como Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Antelo (2010). En esos textos hablan de “Pedagogía de la Formación” para referirse al conocimiento, el saber, los criterios de acción necesarios para la formación en el oficio de ser docentes, en el trabajo docente; es decir, aquello que especifica la formación profesional de grado o inicial y la continua (o lo que hoy se llama “desarrollo profesional”). Aquí se homologa el término “formación” a la formación docente en tanto constitución de una identidad profesional. En este sentido, ellos proponen especificar este campo. Nosotros proponemos combinar ambas vertientes.

El abordaje lo hacemos con un enfoque situacional que delimita la particularidad de la docencia en nuestro país, en lo que produjo el devenir histórico escolar y del sistema formador, acentuándolo en el contexto actual marcado por la crítica y reconfiguración de nuestra tarea. Este segundo eje se estructura en referencia a la pregunta “¿Qué es lo que forma en la formación?” enunciada por Terhart (1987). Intentamos avanzar en develar la conformación de la identidad entendida como una construcción histórica y social, pero también como una trayectoria en que se constituye la subjetividad de la condición docente. Recuperamos los conceptos configuradores del núcleo pedagógico en la docencia: la transmisión, la autoridad, la tradición, los vínculos entre docente y alumnos. Luego, poner en juego uno de los inacabados debates acerca de la vocación, la profesión, el oficio y el trabajo como categorías conceptuales y discursivas. Así, poder analizar la condición del rol y acción pedagógicos del profesor, sus estructurantes y los problemas centrales que hoy los socaban en los escenarios escolares, áulicos y sociales. Finalmente, revisar la formación docente actual, los dispositivos de formación y su impacto en dicha identidad construida.

Son dos los interrogantes que orientan el diseño de nuestro programa. Lo hacemos a través de preguntas, porque,

más que establecer temas, queremos compartir ideas, conceptos, diferentes posturas teóricas y argumentos sobre la Pedagogía de la Formación. Como equipo de cátedra, sostenemos que partir de interrogantes es una alternativa válida para interpelar, a quienes formamos y a quienes se forman, a buscar posibles sentidos que orienten las respuestas y las propuestas de acción. Congruentemente con la postura epistemológica asumida, cuestionarse y preguntarse, es una manifestación de la disposición de apertura, de disponibilidad del sujeto en la búsqueda de la experiencia y del saber que surge de ella (Larrosa, 2004). Esta postura no es segura, porque no tiene la verdad; por el contrario, es una posición incómoda, pero es la que mantiene en el estado de *formación*.

¿Cómo organizar estos saberes para lograr una comprensión por parte de los y las alumnas?

Empezamos el desarrollo de la nuestra materia tratando de recuperar los saberes previos de pedagogía, lo que habían aprendido en primer año de la carrera y a la vez empezar a trabajar con el concepto de formación; teniendo en cuenta siempre las construcciones previas de nuestros alumnos.

A partir de allí, empezamos a desandar la complejidad del objeto de estudio. Abordamos como primer tema “El mito de la educación como fabricación –Pígalión, Frankenstein, otros– en la tradición occidental moderna”. Consideramos una noción de educación arraigada y frecuente en ciertas concepciones sobre lo pedagógico al entender la relación del educador con quien se está educando. Al ir develando en cada una de las figuras – Pígalión, Pinocho, Golem o Robocop y Frankenstein– cuál es el mito de la educación, se puede visualizar el núcleo duro de la educación, “el mito

fundacional”, dice Meirieu (autor con el que trabajamos): la constitución de la humanidad de un ser humano, la transmisión de un adulto a un recién llegado, el poder de influir en él. Esto tiene el objetivo de empezar a entender desde otros lugares la educación como práctica social y humana, y la pedagogía. Luego, nos adentramos en el concepto de formación y tomamos como autor central de este tema a Jorge Larrosa (en dos textos: *Pedagogía profana* y *La experiencia de la lectura*). Decimos que el discurso pedagógico tecnicocientífico es impronunciable por la arrogancia de los científicos y la conciencia moralista que juzga y prescribe lo bueno y lo malo. Esto genera un vacío en el discurso.

El autor propone intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma indisciplinada, insegura e impropia, porque pretende situarse al margen de la arrogancia y la impersonalidad del discurso. Se plantea ajeno a pretensiones de objetividad, de universalidad, e incluso a pretensiones de verdad entendidas en el marco de las ciencias positivistas, es decir, de la perspectiva comúnmente aceptada. Sin embargo, no por ello hay que renunciar a producir sentidos: no prescribe formas de actuación pero no abdica en iluminar y modificar prácticas. Es otra forma de pensar y escribir en pedagogía, una forma en la que las respuestas no sigan a las preguntas y el saber no siga a la duda. Repensarla así permite no caer en modelos dogmáticos o autoritarios, en las variantes de las ideas de fabricación, y genera la apertura para pensar la formación.

Utilizamos la lectura y la escritura como dos potencias formativas. Considerar la lectura como formación es pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector; no solo con lo que sabe, sino con lo que es. Proponemos pensar la lectura como algo que nos forma, que nos constituye o pone en cuestión lo que somos. No como un pasatiempo o un medio de adquirir conocimientos,

como algo externo que no nos afecta; así sería un medio. La ciencia y la tecnología han contribuido a separar el conocimiento del sujeto cognoscente. La ciencia moderna ha cambiado el estatus de la lectura y de la imaginación.

Nos interesa la narración porque es un mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo y de los otros. En educación se produce un lugar donde desarrollar e interpretar narraciones. Narrar es tomar la palabra, es la posibilidad de relatar el tiempo de la formación, las experiencias acaecidas en primera persona. Nicastro y Greco proponen la perspectiva situacional para entender cómo hemos llegado cada uno a este espacio y tiempo que habitamos. Se puede tomar la idea de trayectoria de ellas. Un recorte dentro de su contexto no es desmembrarlo, sino situarlo en un lugar aquí y ahora, pero cuenta con un porvenir y un pasado recorridos.

Dice Larrosa que una de las consideraciones es el tiempo: la narración se hace desde un punto pasado hacia el presente en función de un punto de vista que lo hace significativo. Esta es una de las operaciones, la recolección que implica la memoria activa que no es objetiva, sino que puede mirar a través de la huella.

También hay una narración hacia el futuro que implica la operación de la proyección, de imaginar qué da significado al futuro o a los futuros posibles. En relación con la segunda unidad, nos proponemos focalizar en la formación docente, por ello el segundo eje se estructura en referencia a la pregunta “¿qué es lo que forma en la formación?” enunciada por Terhart (1987). Congruentemente con la postura epistemológica asumida, cuestionarse, preguntarse, es una manifestación de la disposición de apertura, de disponibilidad del sujeto en la búsqueda de la experiencia y del saber que surge de ella. Esta postura no es segura porque no tiene la verdad; por el contrario, es una posición incómoda, pero es la que mantiene en el estado de formación.

En esta segunda parte indagamos sobre la construcción de la condición docente en tanto vocación, profesión, oficio y trabajo. Abordamos también los ejes conceptuales que definen el ejercicio docente y que son estructurantes de las relaciones pedagógicas: la transmisión, tradición y autoridad. Para tratar de comprender los rasgos de la construcción de lo pedagógico en la identidad docente investigamos sobre las problemáticas que actualmente interpelan y socaban los escenarios escolares, áulicos y sociales. Y por último, intentamos analizar, reconocer dispositivos de la formación docente originados en las tradiciones occidentales y en el marco de la conformación del sistema argentino y el dispositivo de formación de su carrera. Atraviesa el recorrido de la materia el desarrollo de procesos de reflexión y análisis pedagógicos como competencias profesionales de producción de textos narrativos propios y de *otros*.

Para esta última parte hemos elaborado –en colaboración con una de las adscriptas– un material didáctico propio que se compone de textos propios y de autores, de guías de lecturas y de análisis del propio dispositivo de formación: el plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Tomamos cuatro textos que plantean diferentes dispositivos de la formación docente: Terhart; Diker y Terigi; Alliaud y Antelo; y las *Normativas para la Formación Docente de la Argentina*. Cada uno concibe la profesión, la formación inicial y el posterior ejercicio de una manera determinada y proponen un “modelo” para formar a los futuros maestros y maestras, profesores y profesoras. Es decir, un dispositivo a través del cual se construye la subjetividad de los y las docentes. En las lecturas, hallan cuadros de diálogo que llevan a encontrar los motivos, las causas, los sentidos de ciertos rasgos que tiene el dispositivo que los y las ha formado. Es decir, proponemos que este material no quede solo a nivel

conceptual /abstracto, sino que avance en la reflexión, el análisis y la interpretación de las experiencias de formación acontecidas en su propio trayecto dentro del profesorado. Se trata de un dossier con actividades de lectura y de producción de documentos propios individuales y grupales para trabajar en clases y apoyar el trabajo final de integración.

Metodología de enseñanza

La centralidad del objeto de estudio de la asignatura nos convoca a trabajar con los alumnos creando condiciones con *potencia formativa*. La lectura y la escritura son dos actividades en las que se centran los dispositivos pensados como estrategias que produzcan movilizaciones, pensamientos, reflexiones y prácticas de formación (más que de aprendizaje). La narrativa en diferentes textos –autobiográficos, novelas, casos– se analizan y se interpretan en espacios y momentos especialmente dispuestos para ello. Se escriben y se escuchan relatos de historias, se rememora la propia biografía escolar y académica y se trata de identificar /nombrar “razones para educar” que nos indujeron a elegir esta profesión y lo que va formando en nuestra formación.

El trabajo constructivoformativo de la narración permite el traslado en el tiempo, reviviendo, desde el que se es hoy, lo que fue, los procesos, los que vendrán, trabajando sobre las representaciones y las subjetividades. A su vez, las historias se entretajan con otras historias, lo que permite introducir miradas compartidas y colectivas desde lo social, lo histórico y lo político.

Las actividades que componen un conjunto de acciones para el logro de la propuesta son:

- » Debates en clase sobre temas y lecturas de los textos con el abordaje propio de la cátedra.

- » Exposiciones y debates grupales sobre los procesos de formación vividos por los personajes de cuentos o novelas y de sí mismos.
- » Lectura y análisis de una novela de formación: *El juguete rabioso*, de Roberto Arlt; *El cazador oculto*, de J. D. Salinger; *El mal de la escuela*, de Daniel Pennac; *Demian*, de Herman Hesse; o *El profesor*, de Frank McCourt.
- » Elaboración de un relato de la propia biografía personal, escolar y académica en torno a la experiencia de formación acaecida en el propio trayecto, próximo a finalizar: el profesorado.
- » Dos talleres de análisis y reflexión en relación con la escritura del relato de la propia formación y el análisis de las experiencias en términos pedagógicos.
- » Tutorías de asesoramiento y acompañamiento para la elaboración del trabajo autobiográfico mencionado.
- » Análisis de casos que expresen problemáticas pedagógicas, educativas y sociales actuales. Se realizan a partir de la búsqueda de artículos periodísticos vinculados con los jóvenes, los maestros y profesores, los padres, las familias, los directivos en los escenarios escolares o bien en espacios no escolares para observar y analizar cuál es la imagen del docente en el contexto actual.
- » La realización de entrevistas a asesores pedagógicos, maestros y profesores para observar y detectar los problemas y sus resoluciones en tanto posibles situaciones cotidianas del ejercicio de la profesión.

Estas actividades se van entrelazando en el cursado de la materia en clases teóricas y prácticas; sus producciones forman parte de ambos aspectos. Este año, reiteramos la experiencia de 2012, 2013, 2014 y 2015, en la que trabajamos como equipo de cátedra asistiendo y dando clases las

profesoras adjunta y auxiliar con la presencia e intervención de adscriptos. Consideramos que es una innovación conjugar clases compartidas de los docentes de la teoría y la práctica, porque se logra la integración y articulación teoricopráctica que la división de clases en la universidad tradicionalmente escindió.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique, serie Educación.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004). *La Experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Tèrhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación? En *Revista de Educación*, núm. 284. Madrid.

Eje Investigación

Presentación del eje Investigación

Judith Naidorf, Alejandro Vassiliades

La investigación en la universidad no solo es constitutiva y una de sus principales razones de ser (ya que, al decir de Alberto Kornbliht, de otro modo sería un enseñadero, repetidor de teorías ajenas, elaboradas en otros contextos y latitudes, mera consumidora de explicaciones otras), sino que es la garantía para la actualización de los docentes a cargo de la formación y de la actualización de los programas. Investigar es explicar –provisoriamente, en el caso de la pedagogía– la educación y construir conocimiento que se constituya en evidencia para ser recuperada por la política pública y por los ciudadanos que pretenden discutir las argumentaciones que los grupos concentrados instalan en el sentido común. En la universidad, todo –por definición– puede y debe ser cuestionado –de así que según Derrida la universidad debe ser sin condición–. Al menos como conocimiento provisorio, históricamente determinado, políticamente condicionado, permeable a otras teorías y los proyectos en los que se inscribe –lo reconozca o no–, el conocimiento pedagógico busca complejizar todo acontecer educativo.

Las fronteras entre la función de la investigación, la enseñanza y la extensión o transferencia social más que ser erigidas o claramente establecidas, son zonas permeables y mutuamente influyentes. En este sentido, la problematización de la intervención y comprensión se alimentan –afirman Eliana Bussi, Sofía Dafunchio, Silvia Grinberg, Mercedes Machado, Agostina Nievas, Matías Pregliasco y Luciano Mantiñán, miembros de la cátedra Pedagogía II de UNSAM– y enriquecen mutuamente. Por su parte, Claudia Figari, Marcelo Hernández, Adriana Migliavacca y Gabriela Vilariño, miembros de la cátedra Teorías de la Educación I de la UNLu, buscan destacar el carácter situado y concreto de la pedagogía crítica y su manifestación en espacios no escolares (como fábricas o sindicatos) y en los procesos de formación técnica, política y cultural. Centrando el análisis en la conformación de la subjetividad legitimadora del capital, destacan el potencial de la pedagogía crítica en la disputa política de los sentidos. Para los autores, a la pedagogía de la praxis le incumbe criticar la educación para la empleabilidad. Así, postulan una pedagogía crítica situada y de resistencia tanto en el estudio de las prácticas pedagógicas en empresas como en el estudio de los sindicatos docentes, así como en la formación politicopedagógica de los dirigentes.

Respecto del compromiso de la investigación en pedagogía, Judith Naidorf y Daiana Neil, de la Cátedra Educación I de la UBA, apelan a la movilización del conocimiento a partir de sus tres componentes: la definición de agendas –qué se investiga–, los criterios de evaluación –qué se pondera cuando se evalúa un proyecto– y la utilidad de los resultados –para qué y para quién se investiga–. A partir de la recuperación de los aportes a la cuestión del compromiso de la investigación que han realizado Fals Borda, Guerreiro Ramos y Oscar Varsavsky, las autoras destacan la necesidad

de someter el trabajo científico a la comunidad en la que vive. De ahí que la importación de temas de investigación que responden a modas y necesidades foráneas deba ser puesta en cuestión. A través del estudio de la racionalidad noética y la actitud parentética, el investigador se constituye en un ser político y su ciencia, en politizada, es decir, explicativa y orientada a la transformación.

También a través de la comprensión histórica y la pedagogía de la memoria, Rodrigo E. Saguas, Águeda Marcela Sosa y Agustín Minatti, de la Universidad Nacional de Córdoba, entienden la pedagogía como espacio fértil para el abordaje de la transmisión y resignificación de la historia dentro y fuera de la escuela. Al relato de su experiencia en los Espacios de Memoria –en particular La Perla–, entendidos como espacios educativos, analizan la articulación entre instituciones educativas y la relación intergeneracional que se problematiza como acontecimiento pedagógico al decir de Sandra Carli.

Continuando con la perspectiva de una pedagogía contextualizada, Ana Vogliotti, Sonia de la Barrera, María Paula Juárez, Adriana Andrea Vizzio y María Alejandra Benegas de la UNRC, estudian el papel de la pedagogía en el análisis de experiencias en espacios formales, no formales e informales, como el caso del grupo comunitario de mujeres marcadas por la exclusión educativa. Apelan a problematizar la coconstrucción de conocimiento, así como también el compromiso y el conocimiento compartido en talleres populares.

Por su parte, Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri, María Eugenia López y Analía Van Cauteren, de la UNC, analizan la tematización de la autoridad pedagógica como objeto de estudio y su presencia como tema en los Encuentros de Cátedras de Pedagogía pasados. Para ello han analizado el papel central de la pedagogía como

articuladora de las definiciones y prácticas educativas particulares en las escuelas a través de sus proyectos pedagógicos institucionales.

Respecto a la mejor comprensión del estudio de los estudiantes de nuestras cátedras de pedagogía, Inés Cappellacci y Judith Wischnevsky, docentes e investigadoras de Educación I de la UBA, presentan resultados de estudios de seguimiento, históricos y contemporáneos, que entrelazados con la comprensión de la conformación y advenimiento de la carrera de Pedagogía y luego de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras nos ayudan a contextualizar y mejor comprender las características y el lugar de esta disciplina desde su historia a la actualidad. El estudio de las expectativas, los preconceptos, la composición social, educativa y laboral del estudiantado son analizados y puestos a discusión en una intersección entre experiencia personal docente de las autoras –imprescindible para los nuevos docentes que se incorporan a las cátedras de pedagogía– y revisión de planes y estudios previos sobre las carreras.

Desde la cátedra Pedagogía II de la UNLP, Maite Guiamet, Luciana Garatte y Gabriela Hernando estudiaron los sentidos acerca de lo pedagógico que construyeron los estudiantes de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de dicha universidad. La problematización de la teoría y la práctica pedagógica se cuenta como experiencia de cátedra a partir de prácticas de intervención efectivamente implementadas durante la cursada de Pedagogía II. Las autoras enmarcan dichas actividades en un compromiso político-pedagógico orientado a la transformación en tanto la pedagogía es concebida, junto a Silber, como una disciplina implicada en la acción.

Asimismo, Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros y Florencia Faierman, de la cátedra Educación I de la UBA, consideran que el programa de investigación cumple de

hecho la función de articulador de las actividades de investigación, formación y experiencia de intervención. Aquí, la experiencia de la cátedra desde los años 80, luego de la apertura democrática, es narrada como genuino pasaje intergeneracional. A través de un recorrido de los temas de investigación abordados se presenta uno de los actuales: la perspectiva pedagógica decolonial.

Juana Villagra, Sabrina Zinger y Evangelina Patagua, de la cátedra Educación No Formal de la UNJu, recuperan lo que Freire denominaba la extensión al revés. Es decir, qué aporte identifican que los movimientos sociales realizan y han realizado al campo pedagógico. Para ello, abordan la educación popular y el hacer teoría desde abajo, tal como lo ha planteado Boaventura de Sousa Santos (2005). También analizan la categoría de estudiante y educador militante, recuperando la perspectiva dialógica y la construcción colectiva de conocimiento.

Por su parte, Aldo Altamirano, de la UNCuyo, rescata el pensamiento de Augusto Salazar Bondy a fin de abordar la diversidad y la intervención pedagógica. Enmarcado en la relevante tarea de recuperar sólidos, significativos y desconocidos pensamientos latinoamericanos, y en ellos pedagogías latinoamericanas, su estudio se tornó pertinente a la hora de problematizar la investigación en pedagogía.

Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas y Mónica Ferrer, de la cátedra Fundamentos Pedagógicos de la Educación/ Fundamentos Socio Históricos de la Educación de la UNC, relatan una investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la que abordan las formas de habitar la democracia en instituciones de educación media de su ciudad. Se problematizan la democracia en las instituciones educativas estableciendo una tipología de experiencias.

Flora Hillert, Claudia Loyola y Laura Tarrio, de la cátedra Educación I de la UBA, problematizan las intervenciones

pedagógicas. El abordaje de lenguajes artísticos y una particular centración sobre el sujeto son relatadas en esta ponencia como parte de una investigación llevada a cabo en los últimos años.

A continuación, Rocío Levato, María Esther Elías y Luciana Garatte, de la UNLP, relatan los resultados de investigación de un proyecto que analizó el cambio de denominación y de concepción sobre el arte (popular y las bellas artes) en la UNLP durante el periodo 1973-1974. Esta investigación colabora con la necesaria reconstrucción de aspectos y parte del periodo corto e intenso que precede al golpe militar y a las anteriores persecuciones a docentes y estudiantes por parte de la Triple A y es posterior a la asunción del tercer gobierno peronista en el poder. La problematización pedagógicopolítica del caso de estudio boga por la importancia de zanjar la escasez de estudios de ese fragmento relevante de nuestra historia universitaria.

En torno al aporte de la pedagogía al campo de la formación profesional, Mónica Olbrich y Vivian Gualdoni, de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), analizan el caso del profesorado en matemáticas en dicha región de la Patagonia. La enseñanza de la pedagogía en profesorados de distintas disciplinas se torna un desafío que las autoras relatan. Así, analizan planes y dispositivos de formación, las diferencias en la caracterización de las llamadas “las pedagógicas” y “las específicas” ubican a la pedagogía en una caracterización como teoría con tensas relaciones de aplicación y particulares formas de ser validada entre los estudiantes.

En síntesis, los trabajos presentados en este eje dan cuenta de la apertura de nuevos temas y problemas en la agenda de investigación del campo de la pedagogía. Sus vínculos con las prácticas de enseñanza y de extensión; su carácter situado; la cuestión de la movilización del conocimiento;

la pedagogía de la memoria; los sentidos en torno a la pedagogía, la transmisión y la autoridad; las aperturas de las perspectivas decoloniales para el campo pedagógico; los problemas en torno a las desigualdades sociales y las diferencias culturales que lo surcan; la enseñanza de la pedagogía; la reconstrucción del pensamiento pedagógico y la construcción colectiva de conocimiento; todos estos temas dan cuenta de un campo abierto y que se ha fortalecido con los aportes de diversas líneas de investigación desarrolladas en las cátedras de pedagogía de las universidades nacionales y con una preocupación compartida en relación con poder pensar las posibilidades y desafíos de formas de conocimiento que se interconecten con la democratización de nuestras sociedades.

Fronteras investigación /extensión en la pesquisa pedagógica. Reflexiones en torno al trabajo en territorio en contextos de extrema pobreza urbana del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) (CEDESI /UNSAM /CONICET)

Sofía Dafunchio, Silvia Grinberg, Eliana Bussi, Mercedes Machado, Agostina Nieves, Matías Pregliasco, Luciano Martín Mantiñán

Introducción

El presente trabajo se propone debatir las fronteras entre la investigación y el trabajo de extensión en el campo de la pedagogía. A través de resultados de un proyecto en marcha en escuelas emplazadas en contexto de extrema pobreza urbana del AMBA proponemos que se trata de acciones que, si bien tienen especificidades, en el trabajo diario en las escuelas se vuelven instancias o momentos de un mismo proceso donde intervención y comprensión se alimentan y enriquecen mutuamente. Así, el desarrollo de actividades tales como micros radiales, construcción y puesta en marcha de un observatorio ambiental, edición y producción de videos documentales, conformación de un archivo histórico local, entre otras, constituyen trabajos que realizamos de manera común con docentes y estudiantes. Estas, a la vez que claramente constituyen acciones de extensión, se vuelven clave para la comprensión de situaciones de vida tan complejas como aquellas que atraviesan las escuelas y

sujetos que viven en aquellos barrios que comúnmente son llamados “villas miseria”. Hacer investigación en estos espacios y escuelas de la urbe metropolitana involucra especificidades que nos importa debatir aquí y que, a modo de hipótesis, proponemos, desestabilizan las fronteras entre investigación y extensión.

En primera instancia, realizaremos una breve descripción de los talleres de extensión que veníamos realizando en una escuela secundaria del barrio La Carcova. Luego, nos detendremos a reflexionar sobre los modos de realizar investigación /extensión.

Talleres de producción audiovisual: escuela, barrio, universidad

El trabajo entre la Universidad y la escuela secundaria del barrio La Carcova¹ se inició en el año 2010 y se encuentra in-

1 El Barrio La Carcova se encuentra ubicado en la localidad de José León Suárez, partido de General San Martín, a unas pocas cuadras de la estación de trenes de José León Suárez, y de la Avenida Brigadier Juan Manuel de Rosas (ex Avenida Márquez). El poblamiento y crecimiento del barrio se encuentra estrechamente ligado con los procesos históricos y sociales que desde fines del siglo XX han contribuido a la profundización de la fragmentación urbana y es uno de tantos barrios asentados en el área del Reconquista que crecieron desde los años 70 (Cravino, del Río y Duaret, 2007; Grinberg, Mantiñan y Dafunchio, 2013; Grinberg, 2011). Ni grandes avenidas que sirvan como corredores de aire, ni preservación del agua para consumo del contacto con posibles contaminantes de todo tipo, incluidos los cloacales. Gran parte de lo que hoy es el barrio se construyó sobre lo que hace solo unas décadas, como relatan los vecinos de la zona, eran espacios verdes deshabitados, totorales, zonas de inundación del río Reconquista, bañados, que de a poco fueron cubriéndose con “pisos” de basura. De hecho, el cirujeo es parte de su historia. Suárez constituye, y aún constituye, un foco de basurales tanto formales como clandestinos del área metropolitana. La basura es una presencia, tanto desde el punto de vista de quienes vivían allí cuando esta zona era un totoral, como a la hora de la constitución del propio barrio. El barrio está densamente poblado, con casas de construcción muy precaria en la gran mayoría de los casos, que se amontonan a lo largo de estrechos pasillos y que llegan hasta los límites de un afluente –llamado “zanjón” por los vecinos– del río Reconquista. Del otro lado del zanjón también se pueden ver casillas que

fluenciada por el trabajo que se ha ido desarrollando en otra escuela secundaria del barrio de José León Suárez, a partir del desarrollo de videos documentales,² en el marco de la puesta en marcha de la Orientación en Comunicación dentro de la escuela. Dicha orientación logra realizarse a partir de las intervenciones que realizaban los integrantes del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la UNSAM. Estas acciones motivaron el pedido tanto del director como de los estudiantes de formalizar el Taller de Video Documental a través de dicha modalidad.

Años más tarde, la comunidad educativa de la escuela del barrio demanda la intervención y “reclama” ayuda, y es a partir de la realización de un “Taller de Aguas” que comenzó el trabajo en el territorio. Este tuvo como finalidad comunicar resultados de un muestreo de agua de red domiciliaria –en el marco de un proyecto de investigación del CEDESI– y ofrecer un espacio para que los participantes puedan compartir comentarios, inquietudes y dudas respecto de las condiciones ambientales del barrio. Así, vecinos, familias, docentes y estudiantes, junto a un equipo de la UNSAM, nos reunimos en la escuela y comenzamos

corresponden al último periodo de crecimiento del asentamiento. Toda la zona cercana al zanjón es bastante más baja en comparación con el sector más próximo a la Avenida Brigadier Juan Manuel de Rosas, lo que favorece su inundación e impacta negativamente en la escolaridad. Se trata, asimismo, de una comunidad muy activa donde los vecinos permanentemente se agrupan para colaborar en la construcción o mejora de las casas, del barrio y de la escuela. Si bien pueden rastrearse movimientos migratorios previos, es hacia fines de 1980 y principalmente en el decenio de 1990 que el barrio se expandió territorialmente tanto como en número de población. Las familias crecieron y, con ellas, el número de niños y jóvenes en edad escolar, con lo cual las necesidades de escolarización también se vieron afectadas. Como consecuencia, las instituciones cercanas quedaban rápidamente sin vacantes y los vecinos y los docentes comenzaron a reclamar la construcción de una nueva escuela. De esas luchas surgen las actuales escuelas primaria y secundaria del barrio. Ambas funcionan en el mismo edificio.

- 2 El taller documental es un espacio realizado dentro del horario escolar. En este proyecto participan docentes, estudiantes e investigadores de la UNSAM. Allí, los jóvenes producen y editan videos sobre su vida cotidiana.

a pensar en común, dando lugar posteriormente a la creación del Observatorio Ambiental Carcova dentro de la misma institución. En este marco se realizan periódicamente estudios ambientales vinculados con el agua de consumo y aguas y sedimentos del zanjón (Canal José León Suárez). Ello dio lugar a que en noviembre de 2014 se inaugurara el laboratorio en la escuela, sede del Observatorio lo que a su vez posibilitó que, en 2015, esta iniciara la conformación de su ciclo superior con orientación en Ciencias Naturales. Actualmente los estudiantes junto a los docentes se encuentran realizando actividades en dicho laboratorio.

Entre las actividades del Observatorio Ambiental Carcova se encuentran: grabación y difusión en medios vecinales de micros radiales, realización de videos donde se abordan temáticas de interés y preocupación de los jóvenes, realización de entrevistas a abuelos y vecinos de José León Suárez donde se indaga la historia local, análisis de bacterias presentes en agua del zanjón, recolección y experimentos con plantas extraídas del zanjón y sus inmediaciones y cultivos en hidroponía.

Adicionalmente, se está conformando un archivo documental en la escuela con el objeto de concentrar material producido, recopilado y categorizado por estudiantes y docentes que pretende reconstruir la historia local. En él se pueden encontrar entrevistas a vecinos, mapas de la zona, informes técnicos sobre estado del agua y sedimentos del zanjón, informes técnicos sobre estado de los suelos, fotografías del barrio, audios, videos, entre otros materiales. Estas acciones que incluyen una amplia participación de todos los actores mencionados, se concentran en el fortalecimiento del trabajo pedagógico en la escuela y tienen como ejes el compartir espacios donde pensar y conceptualizar dentro de la escuela sobre las vidas de los estudiantes y sobre las propias prácticas del barrio y de la escuela.

Las fronteras entre investigación y extensión

Como comentamos en el apartado anterior nuestro trabajo en la escuela³ del barrio La Carcova comenzó en 2010. Al iniciar los talleres, íbamos una vez por semana. Allí realizamos encuentros y charlas con los docentes y director de la escuela. Durante 2013 decidimos trabajar además con los estudiantes, ingresando a las clases junto a los docentes. Hemos realizado entrevistas y conversaciones formales (en el marco de tesinas de grado y doctorado) e informales con docentes, directivos y estudiantes de la escuela.

Las actividades conjuntas llevadas a cabo con docentes y estudiantes no solo han fortalecido relaciones entre el equipo y la institución escolar, sino que han agregado nuevas complejidades a la investigación. La presencia activa de la escuela en la toma de decisiones en cuanto a propuestas y participaciones sitúa intervenciones posibles junto a necesidades escolares puntuales. Por otro lado, la realización de un trabajo de base etnográfico (Cabrera, 2010; Guber, 2001; Rockwell, 2009) de registro y seguimiento sobre la cotidianidad barrial en comedores comunitarios, clubes barriales, vecinos referentes y salitas sanitarias de atención primaria posibilita establecer nexos entre el contexto escolar y la coyuntura barrial.

La creciente apropiación que hacen los estudiantes y los docentes de los espacios propuestos también es un factor que suscita nuevos interrogantes. Registrar estas

3 Cabe mencionar que la escuela, que está construida sobre un terreno "rellenado" con basura, comparte la cercanía de basurales a cielo abierto; el acceso al servicio de agua potable es irregular y precario. Por su parte, a la escuela asisten chicos cartoneros, que luego del horario escolar van solos o con algún familiar o amigo a lo que llaman "la quema" (montañas de basura ubicadas dentro de las instalaciones del Complejo Ambiental Norte III de la Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado, CEAMSE); otros chicos cartonean en CABA.

necesidades emergentes, sean propias de los sujetos o del entorno en que se circunscribe este espacio educativo, es parte del desafío que conlleva la puesta en marcha de actividades en donde asumen roles de producción. De esta manera nos encontramos atravesando junto a ellos distintos ejes de reflexión sobre la situación medioambiental del territorio y en los distintos modos en que se vivencia ser jóvenes en dichos contextos o cuáles son sus expectativas a futuro en relación con la escolaridad.

En ese sentido, creemos que tanto la extensión como la investigación son dos pares que se yuxtaponen, complementan y permiten realizar lecturas y problematizaciones más complejas de los escenarios que reconstruyen las tramas escolares. Por ello, creemos que nuestro trabajo en la escuela supone una intervención constante ante las demandas de los sujetos que están situados allí, así como también estar y ser participantes de los vaivenes de la cotidianeidad escolar.

Asimismo, repensar la condición de la escuela, la de sus docentes y estudiantes, nos enfrenta a la vulnerabilidad de dichos espacios, a escuchar historias de vida muchas veces traumáticas, dejándonos en ciertas situaciones sin encontrar el modo correcto de intervenir (Grinberg y Dafunchio, 2013). Dichas cuestiones nos llevan a reflexionar sobre nuestras posiciones y, en consecuencia, nuestras intervenciones, ya que creemos que comprender la vida de la escuela supone un estar, vivenciar y *hacer-se* en conjunto con los sujetos que constituyen la escuela. Consideramos que comprender y analizar la vida escolar supone tanto ser y estar en el campo como hacerse campo.

Por otro lado, analizar la escuela como una institución social nos conduce a repensar la “intersección escuela-barrio” (Grinberg, 2009) donde ambas se configuran, contradicen y corrompen mutuamente, y nos posiciona en el

trabajo de analizar e intervenir sobre la compleja trama de un escenario escolar, íntimamente ligado e inseparable del escenario social, tal como afirma Foucault: “[...] no vivimos en un espacio homogéneo y vacío, sino, al contrario, en un espacio que está cargado de cualidades, un espacio que tal vez esté también visitado por fantasmas [...]” (1967: 2).

Creemos de suma importancia el diálogo con los vecinos, los estudiantes y los docentes, no solo para reconstruir la historia del barrio y la escuela, sino para observar cómo cada sujeto pronuncia un discurso sobre el lugar donde vive y la escuela donde asiste, resiste y lucha por enseñar y por aprender.

En ese sentido, la palabra y la experiencia de cada sujeto nos exigen estar en varios espacios simultáneamente, realizando diversas tareas que hacen a la investigación y la extensión complementarias. Pero, además, nos permiten realizar análisis que ponen de manifiesto que solo se puede comprender la complejidad y profundidad de las problemáticas estando con los sujetos en los espacios donde transitan su vida.

También nos reclama conocer íntegramente las condiciones de los lugares donde viven los sujetos y para ello se necesita rastrear en la historia de los sujetos que permiten la reconstrucción del barrio, pero también demanda nuestra intervención para pensar junto con ellos.

Hacer investigación en espacios signados por la pobreza extrema, por condiciones de vida sumamente difíciles de tramitar y por escuelas, docentes y estudiantes que luchan cotidianamente por hacer frente a su propia vulnerabilidad involucra difuminar las fronteras entre la investigación y la extensión /intervención.

Bibliografía

- Davis, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid, Foca.
- Dafunchio, S. y Grinberg, S. (2013). Biopolítica y experiencia de la escolaridad en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. En *Magistro*, vol. 7, núm. 14, junio-diciembre.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. En *Revista archivo Ciencia de la Educación*, vol. 3, núm. 3. Universidad Nacional de La Plata.
- Grinberg, S., Dafunchio, S. y Mantiñán, L. M. (2013). Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura. En *Horizontes Sociológicos de la Asociación Argentina de Sociología*, núm. 1, año 1, mayo-junio.
- Foucault, M. (1997 [1984]). Des espaces autres, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967. En *Architecture, Mouvement, Continuité*, núm. 5, octubre.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.
- Prevot, S. (2001). Buenos Aires en los años 90: Metropolización y desigualdades. En *Eure*, vol. 28, núm. 85. Universidad Católica de Chile.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

La formación de los trabajadores: aportes al debate pedagógico actual (UNLu)

*Claudia Figari,¹ Marcelo Hernández,
Adriana Migliavacca, Gabriela Vilariño*

En esta ponencia nos proponemos desarrollar algunas reflexiones en torno a las líneas de investigación que venimos llevando a cabo los docentes-investigadores que integramos la asignatura Teorías de la Educación I. Analizamos ciertas preocupaciones teóricas comunes que recogen aportes del campo de la Pedagogía Crítica. Como uno de sus desafíos, recuperamos la necesidad de problematizar las prácticas pedagógicas situadas en espacios laborales y en organizaciones sindicales, como ámbitos atravesados por disputas por la formación de la fuerza de trabajo.

Entre las tareas de la pedagogía crítica, destacamos la necesidad de profundizar el análisis en el espacio de lo concreto. En el marco de los estudios que venimos desarrollando en los últimos años, reconstruimos procesos de formación técnica, política y cultural que, situados en fábricas o en sindicatos, son impulsados a iniciativas del capital, en el primer caso, o bien desde las propias estrategias desplegadas por los trabajadores como parte de sus acciones de resistencia.

1 CEIL del CONICET /UNLu /UBA.

Las prácticas pedagógicas impulsadas por el capital no se restringen solo al espacio productivo, sino que circulan también por fuera de dicho espacio, con el interés focalizado en la captura de una subjetividad. Así, los discursos de la “mejora continua” y de la “responsabilidad social empresarial” contribuyen con la función legitimadora del capital y, en definitiva, con el incremento de las ganancias empresariales. A su vez, los procesos de formación de la subjetividad constituyen un terreno de disputa política donde los sentidos impuestos por el capital pueden ser desafiados y problematizados desde una visión alternativa del mundo.

La producción teórica actual en el campo de la educación crítica se nutre de la problematización de la praxis pedagógica tanto en las instituciones escolares como en otras prácticas impulsadas por el Estado y las empresas. La pretensión hegemónica de las clases dominantes no reconoce fronteras, como tampoco lo hacen las experiencias de la resistencia que se dan tanto en el ámbito de las escuelas, las fábricas, los movimientos sociales, las fábricas recuperadas y la organización de sindicatos antiburocráticos, entre otras de sus expresiones.

Un rasgo que atraviesa el campo de producción pedagógica de los últimos años es la frecuente reutilización de conceptos que, nacidos al calor de la resistencia, adoptan ahora un sentido domesticador de la pedagogía crítica, que se cristaliza en un sinnúmero de experiencias y discursos teóricos. Frente al objetivo de ponerla al servicio de una arquitectura capaz de consolidar el actual orden hegemónico, asumimos –como desafío– la tarea de aportar a la construcción de una agenda propia de la resistencia, desde la recuperación de las experiencias de producción de conocimiento que tienen lugar en los ámbitos donde los trabajadores se organizan para resistir los embates del capital.

Introducción

La formación de la fuerza de trabajo constituye una problemática educacional relevante en el campo de las pedagogías críticas. Es más, los estudios vinculados con los procesos de formación de los trabajadores han sido muchas veces retomados desde las posiciones liberales y, en ese marco, han quedado asociados a la necesidad de “educar para la empleabilidad”. Desde la perspectiva que encaramos, discutimos con esta posición desde una pedagogía de la praxis que sea capaz de desnaturalizar las visiones hegemónicas / oficiales en relación con la formación de los trabajadores. El contexto de problematización de nuestra ponencia presenta las principales tendencias encontradas en líneas de investigación que venimos desarrollando desde el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.²

Enfocar la mirada hacia el proceso de trabajo y valorización, y en los vínculos pedagógicos que el capital promueve en contextos situados, ha requerido estudios en profundidad en grandes empresas del sector industrial y de servicios. Allí se diseñan dispositivos sofisticados que transmiten la cultura corporativa con el fin de disputar la conciencia de los trabajadores. Por otra parte, las líneas de investigación que llevamos a cabo también han focalizado en el accionar políticogremial en el sector docente, cuestión que es abordada tanto en relación con la oposición hacia determinadas políticas públicas educacionales como hacia las propias conducciones gremiales. Aquí asume protagonismo el sentido y alcance de la formación política para la clase. En el primer caso, los diálogos interdisciplinarios se desarrollan con el campo de la Sociología del Trabajo y en

2 Los hallazgos de los estudios que venimos encarando cobran relevancia en el tratamiento de los contenidos de la asignatura Teorías de la Educación I en la que nos desempeñamos como docentes.

el segundo, con los aportes de los estudios sociales sobre la conflictividad laboral. Ambas líneas de investigación tejen una interesante amalgama de contribuciones que ponen en el foco de la atención a las disputas desde las corporaciones y desde las políticas públicas por formar trabajadores, a las acciones de resistencia y al propio accionar políticosindical.

Desde una perspectiva de análisis situada en el campo de la tradición gramsciana, las pedagogías críticas aportan elementos nodales para comprender profundamente la formación de la fuerza de trabajo y la dialéctica que se teje entre el accionar hegemónico de las corporaciones y del Estado y el accionar politicopedagógico de la clase. Esta mirada supone no sustraerse del proceso de trabajo y de valorización al ahondar en aquello que se disputa en la formación de los trabajadores. Supone también tomar en cuenta la dialéctica entre las actuaciones hegemónicas del capital concentrado (y aquellas que se derivan de las políticas públicas oficiales) y las acciones instituyentes, no necesariamente contrahegemónicas. La formación de los trabajadores ha sido una recurrente materia de interés en el campo educacional. Sin embargo, su estudio ha sido menos abordado por las pedagogías críticas, si bien se destacan aquellas líneas de investigación que han centrado más la mirada en el trabajo docente.³

El estudio de las actuaciones hegemónicas y de los temas sindicales (y también de las acciones de resistencia) muchas veces ha estado disociado, lo que conlleva de por sí un sesgo de importancia en la propia conceptualización de la hegemonía. El carácter pedagógico de la hegemonía y el sentido nodal que asume la contradicción demandan

3 A modo de ejemplo, la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de Trabajadores de la Educación (ASTED) y la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (ESTRADO) constituyen espacios que, desde hace años, vienen propiciando y congregando intercambios en torno a las líneas de investigación que se abocan al tema.

un análisis situado que sea capaz de articular los estudios sociales del trabajo sobre la problemática del control o bien del consentimiento de los trabajadores (Buroway, 1979), y las formas en que se expresa la resistencia, en el cotidiano laboral. Desde la perspectiva que sostenemos, el campo de las pedagogías críticas⁴ mucho tiene para aportar (y aún producir conocimiento situado) sobre estas problemáticas que, por otra parte, han sido recuperadas centralmente desde las políticas oficiales en pos de generar acciones eficaces para formar “trabajadores competentes según lo que requiere el mercado”.⁵ Ahondar en el carácter pedagógico del accionar hegemónico supone entonces analizar en profundidad el vínculo pedagógico que se teje en el cotidiano laboral (Bróccoli, 1977; Gramsci, 1992; Figari, 2015). En las grandes corporaciones esto supone, por una parte, analizar el esfuerzo empresarial por formar a sus “intelectuales orgánicos” y articular convenientemente con un conjunto nutrido de organizaciones civiles y con diferentes instituciones educativas como universidades nacionales, privadas, corporativas y escuelas de negocios, que tienen como función formar al mando de tal forma que pueda disputar la subjetividad obrera (Figari, 2013; Hernández y Busto, 2009). Por otra parte, la formación de la dirigencia sindical y de los trabajadores organizados, muchos de ellos autoconvocados, expone un interesante aporte para poner de relieve la importancia de la formación política de la dirigencia en un contexto en que el capital disputa también cómo formar /reprofesionalizar a su propia dirigencia.

Poner en el centro de la atención la praxis laboral, desde el campo educacional, supone recuperar una pedagogía de

4 Ver los aportes de Hillert, Ameijeiras y Graziano (comps.) (2011).

5 Así, la centralidad del enfoque de recursos humanos se expresa en la gestión por competencias, en la capacitación para el empleo y en las variadas modalidades que asumen las articulaciones entre educación y “empleabilidad”.

lo concreto /situada que ahonda en la batalla cultural-política que se lleva a cabo en múltiples instituciones en pos de “formar a los trabajadores que el nuevo milenio demanda” (Neves, 2009; Figari y Hernández, 2011). Esa pedagogía crítica situada se vuelve a la vez formación y educación para la clase en tanto y en cuanto los estudios comprometidos con la transformación social puedan aportar herramientas sobre la base de la desnaturalización de la urdimbre tejida por el capital para forjar la conciencia obrera (Lukács, 1985). En esta ponencia debatimos también las formas que puede asumir una pedagogía crítica domesticada (McLaren, 2004; Migliavacca y Vilarino, 2010) que renuncie a la transformación radical de las sociedades. Justamente, nuestra intencionalidad, que es política, teórica y pedagógica, aboga por producir también un debate sobre las formas que ha tomado la pedagogía crítica sin tomar en cuenta ese horizonte de transformación.

Una pedagogía de la praxis, lejos está de postular una pedagogía en abstracto que se distancie de las condiciones históricas en las que se despliega la lucha de clases y del marco en el cual el capital disputa con renovados dispositivos la producción de trabajadores que consientan las formas contemporáneas de la exploración laboral. En este sentido, el debate hacia las modalidades que asume el accionar político-cogremial requiere ser analizado desde una praxis situada. Aquí se dirime también la disputa con aquellas posiciones que focalizan en las formas institucionalizadas del sindicalismo sin reenviarlas a las relaciones sociales de carácter instituyente en los lugares de trabajo y que han nutrido los conflictos laborales en la última década.

Las contribuciones que aportamos en este trabajo pretenden, por un lado, difundir las principales tendencias

encontradas en nuestras investigaciones⁶ y, por otro, reflexionar acerca de los desafíos que se le presentan al campo pedagógico contemporáneo que se sitúa en las tradiciones prolíferas de los estudios críticos.

La formación de /para los trabajadores

La reestructuración productiva que se impuso en las últimas décadas, asentada sobre la idea de la acumulación flexible, consolidó un escenario dominado por grandes empresas transnacionales que fueron las responsables de diseñar las nuevas demandas para la formación de la fuerza de trabajo.

La internacionalización del capital tensionó ciertas transformaciones en los Estados nacionales (Oguz, 2015) como lo expresan los tratados de libre comercio, las normas que regulan la certificación de calidad a escala global y las prácticas de Responsabilidad Social Empresaria, entre otras de las iniciativas que podemos citar. Así, se pueden identificar las huellas de los intereses de las grandes empresas al momento de fijar reglas de juego comunes en todos aquellos territorios y regiones donde operan. Este es el contexto donde

6 Las principales contribuciones que exponemos en esta ponencia se inscriben en los siguientes proyectos: "Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación", Departamento de Educación, UNLU, Directora Doctora Marcela Pronko, Codirectora Magíster Adriana Migliavacca; equipo integrado además por la Licenciada y Profesora Andrea Blanco, la Profesora y Licenciada Gabriela Vilariño, la Profesora Evangelina Rico, el Licenciado Matías Remolgo, el Licenciado Patricio Urricelqui y las estudiantes pasantes Ivana Muzolón y Nadia Rolón. "Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fábricas". Agencia Nacional de Promoción Científica-Técnica sede Centro de Estudios de Investigaciones Laborales (CEIL) del CONICET y radicado en el Departamento de Educación de la UNLU PICT 2010 Bicentenario, Directora Doctora Claudia Figari (CEIL-CONICET, UNLU, UBA), Codirectora Doctora Alicia Palermo (UNLU), equipo integrado además por el Licenciado Marcelo Hernández (UNLU) y Dana Hirsch (CEIL-CONICET, UNLU).

situamos las tareas de una pedagogía crítica del trabajo capaz de reconocer los orígenes de las demandas actuales de formación en sistemas corporativos de grandes empresas y, particularmente, en la industria automotriz, donde nos centramos en una de nuestras líneas de investigación.⁷

En el caso de la empresa japonesa ubicada en la ciudad de Zárate, visibilizamos claramente estos vínculos del Sistema de Producción de Toyota (TPS, por sus siglas en inglés) con la política de reclutamiento de jóvenes que realiza esta empresa en escuelas secundarias a lo largo de un extenso radio de influencia. El TPS ha tenido mayor difusión por la identidad del nombre que se le ha dado al modelo de acumulación flexible (toyotismo), una organización de la producción matrizada por el mandato de una reducción de costos asociada al discurso de la mejora continua y al involucramiento de los trabajadores en estos objetivos. Esta concepción de empresa flexible se expandió por el mundo no solo a través de las operaciones de la empresa transnacional referida, sino también por todas aquellas compañías que diseñaron sus sistemas corporativos asentados en este credo y lo distribuyeron en el “orden global”. En este sentido, a partir de nuestros estudios en las empresas automotrices también podemos dar cuenta del Ford Production System (FPS) y el New Honda Circle (NHC).

La importancia que le asignamos al espacio productivo al momento de estudiar los procesos de formación de trabajadores está fundamentada en que es este el espacio privilegiado donde se ponen en circulación un conjunto de saberes que desde nuestra línea de investigación hemos conceptualizado como *saberes corporativos*. Saberes que trascienden

7 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 Licenciado Marcelo Hernández.

aquellos estrictamente asociados con el puesto de trabajo o la formación específica sobre un procedimiento técnico. Desde una mirada situada en el campo educacional, este tipo de saberes conforma un curriculum oficial (Apple, 2008) anclado en los sistemas corporativos de producción.

El debate acerca de las competencias que se instaló en el campo de la educación desde hace más de dos décadas y aún es reinterpretado desde diversas aristas, adopta precisas definiciones al interior de cada uno de estos sistemas corporativos. Tanto aquellos orientados específicamente a la gestión de la organización como los saberes técnicos /específicos mantienen, en cada uno de los casos analizados, un vínculo orgánico con el perfil del trabajador que se deriva de las formas toyotistas de organizar la producción.

Trabajo y pedagogía crítica

Las diferentes iniciativas que despliega el capital respecto a la formación de la fuerza de trabajo no significan que tenga tendido un lecho de rosas despejado de cualquier tipo de resistencia de parte de los colectivos de trabajadores. Las prácticas pedagógicas empresariales son algo más que simples respuestas a las actuales disputas, condensan los aprendizajes del capital respecto a las formas de enfrentar a las organizaciones obreras a través de la historia. De este modo, en la acumulación flexible es posible reconocer las huellas de los procesos contrahegemónicos que el capitalismo ha incorporado a lo largo de su historia:

... la resistencia obrera al taylorismo y a técnicas parecidas permitió investigar y desarrollar aproximaciones empresariales que incluyeran relaciones humanas

y el uso del exceso de conocimiento técnicoadministrativo para controlar las operaciones de forma más sutil. (Apple, 1994: 147)

El desarrollo de una pedagogía crítica centrada en el trabajo tiene antecedentes en la producción teórica de Michael Apple, donde abrevamos para reconocer el movimiento dialéctico de las disputas entre la hegemonía y la contrahegemonía, radicada en este caso en el proceso de trabajo. La resistencia que allí se genera produce un tipo de conocimiento intensamente valorado por Apple (2014) debido a que *el conocimiento construido en la lucha es uno de los conocimientos más creativos que se pueden construir*.

Frente a las iniciativas pedagógicas que impulsan las grandes empresas y en las cuales se traslucen los esfuerzos por ocultar la memoria histórica de la clase obrera, postulamos la necesidad de una producción teórica en el campo de la educación que reconozca la relación conflictual entre capital y trabajo.

Las prácticas pedagógicas impulsadas por el capital se convierten en nuestro objeto de estudio a partir del interés focalizado en la captura de una subjetividad que busca ser puesta al servicio de “la mejora continua”, reforzando de este modo la función legitimadora del capital y convirtiéndola en uno de los pilares fundamentales de las ganancias empresariales. Por otra parte, la importancia asignada a las grandes corporaciones reside en que resultan actualmente el faro que guía la organización del trabajo en empresas proveedoras más pequeñas y que resultan además la usina que nutre a muchas instituciones educativas respecto de aquellos saberes requeridos y legitimados por quienes, por estos días, compran la fuerza de trabajo a un precio más elevado y en mejores condiciones que otros empleos precarizados, tanto del ámbito privado como del estatal.

Como complemento de la reflexión sobre los procesos descriptos –con foco en los trabajadores del sector industrial (especialmente en empresas automotrices)–, se abre la necesidad de problematizar el papel que los trabajadores docentes pueden desplegar en la profundización de la discusión en torno a la formación de la fuerza de trabajo en el ámbito escolar, así como en su propia constitución como un colectivo organizado, comprometido con una praxis que disputa las prácticas que se instalan a expensas de los intereses del capital. En este contexto, cobra relevancia la pregunta por los procesos de formación política y pedagógica que tienen lugar en el seno de las organizaciones sindicales docentes, que abordamos en el próximo apartado.

El trabajo docente en la disputa políticogremial

En este apartado exponemos las tendencias más significativas encontradas en una investigación que focaliza en los procesos culturales y formativos impulsados en el seno de tres agrupaciones sindicales docentes que disputan la conducción de los procesos organizativos de los trabajadores de la educación, en distintas jurisdicciones de la República Argentina (periodo 2001-2014). Se trata de casos moleculares, no generalizados, pero que dejan rastro de estrategias que, precisamente por su carácter no dominante, alumbran problemáticas y discusiones frecuentemente silenciadas en los relatos institucionales. Nos referimos a: Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), Colectivo Lista de Maestr@s y Profesor@s de Capital Federal (ADEMYS), y Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE). Estos espacios se han constituido a partir de alianzas amplias que nuclean agrupaciones sindicales de distinto nivel (de adscripción partidaria e

independiente), a militantes que adhieren a diversas organizaciones sociales y políticas, así como a algunos otros que se identifican como independientes.⁸

Los tres casos jurisdiccionales abordados en este estudio constituyen la expresión de un sinuoso y prolongado proceso de búsqueda de formas de resistir hacia lo que sus protagonistas identifican como la “burocratización” de un espacio sindical que, en el momento de su fundación, había logrado referenciar –más allá de ciertos matices de análisis– a diversas tradiciones de la izquierda clasista. No obstante, y aun cuando sea posible trazar una confluencia en las críticas a la política sindical hegemónica, los relatos de algunos militantes entrevistados permiten ver que la experiencia de los últimos años ha dado lugar a la apertura de interrogantes acerca de las propias estrategias de organización que se impulsan en el seno de la izquierda.⁹

En el marco de esta problematización, apelamos a las siguientes dimensiones de análisis:

- » Los procesos históricos que intervinieron en la génesis de estos espacios.

8 Por ejemplo, el Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires reúne agrupaciones sindicales locales –la gran mayoría, partidariamente independientes– de 17 distritos de la provincia. El Colectivo Lista de Maestr@s de Ciudad de Buenos Aires, hoy formalmente integrado a ADEMY, congrega –aparte de militantes independientes– a otros que adhieren a distinto tipo de organizaciones (en algunos casos se trata de corrientes sindicales con adhesión orgánica partidaria como, por ejemplo, Docentes en Marcha, perteneciente a Izquierda Socialista). El Frente Gremial 4 de abril de AMSAFE Rosario congrega a agrupaciones locales de adscripción partidaria y a otras independientes.

9 Estos interrogantes emergen en el marco de un pronunciamiento en torno a la necesidad de “pensar una construcción sindical diferente”, desafiante de las estrategias que para ese espacio se dan los “partidos patronales”, pero también de algunas otras que, en las últimas décadas, se han institucionalizado en ciertas prácticas partidarias en el seno de la izquierda. En este marco se inscribe la preocupación por la construcción de una respuesta contrahegemónica, de transformación de la sociedad, pero con una estrategia de acumulación diferente de la que se le atribuye a la “izquierda tradicional”. Específicamente, las reflexiones se orientan a la revisión de un esquema de relación entre organización política y movimiento de masas que puede tener efectos constructivos en la construcción de “capacidad de diálogo con los compañeros” en el lugar de trabajo.

- » Las estrategias de construcción de poder sindical que se ponen en juego (los modos de organización; las dinámicas para la toma de decisión; las estrategias de acumulación de fuerzas).
- » Los procesos de movilización y protesta que se registran a lo largo de la última década; los hitos significativos y el tipo de experiencias organizativas que se llevaron a cabo.
- » La trama de interacción que se establece con el Estado y la identificación de los posicionamientos en torno a la política educativa oficial.
- » Los procesos educacionales que tienen lugar en el marco de estas experiencias: ¿qué estrategias pedagógicas se ponen en juego en la construcción y formación política de los docentes que participan de las experiencias de organización sindical? Con un sentido más específico, se incluye la búsqueda de aquellas estrategias de formación que se impulsan desde el desafío de desnaturalizar los sentidos hegemónicos que la política educativa promueve.

El trabajo en torno a las dimensiones señaladas nos permitió identificar algunos interrogantes que, entre otros, merecen destacarse como problemas deliberadamente asumidos en las discusiones que se dan en estos espacios. Uno de ellos se relaciona con la tendencia a la burocratización, como lógica conservadora que “envuelve” el accionar de las organizaciones sindicales. Reflexiones alumbradas en un contexto contemporáneo analizan la burocracia sindical como parte de una complejización institucional que es característica del desarrollo del capitalismo, proceso que ha conducido a la profesionalización de la condición de dirigente y a la formación de un funcionariado con intereses “propios”, diferentes de los del conjunto de los representados (Iñigo Carrera,

2010). De este modo, como instancia institucionalizada dentro de las fronteras de la relación social capitalista, el sindicato se encuentra atravesado por una contradicción que le es específica. La burocratización no solo es un proceso que compromete a las posiciones hegemónicas con las cuales se combate, sino que también puede permear a los espacios organizativos que se definen como “antiburocráticos”. En este contexto, emergen dos miradas sobre la burocracia sindical. Una, que la identifica con la tendencia a la consolidación de un marco de conciliación con el Estado, sustentado en la implantación de formas delegativas para la toma de decisión, y otra que amenaza con envolver las propias prácticas, ya sea cuando las tareas administrativas absorben el tiempo que puede dedicarse a la construcción de una mirada política integral sobre la problemática de los trabajadores, o bien cuando se cae en posiciones vanguardistas que obturan los procesos de discusión que se dan en los ámbitos de base.¹⁰

La reflexión precedente nos remite a una segunda cuestión, que toma forma a partir de una pregunta recurrente: ¿cómo encarar, en la práctica sindical, la relación entre los espacios de base y las instancias de militancia de mayor

10 Recuperamos algunos ejemplos a los efectos de ilustrar el problema planteado. Un referente de provincia de Buenos Aires señala una tensión entre el militante y el “funcionario”, remitiendo a la idea de que ocupar un cargo en la conducción implica ejercer funciones específicas, en el marco de la resolución de problemáticas cotidianas que los docentes llevan al sindicato (posiblemente, en la mayoría de las situaciones, como demandas individuales). Es muy probable que muchos de estos problemas tengan una vinculación muy mediada con las cuestiones de la “gran política” que atraviesan la vida sindical. Sin embargo, requieren formación (reglamentaria, administrativa) y tiempo de trabajo. Como contrapeso de esta tendencia, emerge la necesidad de construir una mirada política “integral”, con capacidad de respuesta frente a las problemáticas sociales y laborales que irrumpen en la coyuntura contemporánea (Migliavacca, 2015). Por su parte, algunos testimonios del caso de CABA aportan interrogantes sobre las formas de construcción del ámbito sindical, signado por la pluralidad y el eclecticismo ideológico, señalando algunas prevenciones frente a ciertas actitudes que, calificadas como “vanguardistas”, se les atribuye una lógica de acción que conspira contra una construcción genuinamente colectiva.

organicidad y politización? Como señalamos en un trabajo anterior (Migliavacca, 2013), la pregunta sobre la que se erigen las discusiones parece ser la de cuáles son las estrategias de acumulación, las formas de construcción que garantizan procesos genuinos de formación de la conciencia de clase.

Al amparo de las contribuciones de Edward Thompson (1963) y Antonio Gramsci (1920), es posible sustentar que, pensada en términos de autoemancipación, la concientización política de los trabajadores involucra inexorablemente una reflexión pedagógica, la construcción de un vínculo (capacidad de “diálogo”, se afirma en el testimonio de un docente entrevistado) que potencie esa experiencia de autoformación. Recuperamos dos supuestos que se desprenden de las reflexiones de los autores mencionados y están presentes en el debate actual:

- » El desplazamiento de la idea de una “vanguardia” capaz de sustituir la “falsa conciencia” por los “verdaderos intereses”.
- » La convicción de que la sede real de los procesos de emancipación es el ámbito colectivo en el que efectivamente tiene lugar la relación “de opresor a oprimido”, donde la elaboración consciente de las necesidades concretas puede ponerse al servicio de una lucha.

En el caso específico de la escuela como ámbito laboral, el desafío de tender puentes de solidaridad con la situación de las familias y los niños de los sectores populares conlleva la reflexión sobre la enseñanza como un problema concreto que compromete al proceso de trabajo. Por razones de espacio, no podemos precisar las diversas experiencias que pueden recuperarse al respecto, en los tres casos estudiados. No obstante, y si bien reconocemos a la escuela como un ámbito privilegiado de formación cultural e ideológica (Casiello y Petruccelli, 2011), la complejidad de las mediaciones que

se entretejen entre estos procesos de organización sindical y la propia pedagogía escolar nos lleva a tomar una posición cautelosa al momento de ponderar los impactos que los primeros tienen sobre la segunda. El análisis de la relación entre ambos aspectos es una asignatura pendiente que esperamos pueda ser abordada en otra etapa de la investigación.

Conclusiones

El campo de las pedagogías críticas exige en este nuevo milenio renovar la apuesta desnaturalizadora en pos de una transformación radical. En este sentido, postulamos en esta ponencia que una pedagogía situada, con foco en la praxis, abre un horizonte de análisis en múltiples espacios de despliegue de la vida. Desde esta perspectiva, el estudio crítico de las herramientas sofisticadas que emplea el capital para conquistar la subjetividad obrera abre un escenario de interrogación en el campo educacional. Asimismo, el análisis crítico de diferentes experiencias gremiales en el sector docente, como hemos analizado en esta ponencia, amerita reflexionar acerca del sentido y alcance que asume la formación política de la dirigencia. El enfoque que asumimos reenvía estos procesos pedagógicos al escenario de despliegue de la praxis y, en este sentido, a la materialidad del proceso de trabajo. Es en la cotidianidad laboral y sindical donde se expresan las disputas y también las fuentes potenciales para contribuir con la generación de acciones contrahegemónicas. La lectura hacia las actuaciones hegemónicas empresariales, extendidas hacia las políticas oficiales, y las experiencias organizativas de disputa de la clase pueden orientar una agenda aún abierta para fortalecer una pedagogía comprometida con los trabajadores y para los trabajadores.

Bibliografía

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Madrid y Barcelona, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.
- (2014). Poder, conocimiento y reformas educacionales. Panorama. Seminario de doctorado, mayo-junio, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Desgrabación, mimeo, Buenos Aires.
- Bróccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Nueva Imagen.
- Burawoy, M. (1979). *El consentimiento en la producción, los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. Chicago, Universidad de Chicago.
- Casiello, J. P. y Petruccelli, A. (2011). Desafíos del clasismo en el sindicalismo docente. En Gindin, J. (comp.). *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Herramienta.
- Figari, C. y Hernández, M. (2011). Prácticas pedagógicas y resistencias en el espacio de trabajo: fronteras y aperturas en el campo de la Pedagogía crítica del trabajo. En Serra, S.; Fattore, N. y Caldo, P. (coords.). *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*, pp. 323-333. Rosario, Laborde.
- (2013). "Hegemonía empresarial y mediaciones pedagógicas en los espacios de trabajo". En *Sociología del Trabajo, Revista cuatrimestral de empleo, trabajo y sociedad*, pp. 95-115. Madrid, Universidad Complutense.
- (2015). Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital. *Estudios Sociológicos*, vol. XXXIII, núm. 98, mayo-agosto, pp. 285-310. México, El Colegio de México.
- Hilert, F.; Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teoría, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gramsci, A. (1920a). El consejo de fábrica. En *L'Ordine Nuovo*. 5 de junio.
- (1920b). Sindicatos y Consejos II. En *L'Ordine Nuovo*. 12 de junio.
- (1992) *Antología. (Textos posteriores a 1931)*. México, Siglo XXI.
- 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

- Giovanni A., *La precarización del trabajo en América Latina*, pp. 203-230. Londrina, Praxis.
- Iñigo Carrera, N. (2010). La burocracia sindical: del concepto a la historia. Entrevista realizada por Gabriela Scodeller y Pablo Ghigliani. En *Nuevo Topo, Revista de historia y pensamiento crítico*, núm. 7, septiembre-octubre, Buenos Aires.
- Lukács, G. (1985). *Historia y consciencia de clase*. Madrid, Sarpe.
- Migliavacca, A. y Vilariño, G. (2010). Pedagogías críticas, producción de conocimiento y praxis emancipatoria. En *Perspectivas y debates en Educación*, núm. 3, año II, noviembre. Luján, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.
- (2013). Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo. En *Polifonías, Revista de Educación*, núm. 3, año II, septiembre-octubre, Luján.
- Migliavacca, A., Vilariño, G. y Remolgao, M. (2014). Articulación entre sindicato y asambleas de maestros autoconvocados. El caso de Lista de Maestr@s, ADEMYS y las Asambleas Distritales, CABA. Argentina. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. Tandil – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- (2015). La “burocracia sindical” en debate. Contribuciones para problematizar las formas de organización colectiva. Ponencia presentada en el V Seminario Internacional de la Red de Investigadores sobre Asociacionismo y Sindicalismo de los Trabajadores de la Educación, “Educación, trabajo docente y organizaciones gremiales. Problemáticas y debates actuales e históricos”, 11, 12 y 13 de noviembre, Rosario.
- Oguz, S. (2015). Rethinking globalization as internationalization or capital. En *Sciences Society*, vol. 79, núm. 3, julio. En línea: <https://www.academia.edu/13120033/Rethinking_Globalization_as_Internationalization_of_Capital_Implications_for_Understanding_State_Restructuring> (consulta: 23-12-2017).
- Thompson, E. (1963). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, t. I. Barcelona, Crítica.
- Wanderley Neves, L. (org.). (2009). *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

El compromiso de la investigación y la movilización del conocimiento en Educación (UBA)

Judith Naidorf

La pregunta acerca de con quién se compromete la investigación en educación es fundante para los componentes de la movilización del conocimiento: la definición de agendas –qué se investiga–, los criterios de evaluación –qué se pondera cuando se evalúa un proyecto– y la utilidad de los resultados –para qué y para quién se investiga–.

Hemos definido a la movilización del conocimiento como aquella categoría que alude a la pretensión de concebir la investigación como un proceso que involucra decisiones que contemplan intereses extraacadémicos que influyen en la toma de decisiones sobre: qué investigar, cómo se pondera la relevancia de la investigación y cuál es el uso que se hará de dicho conocimiento. El concepto de movilización del conocimiento asume diferentes perspectivas y definiciones, por ejemplo —y para comenzar—, una referida al uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas (Nutley *et al.*, 2007); otras perspectivas la entienden como un método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción (Bennet *et al.*, 2007); también se

le define en términos de los esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios (Levin, 2011); y, finalmente, como las acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocutores (Levesque, 2009).

El interés por la movilización del conocimiento se funda en la problematización sobre la utilidad de la investigación y su contribución a la solución de problemas sociales. La pregunta por la utilidad se diferencia de la mirada exagerada sobre los resultados; por el contrario, busca indagar sobre medios y fines de la investigación, en nuestro caso, en educación. Más allá de la imposibilidad de establecer a priori todas las utilidades potenciales de una investigación, es relevante discutir para el caso de las ciencias sociales y las humanas en las que se encuentran las denominadas ciencias de la educación, cuál es la motivación para elegir un determinado tema de investigación, cómo se valora dicha contribución y su utilidad en tanto acción orientada a fines, sociohistóricamente definida y contextualizada. Críticos de la ideología productivista afirmamos, tal como lo postula el paradigma crítico de investigación educativa, que la función principal de la ciencia social y humana es comprender el mundo para transformarlo. Sin embargo, la comprensión no está escindida de su fin (la transformación) ni se trata de pasos consecutivos e independientes.

La opción de concebir la movilización del conocimiento no como el paso “posterior” a la producción de conocimiento, sino como aspecto que incumbe a sus tres dimensiones (agenda, evaluación y utilidad), pretende imbricar la comprensión con la transformación en tanto una determina a la otra. De allí que la comprensión del pasado se condiciona por la selección presente del tema por investigar y la ampliación de las fronteras de disciplina resulta un objetivo de la producción de conocimiento insuficiente para explicar el

porqué investigamos (y para quién) en ciencias de la educación. Mientras las ciencias sociales y humanas desnaturalizan los procesos sociales, la pregunta por el compromiso se vuelve evidente. ¿Compromiso con quién? Esta pregunta debería poder preguntarse, cuando no responderse, ante todo nuevo proyecto de investigación que se elabore y se lleve a cabo.

Fals Borda (1974) propone estudiar el problema del compromiso como un hecho social en sí mismo. Su interpelación exige una reflexión detenida a la hora de debatir acerca del rol del intelectual latinoamericano. Existe aquí, desde su origen, un grave problema semántico que debe resolverse, semejante al de otros conceptos ambiguos de nuestra lengua (como subversión, política, igualdad) que reflejan nuestro condicionamiento cultural y la socialización incongruente con el cambio a la que nos hemos visto sometidos desde la niñez. Los franceses tienen la ventaja de emplear dos palabras que dan cuenta de las diferencias que en el español quedan cobijadas por una sola: *engagement* y *compromis* (Fals Borda, 1974). La idea sartreana de *engagement* es la que más se acerca al concepto de “compromiso” del intelectual que queremos recuperar aquí: es la acción o la actitud de la persona que, al tomar consciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempos de crisis social, esta causa es una transformación significativa que permita sortear esa situación decisivamente, creando una sociedad mejor que la existente. Por lo tanto, el compromiso con una causa contempla un compromiso –o *engagement*– consecuente. Lo anterior se define como el *compromiso-acción*. El otro compromiso, el *compromis* francés, implica el transigir, hacer concesiones, arreglos, arbitrajes, entregas o claudicaciones. Es el *compromiso-pacto* “que anima consciente o

inconscientemente a los que se creen neutrales en situaciones críticas y a todos aquellos que abren sus flancos a procesos de captación” (Fals Borda, 1974: 107). Naturalmente, habrá tantas modalidades de compromiso-acción como decisiones se tomen sobre el particular. Por ello, para saber si la decisión es consecuente con la causa, se vuelve necesario buscar criterios definidos, como aquellos ofrecidos por la definición Sartreana de *engagement*. El compromiso-acción es, esencialmente, una actitud personal del científico o la científica ante las realidades en que se encuentra, lo que implica en su mente la convergencia de dos planos: el de la conciencia de los problemas que observa y el del conocimiento de la teoría y conceptos aplicables a esos problemas. Estos dos niveles no son paralelos ni independientes: son dimensiones simbióticas de un mismo conjunto científico, que ejercen mutuos efectos en el proceso de sistematización y avance del conocimiento. Por eso el compromiso-acción, aunque ideológico, no queda por fuera de los procesos científicos; por el contrario, como veremos más adelante, los enriquece y estimula. Una vez adoptada esta actitud, el compromiso-acción lleva al intelectual a tomar una serie de decisiones que condicionan su orientación profesional y su producción técnica. Estas decisiones tienen las siguientes consecuencias en la acción, de donde se puede juzgar el tipo y la calidad del compromiso que adopta (Naidorf, Martinetto, Armella, Sturniolo, 2010).

La racionalidad noética o sustantiva

El instinto no podría explicar el porqué decidimos investigar un tema y no otro. En la selección de las agendas de investigación se apela a la razón y también a los sentimientos y a los valores. Desde la concepción de Guerreiro Ramos, la

ley de compromiso del investigador incluye la necesidad de someter o presentar (*submeter*) el trabajo científico a las exigencias de la comunidad en que vive. Incluso la construcción de categorías analíticas propias a partir del reconocimiento del trabajo contextualado es un paso imprescindible que es simultáneo a la crítica a la importación de categorías analíticas definidas en otras latitudes. Al respecto, afirma que “la adopción literal de los investigadores locales de conceptos norteamericanos como el control social generaría distorsiones para los intereses de la colectividad nacional”, dado que en nuestro caso generaría acciones asociadas a la represión, a la pretensión de algún tipo de aceptación pasiva de las injusticias. La asimilación crítica de la producción teórica extranjera no implica un rechazo *a priori*, sino, por el contrario, su contextualización a fin de evitar el “síndrome de alienación del pensamiento” (Guerreiro Ramos) de los investigadores locales.

La racionalidad noética en investigación refiere al entendimiento orientado a proporcionar responsabilidad y satisfacción social (sic), al juzgamiento ético y a juicios de valor, a la autenticidad, la honestidad y la franqueza y a los valores emancipatorios que apunten al bienestar colectivo y la solidaridad.

La actitud parentética

El investigador o la investigadora parentético es promovido por una racionalidad noética y por ello, según Guerreiro Ramos, asume un papel de actor político y social, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida política y de expansión de las libertades de la sociedad en que se inserta.

La racionalidad noética que rige la actitud parentética se posiciona en constante crítica a las organizaciones y

bregando por la funcionalidad de estas en tanto espacio de facilitación de promulgación de demandas, requerimientos y necesidades sociales que precisan ser respondidos. Reconocer una actitud parentética de los investigadores permitiría tornar más sensible el campo de los estudios sobre la educación.

Una ciencia social politizada

El concepto de ciencia social politizada se inspira en los debates que han surgido en la denominada Escuela de Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (la Escuela, en adelante) en la región durante las décadas de 1950 y 1970 (Naidorf y Perrotta, 2015). El propósito de este grupo –investigadores, tecnólogos, ingenieros y otros pensadores– fue indagar en las posibilidades de establecer una propuesta de desarrollo tecnológico propio –latinoamericano– a partir de la inserción de políticas sectoriales y nacionales, como variable fundamental del desarrollo económico y social integral. Arraigada en la coyuntura histórica particular por la que atravesaba América Latina, a partir de la detección y de la conceptualización del fenómeno del deterioro de los términos del intercambio (como proceso que signaba su carácter dependiente y subdesarrollado), el esfuerzo se orientó al intento de incentivar la industrialización local de carácter sustitutivo, en desmedro de la especialización en la producción de materias primas (atacando así el doble objetivo: contribuir a la industrialización y contar con términos de intercambio más favorables). Así, desde el aporte de diversos pensadores, tales como Amílcar Herrera, Jorge Sábato, Osvaldo Sunkel, Luisa Leal, Gustavo Bayer y Francisco Sagasti, entre otros, se propusieron políticas científicas

para el desarrollo de la industrialización en el contexto de los países dependientes).

De esta efervescencia del pensamiento latinoamericano, los postulados de Oscar Varsavsky han despertado nuestro interés desde hace varios años por su fuerza y la vigencia de sus propuestas, en particular en el marco de una relación conflictiva que se sucedió en torno a los debates sobre la ciencia, la tecnología, el desarrollo y la dependencia. Las críticas de Varsavsky a lo que él denominaba *el cientificismo* –caracterizado como un modo de hacer ciencia desvinculado de la política y, en última instancia, de la sociedad– establecen proposiciones acerca de la *ciencia politizada*: aquella que está vinculada con el compromiso social y dispuesta a revisar metodológicamente los parámetros que forman parte del edificio científico en función del cambio social. A partir de las características que asume la ciencia politizada, ensayamos una definición sobre la ciencia *social* politizada (Naidorf y Perrotta, 2015). El tópico resulta novedoso para la discusión actual en materia de política científica, no solo al retomar la categoría politizada para destacar una ciencia comprometida con el cambio social, enclave autónomo y emancipador, en especial para las ciencias sociales, en tanto que estas se encuentran en proceso de permanente revisión dentro del particular escenario que se inicia en el siglo XXI.

Argumentamos que las ciencias sociales juegan un renovado papel en el contexto latinoamericano que se moldea a partir de la crisis de la hegemonía del Consenso Neoliberal desde inicios del presente milenio. Afirmamos que las ciencias sociales cumplen una función en el actual concierto –y no se quedan meramente en que deberían cumplirlo– porque partimos del reconocimiento de que, por acción o por omisión, su papel ha ido cambiando con las épocas (Naidorf, Perrotta, 2015). En este sentido, resulta relevante retomar el señalamiento de Wallerstein (2001): los científicos sociales

del mundo moderno han dado cuenta incesantemente sobre la centralidad del individuo y han realizado promesas imposibles acerca del día en que nuestro sistema histórico produciría un orden social en el cual cada uno gozaría de comodidades materiales y nadie tendría privilegios sobre los otros. Wallerstein nominó a esto como la producción de la primera cultura genuinamente colectivista de la historia. Pero, en tanto la razón de ser de la economía-mundo capitalista (léase, su fuerza motriz) es la acumulación incesante de capital, esta es incompatible con esas promesas materialistas y colectivistas, ya que la previsión es premiar solo a unos y no a todos, lo que trajo aparejada una desilusión consecuente.

Los científicos recibían la aprobación y el apoyo de la sociedad porque ofrecían perspectivas de mejoras concretas en el mundo real. De los científicos sociales se esperaba que analizaran realidades complejas, y establecieran simples y sencillas reglas que las gobernarán (Wallerstein, 2001). La razón de ser de las ciencias sociales fue manipular las relaciones sociales y así domar a las clases peligrosas bajo la justificación de la racionalidad, así como la fe en el progreso. Los científicos y las científicas sociales no lograron, en general, alcanzar una conciencia reflexiva clara de su propio papel social (Wallerstein, 2001), y dado que la estrategia del liberalismo como ideología política había sido “manejar” el cambio, este debía estar en mano de personas competentes, aptitud que no podía ser garantizada por herencia ni por popularidad. La única posibilidad restante era por mérito; para ello, los científicos sociales jugarían ese rol indispensable de elaborar y, luego, justificar las reformas basándose ya no en prejuicios, sino en información que fuera producto de la investigación. Tal como expresa el autor, el liberalismo se ocupó de seleccionar entre los intelectuales aquellos más dispuestos a concentrarse en asuntos “prácticos”, y de

manera particular en aquellos comprometidos con la idea de la perfectibilidad humana basada en decisiones racionales, supuestamente no orientadas a valores, sino a fines (Wallerstein, 2001). Tras el encantamiento y el desencantamiento de las respuestas que las ciencias sociales han venido prometiendo, y han –o no– logrado satisfacer, cada nuevo tiempo histórico se vuelve a encontrar frente a las preguntas fundamentales acerca del para qué y para quién se deben orientar sus preguntas. Cuestionarse e interrogarse de esta manera es vital para comprender a qué proyecto político y social se corresponden las opciones preferidas de la política científica. Sobre esta base, postulamos las nociones de ciencia social politizada y ciencia social móvil a fin de intentar analizar las opciones de nuestro tiempo presente (Naidorf y Perrotta, 2015).

De la ciencia politizada a la ciencia social politizada

En el año 1969, Oscar Varsavsky publicó el libro *Ciencia, Política y Cientificismo* en Buenos Aires a través del Centro Editor de América Latina, donde presentó sus argumentos en torno al cientificismo; caracterizó a diferentes tipos de profesores (en términos de fósiles, totalitarios, reformistas y rebeldes o revolucionarios), y expuso la definición de *ciencia politizada*. No se pretende aquí analizar todo el aspecto de su obra, sino señalar aquellos elementos que aportan al objetivo del trabajo.

Varsavsky afirma que un científicista es aquel investigador que se ha adaptado al mercado científico y que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos y aceptando de manera acrítica los valores y normas de los grandes centros internacionales de producción de conocimiento. Así, el

cientificismo refuerza nuestra dependencia cultural y económica respecto de los países centrales. En el caso de los países dependientes, el científico es un frustrado perpetuo: para ser aceptado en los “altos círculos” de la ciencia, debe dedicarse a temas más o menos de moda; pero, en tanto las modas se implantan en el norte, siempre su tarea comienza con desventaja de tiempo. En este contexto, su única esperanza es mantener lazos estrechos con su *Alma Mater* – léase, el equipo científico con el que hizo su tesis o tuvo su aprendizaje, generalmente en el exterior– y conformarse con trabajos complementarios –o de relleno– de los que allí se producen (Varsavsky, 1969). Los científicos rebeldes fueron definidos por Varsavsky como aquellos cuya sensibilidad política los lleva a rechazar el sistema social reinante en toda América Latina, pues lo consideran irracional, suicida e injusto –afirmaba–, de forma y de fondo. Varsavsky desconfiaba de las soluciones enmarcadas en el desarrollismo imperante en la región durante los años 60. Desde su perspectiva, los científicos rebeldes o revolucionarios no aceptan el papel que el modelo les asigna de ciegos proveedores de instrumentos para el uso –por parte de cualquiera que pueda pagarlos– y sospechan de la pureza y la neutralidad de la ciencia, así como del apoliticismo de los que imponen temas, métodos y criterios de evaluación. Afirmaba Oscar Varsavsky (1969: 101): a estos científicos rebeldes o revolucionarios se les presenta un dilema clásico: seguir funcionando como engranajes del sistema –dando clases y haciendo investigación ortodoxa– o abandonar su oficio y dedicarse a preparar el cambio de sistema social como cualquier militante político. El compromiso usual ante esta alternativa extrema es dedicar parte del tiempo a cada actividad, con la consiguiente inoperancia en ambas. Este dilema tiene una solución mencionada muchas veces, pero al nivel de eslogan: usar la ciencia para ayudar al cambio de

sistema. “Sostengo”, dice Varsavsky, “que esto es mucho más que un eslogan, o puede serlo, pero requiere un esfuerzo de adaptación muy grande por parte de los científicos”.

Varsavsky estaba pensando en una ciencia no solo revolucionaria sino revolucionada. De este modo, su propuesta se orienta a los países de América Latina, en su condición de dependencia, en tanto se debía superar el discurso que apelaba a ocuparse de los “problemas nacionales” y a hacer ciencia aplicada o funcional. Esa prédica –consideraba– era insatisfactoria, porque la tendencia natural era interpretarla como reformismo o desarrollismo: una búsqueda de soluciones dentro del sistema. Varsavsky insistía en diferenciar su propuesta del desarrollismo afirmando que “la misión del científico rebelde es estudiar con toda seriedad y usando todas las armas de la ciencia, los problemas del cambio de sistema social, en todas sus etapas y en todos sus aspectos, teóricos y prácticos” (Varsavsky, 1969). Esto remite a hacer “ciencia politizada”. Así, la ciencia politizada es una opción superadora de la propuesta desarrollista, a la vez que una ciencia revolucionada en estado de proyecto. Varsavsky se centró y planteó su modelo desde las ciencias exactas y naturales. Sin embargo, consideramos aquí que su pensamiento inspira cuestionamientos actuales para las ciencias sociales. Por eso, proponemos la categoría de *ciencia social politizada* con la idea de discutirla, al igual que Varsavsky, contrapuesta al modelo de ciencia que justifica y contribuye al sostenimiento del sistema social que reproduce la desigualdad en América Latina (Naidorf y Perrotta, 2015). Pues, ¿a qué nos referimos con la noción de ciencia social politizada?

Para comenzar, no es ciencia social politizada aquella que ha sido, y continúa siendo, condescendiente con las injusticias sociales, económicas, políticas y culturales. Tampoco es aquella que ha contribuido a la justificación de la aplicación

de las políticas neoliberales, que replica recetas elaboradas en el norte y que se dedica a la copia de los “temas de moda” de las agendas de investigaciones elaboradas en y para otros contextos. En contraposición, la ciencia social politizada parte de la problematización contextualizada, históricamente determinada, y busca valerse de la capacidad de la *praxis* para revisar agendas, métodos, temas y prioridades. En tanto su quehacer no puede limitarse a lo contemplativo, pretende igualmente ser propositiva desde un nuevo ángulo. Lejos de la concientización, la iluminación o el espíritu civilizatorio y normatizador, la ciencia social politizada debería propender al diálogo como punto de partida, a la construcción de puentes de entendimiento con lo social, sin dejar de asumir el conflicto y la disputa como motor de los cambios emancipatorios (Naidorf y Perrotta, 2015).

Conclusiones

El compromiso de la investigación en educación y sobre la educación implica el preguntarse por qué, para qué y para quién estamos llevando a cabo un proyecto de investigación. Las respuestas contenidas corresponden a las dimensiones de lo que proponemos denominar como la movilización del conocimiento. Los motivos extraacadémicos, afirmamos, son tan válidos como la curiosidad intelectual o el ensanchamiento de los límites de la disciplina. Conocer para transformar, por lo tanto, más que un eslogan es una actitud de los científicos y las científicas comprometidos y comprometidas con una ciencia social politizada, con un compromiso-acción y con una actitud parentética bajo una racionalidad noética que es permeable a las necesidades sociales y a la política.

Bibliografía

- Bennet, A., Bennet, D., Fafard, K., Fonda, M., Lomond, T. Messier, L. y Vaugeois, N. (2007). *Knowledge Mobilization in the Social Sciences and Humanities*. Frost, WV, Mountain Quest Institute Press.
- Fals Borda, O. (1974). Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis. En *Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional*. Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- Guerreiro Ramos, A. (1965). *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. Río de Janeiro, Coleção Tempo Novo.
- Levesque, P. (2009). *Knowledge Mobilization Works*. Ottawa, Institute for Knowledge Mobilization.
- Niadorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. En *Revista de la educación superior*, vol. 44, núm. 174, pp. 19-46.
- Naidorf, J., Martinetto, A., Sturniolo, S. y Armella, J. (2010). Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina. En *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, pp. 1-45. College of Education University of South Florida /Mary Lou Fulton College of Education Arizona State University.
- Nutley, S., Walter, I. y Davies, H. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol, The Policy Press.
- Varsavsky, O. (1969). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido*. México, Siglo XXI.

Transmisión, enseñanza y experiencias formativas. Mediaciones pedagógicas en torno al pasado reciente (UNC)

Rodrigo E. Saguas, Águeda Marcela Sosa y Agustín Minatti

Este trabajo es producto de algunas reflexiones a propósito de avances en el marco del Proyecto de investigación Experiencias formativas: transmisión entre generaciones y espacios educativos (2014-2015), llevado adelante en el Centro de Investigaciones de la FFyH de la UNC. Compartiremos en él algunas de las preocupaciones y experiencias formativas desarrolladas en el Espacio para la Memoria La Perla, como así también en un ISFD, en torno a la transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina. En este sentido, se entiende la enseñanza íntimamente relacionada con la necesidad de pensar los *qué* y *para qué* de los contenidos, los *cómo* y *por qué* de las decisiones en torno a las problemáticas por abordar; en definitiva, una visión marcada por la inevitable relación entre pasado y presente, educación y política, conocimiento y poder.

El problema de la transmisión en educación resulta hoy un punto nodal de los discursos educativos y ello se vincula con los diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre generaciones en un contexto de generalizado deterioro de vínculos básicos, sociales y políticos. En

esa línea y en atención al problema de la transmisión, si, tal como plantea Carli (2007), el vínculo educativo intergeneracional se mueve en dos planos, uno subjetivo personal-íntimo y otro social-público-colectivo, consideramos que el trabajo pedagógico atravesaría estas dimensiones, construyendo mediaciones. Para ello se considera fértil la creación de nuevas ficciones y metáforas, otro tipo de actividad del pensamiento y otras formas de vinculación con la realidad, recuperando la idea de experiencia.¹ Para la generación de nuevos “acontecimientos pedagógicos” (Carli, 2001), se requeriría que la formación cultural intergeneracional sea temporalizada, saldando las consecuencias de brechas históricas que demandan la reposición de la narración y el relato en la transmisión.

Uno de los problemas, entonces, que presenta la posibilidad de la transmisión refiere a los modos de presentación del conocimiento en la formación, en el que se involucran educadores y sus propuestas en tanto mediaciones a partir de las cuales se habilitan experiencias y en las que se hace presente la crisis de representación de las instituciones, entendidas estas en sentido amplio. Tomando nota de esta preocupación, nos interrogamos acerca de los modos en que se produce la relación entre generaciones con el pasado reciente. Lo hacemos a partir de la construcción de una serie de interrogantes que nos guían en el proceso de investigación: ¿qué sentidos se construye alrededor de la idea de *hacer memoria*?, ¿qué valoraciones están en juego en el proceso de recordar el pasado?, ¿qué lugar ocupa la cuestión de la identidad? Y, más específicamente, preguntas orientadas a la memoria del pasado reciente en la Argentina: ¿qué procesos de apropiación

1 Agamben sostiene que “así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (2001: 7).

se producen en las nuevas generaciones de las memorias de la dictadura?, ¿cómo significan el 24 de marzo de 1976? Pero son interrogantes que no pueden ser planteados si no se formulan en el análisis también de los contextos, de las mediaciones; es por ello que trabajamos también preguntándonos por las estrategias que despliegan estudiantes, docentes, pedagogos, a la hora de pensar la enseñanza y transmisión del pasado reciente, sobre sus propósitos.

En particular en este trabajo, compartimos las preguntas y reflexiones referidas a la articulación del trabajo de instituciones educativas² con un Espacio para la Memoria de Córdoba. Trabajo orientado también por una serie de preguntas: ¿qué abordajes proponemos a los estudiantes?, ¿en qué fundamos nuestras propuestas?, ¿cómo trabajamos los testimonios?, ¿cómo resolvemos en clase la multiplicidad de memorias en disputa (Catela da Silva, 2005)?, ¿qué condiciones de posibilidad de transmisión ponemos en juego? Esto, para el reconocimiento de los Espacios de Memoria como espacios educativos que articulan en el trabajo conjunto con las instituciones educativas, habilitando otras miradas posibles, otros registros, experiencias formativas que se inscriben en la subjetividad y configuran nuevas constelaciones de sentidos (Calveiro, 2006).

Algunas referencias de las herramientas de análisis

La investigación que llevamos adelante indaga sobre la construcción de memorias, entendidas como una articulación dinámica y compleja de procesos de transmisión,

2 En este sentido, nos referimos a experiencias de formación en relación al pasado reciente y su enseñanza, tanto en la cátedra de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH-UNC, como en Seminario "Currículum, historia reciente y memoria colectiva" de un Instituto de Formación Docente (IFD), de la Ciudad de Villa Carlos Paz.

resignificación en el marco de prácticas concretas de enseñanza, experiencias y expectativas de aprendizaje. En este sentido, las nociones de transmisión, pedagogía de la memoria, experiencia y memorias configuran un entramado posible para mirar la relación intergeneracional. Acordamos con Carli (2006: 1-2) que la noción de transmisión es una noción ambigua que remite a distintos significados según los contextos discursivos. En un registro, alude a la relación entre adultos y niños /jóvenes, que se ha visto erosionada por efecto de los cambios producidos en estas últimas décadas en las instituciones familiares y educativas, es decir, cambios en los vínculos básicos relacionados con la crianza y con la educación.

En otro registro, la noción de transmisión alude, en los procesos macrosociales, a la relación compleja entre Estado, mercado y sociedad civil en un escenario nacional en el que los mandatos modernos –entre otros, el referido a la educación de las nuevas generaciones–, se han visto modificados y alterados en lo que hace tanto a las instituciones intervinientes en tal tarea, como a la toma de decisiones públicas y a las responsabilidades sociales que tal tarea implica.

El problema de la transmisión se vincula con el problema de las formas de filiación que requiere el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones, e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite, qué herencia, la cuestión es pensar cómo se construyen estas posiciones en la sociedad argentina y en el sistema educativo.

Por otra parte, podemos definir inicialmente a la Pedagogía de la Memoria como el conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los Sitios de Memoria, con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado, presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Estas

prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. Precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora (Chupinas de Colección, 2011: 21).³

La Pedagogía de la memoria, trata de problematizar sobre el cómo y qué enseñar, cómo enseñar a partir del horror. Pero, como señala Fossati (2004: 5), enseñar no es solo conservar la memoria. En nuestra práctica cotidiana enseñar es explicar. No solo somos llevados a transmitir aquella historia para que su memoria sea conservada, sino que debemos darle una explicación. Explicar significa esforzarse para hacer emerger la complejidad de un dibujo, así como “distender los pliegues” de un tejido sirve para descubrir la trama. A esta complejidad, se suma la idea de experiencia por la que atraviesan los sujetos involucrados en estos procesos de transmisión. Larrosa (2006: 88) sostiene que la experiencia “es eso que me pasa”, en esa línea, la experiencia involucra al sujeto. Supone un principio de alteridad, extrañeza, subjetividad. Involucra y transforma al sujeto desde esa *ex-terioridad* que forma parte de la *ex-periencia*. Por otro lado, tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (Larrosa, 2006: 111).

En el sentido común, la experiencia se refiere a las vivencias directas, inmediatas, subjetivamente captadas de la realidad. Pero una reflexión sobre el concepto de “experiencia” indica que esta no depende directa y linealmente del evento o acontecimiento, sino que está mediatizada por el lenguaje

3 Para una consulta de los materiales producidos por el Archivo Provincial de la Memoria y el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos “La Perla”, ver: <http://www.apm.gov.ar/content/publicaciones>

y por el marco cultural interpretativo en el que se expresa, se piensa y se conceptualiza (Scott, 1999; Van Alphen, 1999 en Jelin, 2000: 14). Ahora bien, ¿qué lugar ocupan las memorias en todo esto? Cada grupo humano, cada grupo que se considera tal, reconoce una memoria común. No es que el grupo posee una única memoria, sino que es la memoria de cada uno que se comparte, que es similar, que es común. La memoria colectiva no es una memoria abstracta, pensada por un grupo, sino que es la coincidencia de las similares o idénticas memorias por parte de un conjunto que, justamente por eso, constituye el grupo (Schmucler, 2007).

En este sentido, Jelin señala que abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas. Quienes tienen memoria y recuerdan, son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos; en este sentido, las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, no solo se recuerda en el presente, sino que ese recuerdo y modo de significar el pasado tiene que ver con marcos sociales, a decir de Halbwachs, que son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Para Halbwachs, esto significa que solo podemos recordar cuando es posible “recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o parte de ellos [...]” (Jelin, 2000).

Es decir que la pedagogía de la memoria es la reflexión sobre las prácticas o espacios educativos, como lugares de transmisión, de construcción de memorias e identidades, a través de experiencias de formación. Las identidades y las memorias no son cosas *sobre* las que pensamos, sino cosas *con* las que pensamos. Como tales, no tienen existencia “fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y

nuestras historias” (Gillis, 1994: 5 en Jelin, 2000). La memoria consiste, entonces, en una operación de dar sentido al pasado, en procesos dinámicos de construcción de sentidos desde el presente, por eso es tan importante para pensar una propuesta de abordaje, considerar con quiénes, en dónde y para qué.

Miramos una experiencia, compartimos lecturas

Nos interesa compartir algunos aspectos de experiencias de formación en el Instituto de Formación Docente (IFD) del Instituto de Enseñanza Secundaria y Superior (IESS) de la Ciudad de Villa Carlos Paz, del seminario Currículum, Historia Reciente y Memoria Colectiva, destinado a estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria, para pensar desde las prácticas las tramas que se hilvanan en los procesos de transmisión y construcción de memorias. Para ello, pondremos el acento primero en la propuesta de trabajo, el encuadre, lo que está en juego, para después compartir algunas referencias en torno a la palabra de los sujetos, las experiencias, lo vivido, por parte de los estudiantes.

En cuanto a la propuesta de trabajo del ISFD, el programa del seminario, cuyas prácticas fueron objeto de análisis, se concentra básicamente en cuatro grandes ejes: uno introductorio acerca de la pregunta “¿para qué recordar?”; otro aborda la enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela. Se propone también un eje conceptual que tematiza cuestiones relacionadas a la memoria y la transmisión y, por último, un eje donde se aborda escuela y la enseñanza de la historia reciente desde la perspectiva de los desafíos actuales en torno a la construcción de memorias colectivas.

La propuesta contempla el trabajo en clase en relación con la didáctica del pasado reciente en forma articulada con el recorrido por Espacios de Memoria de Córdoba, particularmente el Espacio para la Memoria La Perla y el Archivo Provincial de la Memoria (ex D2), en el reconocimiento de estas instituciones como espacios educativos que habilitan otras miradas posibles, otros registros, experiencias formativas que se inscriben en la subjetividad y configuran nuevas constelaciones de sentidos (Calveiro, 2006).

La propuesta trabaja, en primera instancia, algunos desafíos didácticos respecto al abordaje del pasado reciente en las escuelas, y posteriormente los recorridos por los Espacios para la Memoria, para lo cual se planificó, como propuesta metodológica, suspender la lógica de la evaluación /acreditación, a fin de propiciar espacios que habiliten la reflexión sobre la experiencia y su narrativa, construcciones de relatos personales y miradas propias de los estudiantes de nivel superior en relación con la experiencia de recorridos por los Sitios de Memoria. La intención es que el seminario –y el proyecto en general– habilite sensaciones, sentimientos, preguntas, impresiones, de las cuales puedan quedar registros que no están mediados *a priori* por la obligatoriedad de “la entrega”, ni el supuesto de “lo correcto” en una instancia evaluativa. Son estos últimos los que queremos recuperar aquí para el análisis de la propuesta misma, siguiendo lo planteado por Hassoun: “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun 1996: 17 en Dussel, 2002: 8).

A partir de la lectura de los trabajos y escritos presentados por los estudiantes, la pregunta que subyace en el análisis de estos es ¿cómo considerar la potencialidad de una propuesta?, ¿con qué criterios valorar los procesos de transmisión?, ¿con qué herramientas de análisis de la experiencia

contamos? No son cuestiones fáciles de resolver. El proyecto de investigación se propone mirar estos procesos que calan hondo en la subjetividad, en las referencias posibles para decodificar y construir sentidos nuevos en torno, en este caso, al pasado reciente. Un segundo momento consiste en recuperar algunos fragmentos de narraciones de la experiencia formativa.

Para pensar los registros y escritos de los estudiantes tomamos como referencia la idea de experiencia formativa, en el sentido que Larrosa propone pensar la experiencia. Esta noción de experiencia nos lleva a pensar el conocimiento del pasado reciente no como relato literal de los acontecimientos, sino como relatos a partir de las modificaciones y transformaciones que vive el sujeto en la construcción del conocimiento y en el encuentro de memorias. Dicha experiencia, entonces, la pensamos como un proceso de formación que posibilite transformaciones de la subjetividad, de los posicionamientos, de los sentidos comunes instalados, de las marcas que quedan en el cuerpo en aquello *que nos pasa*.

Debo reconocer que al ingresar a La Perla esperaba encontrarme con otra cosa. Sabiendo que se trataba de un Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio por donde se calcula que pasaron más de 2000 personas, sometidas a todo tipo de tormentos y en condiciones de vida infrahumanas, esperaba ver huellas que dieran cuenta de tales condiciones. Pero la verdad es que al ingresar allí, otras cosas fueron las que me llevaron a acercarme un poco más a la realidad. (María Antonella)

Hay una relación ineludible entre experiencia y condiciones de posibilidad. En este sentido, la experiencia escapa

al orden de las causas y efectos, la experiencia no puede ser causada, ni cuantificados sus efectos; lo que nuestro proceso de investigación indaga son las condiciones en las que esta se produce, la confluencia de un momento y un espacio adecuado, un texto adecuado, subjetividad adecuada, sensibilidad adecuada.

“Las expectativas que tenía antes de ir a La Perla, básicamente, eran conocer dicho lugar, saber de qué se trataba, y también el morbo y la intriga ayudaban a esperar encontrarme con algo de aquello de lo que me hablaban cuando iba a la escuela e incluso ahora en la cátedra (la tortura), mis expectativas se centraban en aprender para poder transmitir de la manera más fiel y humana aquel hecho tan terrible, entender para poder contar y ayudar a comprender aquello, si es que se puede comprender algo tan inhumano. Como futura docente necesitaba estar ahí y escuchar, recorrer, introducirme en aquel espacio que, aun modificado, no deja de estremecerte y llenarte de tristezas, angustias y mucha impotencia. Al ingresar al lugar me sorprendió ver que era un sitio ‘agradable’ más allá de la carga que tenía, me llamó la atención ver espacios vacíos de cosas y llenos de sentimientos que se transmitían en cada cuadro, frase, muro, relato, etcétera. Estar en La Perla modificó significativamente mi forma de sentir esta realidad del pasado reciente y realmente creo que cualquier persona que pase por el lugar saldrá modificada en su forma de entender este pasado” (Ximena).

“El morbo fue como una capa fina y tenue que se llevó el viento apenas nuestros sentidos se vieron conmovidos por la propuesta de cada habitación vacía en términos sádicos, pero llena desde lo simbólico y liberador de la experiencia. Saltos cualitativos, ‘puf... Una banda’ desde la jerga de nuestros compañeros de recorrido” (Julieta).

Hay un elemento significativo en el relato que tomamos para el análisis, además de la referencia a la experiencia.

Nos referimos a *las expectativas* de los estudiantes. Nos interesa compartir la mirada en referencia a algunas claves que consideramos importantes en el análisis: la posibilidad de las experiencias en torno a la construcción de sentidos sobre el pasado reciente en un Espacio para la Memoria dialoga con las expectativas de los sujetos, las relaciones y sentidos que ponen en juego en el momento del recorrido, el cuerpo en el lugar, el juego entre lo que se esperaba y lo que pasó.

Desde la Pedagogía de la Memoria proponemos un trabajo que permita a los sujetos desandar tramas discursivas propias de sus propios trayectos y contextos de enunciación, herencias de familia /escuela /formación, ponerlas en tensión, identificar su origen, sus silencios, las claves de sentido en que están ancladas y abrir la posibilidad a complejizar la mirada y el análisis sobre el (pasado) presente. Quizás uno de los temas recurrentes en los trabajos de los estudiantes analizados es el de la literalidad del horror y la morbosidad. En este sentido, las referencias en las expectativas se reiteran, no así en el registro de los relatos de las experiencias, donde su aparición como referencia de sentido posible en la construcción de memorias a partir del trabajo en el Espacio es menos frecuente. En estos resultados escritos que analizamos, sin duda recogen de manera indirecta la presencia de la propuesta pedagógica del Espacio para la Memoria, donde las tramas de análisis, sin banalizar la complejidad de las experiencias límites, no ponen el acento en la literalidad de los padecimientos, sino en las condiciones de posibilidad de la lógica concentracionaria.

“La Perla cayó con todo su peso sobre mi persona, sobre mi ánimo, me quito el aire y el calor en solo 10 segundos. Fue mientras observaba las imágenes de los desaparecidos, las caras, los rostros, las dedicatorias de sus familiares, esas señales que te permiten devolverles su identidad, hacerlos reales nuevamente. Entre las firmas había una que me

resultó conocida y que se repetía ante dos imágenes, ambas dedicadas a sus tías; ver las imágenes y reconocer los lindos rasgos de mi amiga Amanda me congeló, al instante le pregunté por celular si era ella quien había escrito esas dedicatorias y, al confirmármelo, La Perla comenzó a acomodarse en mis desordenados pensamientos. La Perla no fue un ataque solo contra los militantes de izquierda o los jóvenes peronistas, no fue solo un momento entre la guerra de dos bandos, para mí fue el secuestro, la tortura y la desaparición de una Argentina posible, una nación completa vejada, sometida y obligada a olvidar. No asesinaron a 30 mil personas, nos asesinaron a todos. No se llevaron solo a las dos tías de Amanda, se llevaron a todas nuestras tías. Para mí de esa manera La Perla toma su sentido, forma parte de nuestra historia; no pasó en otro país, en tiempos lejanos, a personas desconocidas. Éramos nosotros, el pueblo argentino, el pueblo latinoamericano, el pueblo que se atrevió a soñar un poco más. Es triste que yo haya podido entender eso solo al sentir que alguien cercano sufrió con la dictadura, ojalá que almas menos egoístas que la mía encuentren la forma de hacer nuestra esta parte de la historia sin transitar necesariamente mi recorrido” (Cumpa Cienfuegos Zapata).⁴

Queremos poner en consideración la apropiación de los relatos históricos, de las experiencias pasadas de otros como parte de los procesos de transmisión, y pensar los momentos en los cuales, en el relato de los estudiantes, se producen reflexiones en torno a la pertenencia de un pasado que no es de otros, que forma parte de una identidad colectiva de una sociedad de la que formamos parte. En este sentido, el relato que compartimos de Cumpa Cienfuegos Zapata consideramos que ilustra, de alguna manera, ese momento de la interpelación, de la construcción de un sentido nuevo, en

4 El estudiante expresó su comentario en un grupo cerrado en una red social bajo este seudónimo.

las tramas del presente, de aquellas imágenes y vivencias que articulan la expectativa, la experiencia y la reflexión. Consideramos que estos tres momentos se complementan como proceso no lineal en la configuración de nuevos sentidos atribuidos al pasado reciente, apropiaciones de una herencia que se transforma en tesoro, que se resignifica a partir de los códigos, urgencias y constelaciones del presente. En términos de Calveiro, *expectativa, experiencia y reflexión* son los pilares de los “puentes de la memoria” que se tienden desde el presente al pasado reciente. Para ilustrar esto último tomamos como referencia la reflexión de Romina respecto al recorrido por el Archivo Provincial de la Memoria:

“Yo me sentí al principio incómoda, porque por haber vivido 30 años de mis 32 en la ciudad de Córdoba y haber trabajado cuatro años en el Pasaje Central cuya entrada se ubica precisamente en la Plaza San Martín, ese pasaje como para la mayoría de los habitantes de Córdoba Capital, era desconocido, no conocía lo significativo que ha sido en la historia de la ciudad desde su fundación. Ha tenido una marca de segregación, injusticia, maltrato, secuestro y tortura desde la época Colonial hasta 1983. Creo que el evitar pasar por ahí, esa manera de transitar esa parte de la ciudad tiene un significado que recién con esta visita encuentro y que seguramente viene desde los comienzos de la existencia de la ciudad. El pasar por ahí era señal de quedar atrapado, de vivir un infierno, como dijo una de las personas que pasó por allí durante nuestro recorrido. Siempre me llamó la atención cómo se evita pasar por ahí, como si ese pasaje no te llevará a ningún lado. Algo que se evita y nada más. Con la visita a la D2 este pasaje adquirió un nuevo sentido para mí y adquirió una visibilidad que nunca tuvo. Cuando salí del lugar, del recorrido por la D2, sentí la necesidad de visitar a mi hermana, quien es militante en su universidad, y darle un abrazo [...]” (Romina).

Las expectativas de los sujetos, su recorrido por las lecturas propuestas en el seminario y por los Espacios para la Memoria, y principalmente de su proceso de reflexión, constituyen los momentos, individualizados a los fines analíticos, pero en permanente dinamismo y tensión en la experiencia de construcción de sentidos por parte del sujeto. Entonces, el corazón de lo que denominamos experiencia formativa es la posibilidad de la apropiación del relato, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia y que esto deje una marca o una huella en la subjetividad, en la identidad, en la reflexión.

La mirada sobre las producciones analizadas da cuenta, además, de que los Espacios para la Memoria son considerados como un espacio educativo, ya que en ellos se ponen en juego tensiones, saberes, reproducción y resistencias en torno a la construcción de relatos, experiencias y “encuentros de memorias”. Esta complejidad hace del Espacio para la Memoria un espacio pluridimensional, una construcción que no remite solamente a un espacio físico (a aquello que impacta en el testimonio de Ximena como evidencia de realidad), sino que contempla también la complejidad de los sentidos en disputa, los procesos de negociación de significados, o aquello que también podemos llamar una transmisión lograda (Frigerio y Diker, 2004). En este sentido, los Espacios de Memoria funcionan como soportes o vehículos para la construcción de memorias, y no como memoria en sí misma.

El camino realizado hasta aquí en el proceso de investigación se apoya en las condiciones generadas por la articulación de ambas instituciones, tanto la propuesta del seminario en el ISFD como de la propuesta pedagógica de los Espacios para la Memoria, condiciones de posibilidad para experiencias individuales y, a su vez, colectivas, que intenten lograr espacios de reflexión y creación, de los recorridos personales,

en el marco de aspectos teóricos y metodológicos que ponen, también, el foco en la formación de docentes de nivel primario, en nuestro caso. De ese modo, entendemos el análisis de estos espacios de articulación como una manera de *actuar*, de *hacer* a partir de la experiencia y los modos de relación con el conocimiento. Generó interrogantes acerca de: ¿cómo valorar las experiencias transitadas por los/as estudiantes?, ¿qué estrategias desarrollar a fin de transmitir contenidos culturalmente valiosos, pero al mismo tiempo evitar la mera reproducción de la memoria? ¿Es posible, entonces, habilitar espacios para experiencias significativas acerca del pasado reciente, en términos de Hassoun? ¿Qué alternativas es posible desarrollar para propiciar experiencias otras, a fin de no esclerosar la transmisión? Como señala Dussel, “Es memoria y olvido; es transmisión de una tradición y es habilitación de un lugar que la conteste y la recree” (2002: 290).

Bibliografía

- Alonso, L. y Falchini, A. (eds.). (2009). *Memoria e historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- De Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. En *Revista de Historia*, núm. 8, segundo semestre.
- Calveiro, P. (2006). Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia. En *Revista Lucha Armada en la Argentina*, núm. 1, año 1, pp. 71-77.
- Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En Aisemberg y Alderoqui (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós, serie Educador.
- Carli, S. (2006a). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Buenos Aires, UNLP. En línea: < http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf> (consulta: 29-01-2018).

- (2006b). *Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la argentina contemporánea.*
- (2008) Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 26, pp. 107-129, Buenos Aires.
- Chupinas de colección. (2011). *Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula.* Cuadernillo núm. 3. Córdoba, del Pasaje.
- Da Silva Catela, L. (2002). Territorios de memoria política. Los archivos de la represión en Brasil. En da Silva Catela, L. y Jelin, E. (comps.). *Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad.* Colección *Memorias de la Represión*, t. IV. Madrid, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2005). Variaciones sobre las memorias. En *Revista Estudios*, núm. 16., pp. 11-20, otoño Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). *Haciendo Memoria en el País del Nunca Más.* Buenos Aires, Eudeba.
- Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria. En Guelerman, S. (comp.). *Memorias en Presente. Identidad y transmisión en la Argentina pos genocidio*, pp. 65-96. Buenos Aires, Norma.
- (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. En *Anclajes*. vol. VI, núm. 6, parte II, pp. 267-293, diciembre. La Pampa, Instituto de Análisis Semiótico del Discurso de la Universidad de la Pampa.
- Feierstein, D. (2007). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. y Levín, F. (comps.). (2007). *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio, G. y Diker G. (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Fossati, M. (2004). Enseñar las historias extremas. En Luzzatto Voghera, G., Perillo, E. (comps.). *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*. Milán, Franco Angeli.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI.
- Guelerman, S. (comp.). (2001). *Memorias en Presente. Identidad y transmisión en la Argentina pos genocidio*. Buenos Aires, Norma.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, Anthropos.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la Historia*. Buenos Aires, Crítica.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, de la Flor.
- Huysean, A. (2001). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2000). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Buenos Aires, Siglo XXI, colección Memorias de la represión.
- Lorenz, F. (2004). *Rechazo al premio consuelo. Sobre la memoria como fin*. Buenos Aires, mimeo.
- (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del 76. En Jelin, E. (comps.). *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid, Buenos Aires, Siglo XXI, colección Memorias de la represión.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires, Colihue.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En *Revista Digital Clío y Asociados*, núm. 8, pp. 95-111. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. En línea: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32640>> (consulta: 23-12-2017).
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires, Waldhuter.
- Saguas, R. (2013). La transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina. Representaciones, posibilidades y dificultades en experiencias formativas. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Huerta Grande, octubre.

Schmucler, H. (2007). ¿Para qué recordar? Conferencia en el marco del Seminario Internacional 2006 "Entre el pasado y el futuro" Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Relatos biográficos de exclusión o inclusión educativa en madres de sectores populares. Estudio desde la pedagogía latinoamericana (UNRC)

*Ana Vogliotti, Sonia de la Barrera, María Paula Juárez,
Adriana Andrea Vizzio, María Alejandra Benegas*

“La sensibilidad crítica es una extensión de la sensibilidad histórica... para comprender el presente... los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad”.

Freire, 1990

A modo de síntesis introductoria: ¿qué nos proponemos investigar?

Este trabajo deriva de la intención de compartir un proyecto de investigación elaborado desde una perspectiva interpretativocrítica que supone partir de testimonios y narrativas propios de un grupo comunitario de mujeres de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba) en referencia a sus historias de exclusión o inclusión educativa.

El proyecto intenta recuperar el papel de la pedagogía indagando en contextos situados donde las experiencias con la educación se dinamizan en distintas prácticas y manifestaciones en ámbitos formales, no formales e informales. Se trata de considerar la temática como prioritaria en la agenda del campo de la pedagogía social latinoamericana. Atendiendo a ello, concebimos la indagación como instancia que promueve una coconstrucción de conocimiento en

tanto los agentes internos a la propia comunidad, las mujeres, expresan sus testimonios y narrativas de vida, mientras que los sujetos investigadores atienden a ellas desde una escucha profunda y comprometida, interpelando sus historias y favoreciendo así un conocimiento compartido de esa realidad.

El tema de investigación seleccionado parte de un estudio anterior (Programas y proyectos de Investigación - PPI 2012-2015, Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC) a través del cual pudimos conocer las representaciones acerca de la escuela y la educación que mantenían madres de la Comunidad Barrial “Cola de Pato” (Río Cuarto) a la vez que se propiciaron contextos de reflexión y acción sobre esas concepciones a través de talleres populares. En esa instancia nos resultó especialmente llamativo poder reconocer cómo las trayectorias educativas de estas madres, tanto de inclusión como de exclusión, se relacionaban con las conceptualizaciones y prácticas que ellas manifestaban sobre la experiencia en educación de sus hijas e hijos. De esta manera, lo emergente de dicho estudio orienta el presente de este nuevo proyecto. Tanto en aquel estudio como en el actual, juega un papel central el objetivo de vincularnos con otros actores del campo social y educativo, diferente a lo que tradicionalmente hemos estado habituados a conocer. En general, cuando se ha indagado sobre educación, siempre se ha privilegiado la perspectiva de docentes, directivos y alumnos, en ámbitos exclusivamente formales de educación. Intentando complementar esos aportes, el presente trabajo pone su foco en las madres, referentes protagónicas que orientan e inciden en la educación de sus hijos e hijas.

Lo que nos proponemos en esta nueva etapa de investigación es conocer las experiencias de exclusión o inclusión educativas en las historias escolares de un grupo de madres de la comunidad barrial “Las Delicias”, precario

asentamiento ubicado en la costa noreste de Río Cuarto; la idea es analizar si esas vivencias inciden o no en su modo de pensar el presente educativo de sus hijas e hijos. En relación con ello, nos orientan interrogantes generales: ¿pueden identificarse hitos o situaciones especiales que den cuenta de experiencias de inclusión o exclusión educativa en los relatos de las madres?, ¿qué significaciones les otorgan las madres?, ¿cómo incide ese pasado de inclusión o exclusión en relación con las experiencias actuales con la educación de sus hijas e hijos?, ¿pueden identificarse relaciones entre estas historias educativas pasadas de las madres y las historias presentes de sus hijas e hijos? Para avanzar en posibles aproximaciones a respuestas y desarrollar el estudio emplearemos una metodología cualitativa basada en el método biográfico como alternativa para conocer las historias educativas de las madres. A los fines de la recolección de información, emplearemos entrevistas en profundidad y observaciones participantes, intentando generar contextos de proximidad, conocimiento y reflexión de las propias historias de estas madres. Los análisis serán realizados desde el marco de una pedagogía latinoamericana.

Acerca de nuestro posicionamiento: ¿en dónde nos ubicamos para investigar?

Lo haremos desde un paradigma interpretativocrítico, con la intención de potenciar a futuro cercano algunas acciones de cambio. Este proyecto indagará en las historias educativas de madres, entendiendo por historia, en el sentido freireano, un devenir del acontecimiento humano cuyo sentido se vincula a las relaciones sociales existentes en el contexto histórico que la sustenta y le da sentido. Concebimos a la *historia* como tiempo de posibilidad

y no de determinismo, que distingue entre el presente como algo dado o inexorable o como aquello que contiene posibilidades emancipadoras. De ahí que las historias educativas de las madres, al remitirse a un tiempo pasado, puedan situarse en un presente como momento de transformación y de cambio (Freire, 1990, 1997, 2014). En las *historias* de las madres como posibilidad cobra importancia el papel de su subjetividad “como un modo de estar siendo en el mundo”. Ello remite a una dimensión política de la historia, en tanto supone asumir concepciones de hombre y de realidad social, las que se dinamizan en su propia vida, poniendo en juego su capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper y de posicionarse como sujetos en el mundo.

Cuando pensamos en *historias de exclusión educativa*, concebimos que estas pueden manifestarse a través de una diversidad de episodios y vivencias experimentadas por sus protagonistas. Una posible forma de exclusión educativa sobre la que podemos anticiparnos podría ser la del analfabetismo. Al respecto, Freire (1990: 68-69) refiere a los “analfabetos marginales” como seres que están “fuera de” o son “marginales a” la realidad estructural. La exclusión, como la *marginalidad*, implica un movimiento del llamado excluido o marginal desde el lugar en que se hallaba hacia la periferia, o afuera de ella. La exclusión, de este modo, no es una cuestión de elección, el excluido ha sido expulsado y alejado del sistema social y es, por lo tanto, objeto de violencia, dado que se le ha negado o quitado a alguien el lugar que ocupaba, descartándolo, rechazándolo o negándole la posibilidad del derecho a la educación, en el caso de este estudio. Podríamos pensar la exclusión como una forma de “acción cultural antidia-lógica” (Freire, 1970: 236-237), sistematizada y deliberada por un orden social establecido, dominante y subyugador,

que incide sobre la estructura social en el sentido de mantenerla como está, mitificando y evitando así su transformación. En este escenario, la exclusión, como mecanismo social de apartamiento, da cuenta de una intención de perpetuar las situaciones que favorecen a sus agentes, apareciendo como una cuestión política que manifiesta una realidad concreta de injusticia social.

Intentaremos inferir en los relatos de exclusión o inclusión de las madres su grado de conocimiento, su conciencia e intelectualización, ya sea ingenua, transitiva o crítica (Freire, 1989), advirtiendo las causas a las que ellas aluden y los hechos que se constituyen en hitos o situaciones clave de esos momentos de vida. Es decir, trataremos de advertir el nivel de “captación” que las mujeres tienen de su propia historia en tanto acción en la que, al captar el problema del fenómeno, capta también sus nexos causales, y así se aprehende la causalidad (Freire, 1974). Intentaremos reconocer cuando las madres ofrecen argumentos que remiten a propias responsabilidades autoculpabilizadoras, es decir, cuando sus relatos den cuenta de cierta “autodesvalorización” (Freire, 1970: 64-65). Argumentos quizás ligados a situaciones de exclusión educativa, resultantes de procesos psicosociales de introyección que favorecen que ellas asuman como propia la visión que de ellas han tenido o tienen aquellos que las han subyugado –instituciones, otros sujetos (familiares o no), etcétera– y por los cuales han terminado convenciéndose de su “incapacidad”, descreyendo y desconfiando de sí mismas, sintiéndose impotentes y desvalorizándose. Pensar en el excluido como un ser oprimido, sumergido por la realidad, nos hace pensar en cierta apatía o inmovilismo hacia la preocupación y el debate por la naturaleza política de su exclusión, de ahí la necesidad de hallar en sus narrativas elementos que den cuenta de cierta “anestesia histórica” en sus relatos (Freire, 1992: 132).

Como contrapartida, pensamos en las *historias de inclusión educativa* como aquellas que podrían remitir a narrativas caracterizadas por una lectura situada en tiempo y espacio, donde la experiencia con la educación de estas madres les ha permitido entrar en diálogo con la realidad, asumir un posicionamiento, una concepción de sujeto, de mundo, que puede ser transformado a partir de su posibilidad de tomar conciencia en él y problematizarlo. La inclusión, en términos freireanos, puede entenderse como una “acción cultural para la libertad” (Freire, 1990) como aquella que parte de una “crítica racional y rigurosa” de la ideología y en donde las personas se comprometen con la concienciación y la decodificación de la verdad de su realidad, como una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social.

Intentaremos advertir en los relatos de inclusión educativa elementos que den cuenta de una actitud crítica, de una asunción en su historia y de autoconciencia de su realidad, entendiendo que:

- » la *actitud crítica* (Freire, 1974) da cuenta que estas madres captan los temas y las tareas de su vida desde una actitud curiosa por la que construyen conocimientos y se apropian críticamente de ellos;
- » la *asunción* (Freire, 1997) se manifiesta como una forma de estar siendo en el mundo gracias a su disponibilidad para el cambio, y a partir de ella estas madres logran generar nuevas opciones, provocan rupturas, deciden, se comprometen con nuevos desafíos;
- » la *autoconciencia* (Freire, 1990) como aquella conciencia que ellas asumen de sí mismas y de las cosas, de su mundo real concreto a partir del cual aprenden a través de su capacidad de pensar.

Supuestos y preguntas de investigación o ¿qué implícitos e interrogantes nos orientan?

Nuestra intención es conocer las biografías de las madres, sus experiencias con la educación y las trayectorias educativas para advertir si estas se relacionan (y en qué sentido) con las conceptualizaciones y prácticas sobre la escolaridad de sus hijas e hijos. Partimos del supuesto de que las historias personales, familiares y de grupos sociales en relación con la inclusión o exclusión con la educación influyen, de alguna manera, en las representaciones y prácticas que actualmente sostienen las madres sobre la educación de sus hijas e hijos; estas orientan sus actitudes y acciones en relación con la educación de sus hijos e hijas, pudiéndose manifestar en posibles apoyos, ayudas y acompañamientos en el acceso y continuidad en la escuela. Lo planteado da cuenta de cierta coherencia entre el contexto teórico del discurso con el contexto concreto de la práctica (Freire, 1990), coherencia que encaja en la conjunción del pensar y el hacer, cuando hay una estrecha solidaridad entre la mente y las manos y en donde el soporte, entendido como el espacio para crecer, se convierte en mundo y la vida, en existencia (Freire, 1997).

En relación con estos supuestos, nos orientan los interrogantes: ¿qué experiencias vivenciaron las madres en relación con la educación?, ¿pueden identificarse hitos o situaciones clave que den cuenta de experiencias de inclusión o exclusión educativa?, ¿qué rasgos en sus experiencias son posibles identificar en sus relatos?, ¿cómo incide ese pasado de inclusión o exclusión en relación con las concepciones, prácticas y expectativas actuales con la educación de sus hijas e hijos?, ¿pueden identificarse relaciones entre estas historias educativas pasadas de las madres y las historias presentes de sus hijas e hijos? Las madres: ¿cómo significan o interpretan estas cuestiones a través de sus respuestas?

Acerca de la metodología: ¿cómo llevaremos a cabo la investigación?

Recurriremos a un diseño centrado en las “biografías o historias de vida” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2010: 436) que en este proyecto refiere a un “estudio colectivo”, dado que remite a un grupo de personas –madres– que comparten el rasgo del atravesamiento educativo. Para indagar en estas cuestiones, este método resulta un recurso valioso en la producción de conocimiento, a la vez que para las comunidades participantes es una de las vías para la recuperación o reconstrucción de su memoria colectiva y de su historia, incluso para la comprensión de los procesos vividos, en este caso, la historia educativa en la vida de las madres entrevistadas (Montero, 2006).

La utilización de esta metodología nos permitirá indagar en un discurso centrado en el carácter narrativo, en el que la dimensión cualitativa favorecerá acceder a los sentimientos, la cotidianidad, las creencias, los temores y las tramas armadas entre lo individual y lo sociocultural en la vida de estas madres, donde lo educativo atraviesa con distintos matices y significaciones su propia vida desde la particularidad de sus propios contextos. A partir de sus relatos, intentaremos recuperar circunstancias personales, psicosociales, comunitarias, culturales e históricas, como hechos clave y fundamentales, que ellas reconozcan como influyentes, entendiéndolas como hitos en torno a la educación, los cuales podrían estar influyendo en sus expectativas actuales en relación con la educación de sus hijos e hijas y en sus conceptos hacia la escuela. Este método, tal como plantea Dollard (en Montero, 2006) da cuenta de un carácter dinámico que rechaza la concepción pasiva del sujeto como objeto de estudio, reconociendo su actividad y su inserción sociocultural con continuidad histórica y su posibilidad de

construcción. Partiendo de esta idea, intentaremos acceder a la biografía educativa de las madres insertas en la situación social de su entorno comunitario, posibilitando que ellas logren resignificar sus historias pasadas, articulándolas con situaciones actuales, al mismo tiempo que estableciendo relaciones mediadas por otras personas, madres, padres, abuelos, abuelas, hermanas y hermanos, así como con su comunidad, su cultura, su sociedad, su tiempo y sus sueños, cumplidos o frustrados, desde su propio decir en algunos casos. Creemos que las narrativas que ofrezcan las madres expresarán valoraciones sobre su experiencia educativa y escolar, ordenando de alguna manera esas vivencias, dando cuenta de formas de comprenderlas, interpretarlas y expresarlas.

Para la recolección de datos que permitan construir estas historias o biografías emplearemos entrevistas individuales en las cuales solicitaremos a las participantes que narren sus experiencias en términos específicos con lo educativo. Invitaremos a una reflexión retrospectiva sobre sus experiencias en torno al tema pidiéndoles que se expresen sobre distintos significados, vivencias, sentimientos y emociones percibidas y vividas en cada experiencia; del mismo modo, solicitaremos a estas madres que realicen un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias con lo educativo. A los fines de obtener riqueza en la información, pediremos detalles y circunstancias de las experiencias, las influencias, interrelaciones con otras personas y su contexto, intentando establecer a la vez el tiempo transcurrido entre los eventos o sucesos descritos y el momento de rememoración o recreación que se suscita en la entrevista.

Como procedimientos de recolección de información emplearemos observaciones y entrevistas en profundidad. Respecto a las primeras, serán *observaciones participantes*,

propias de las actividades iniciales de “ingreso al campo”; accederemos a la comunidad barrial a través del diálogo con la coordinadora de la asociación vecinal y entablaremos conversaciones informales con las madres. En esta instancia, utilizaremos la técnica de “cuaderno de campo” con la finalidad de registrar lo observado y vivenciado, como así también posibles interpretaciones, reflexiones, interrogantes o supuestos, que permitirán detenernos a observar lo que ocurre, elaborando “notas” mientras se suceden los hechos (Elliot, 1991: 101). Seguidamente, emplearemos la *entrevista en profundidad* (semiestructurada) considerando algunos ejes temáticos generales que intentarán orientar los testimonios de las madres en hechos y acontecimientos de su historia educativa infantil y luego adolescente, pretendiendo acceder a una perspectiva personal pero también vinculada a su grupo familiar y sociocomunitario más amplio. Las entrevistas en profundidad constituirán el dispositivo central de acceso al meollo de la información que interesa, por lo que las concebimos como una forma apta para descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista (Elliott, 1991: 100).

La intención es construir conjuntamente, investigadores y sujetos investigados –sujetos cognoscentes– relaciones dialógicas en un espacio enunciativo donde las madres asuman el protagonismo de sus relatos. A partir de estas historias personales, posiblemente advirtamos de qué modo estas se unen a aspectos socioeducativos más amplios. Es decir, consideraremos central el rol y la influencia de la comunidad en la dimensión educativa que atraviesa a sus integrantes, familias conformadas por madres, padres, hijas e hijos y otros miembros, en interacción con otras familias, vecinos, referentes comunitarios, y especialmente atendiendo a cómo se producen las interacciones de esas mujeres-madres con la escuela y la educación; lo cual potenciará

ampliar la mirada y comprender la escolaridad del grupo en el plano de la vida comunitaria.

Como investigadoras, pretendemos realizar un análisis metarreflexivo, problematizando sobre nuestro propio rol e interpretaciones a la hora de interpelar a aquellas mujeres que construyen un relato que, de alguna manera, contribuimos a construir. Para *validar el conocimiento* construido intersubjetivamente entre investigados e investigadores, desde la epistemología del sujeto conocido y del sujeto cognoscente, propuesta por Vasilachis (2013), emplearemos la lógica de la *triple hermenéutica*, procurando una mayor objetivación a nuestras interpretaciones, haciendo explícitas las intenciones de los actores y las perspectivas desde las que nos posicionamos.

Acerca del tratamiento de la información: ¿cómo la analizaremos?

Para el tratamiento de la información que nos brinden nuestros “sujetos conocidos” y ubicándonos como “sujetos cognoscentes” (Vasilachis, 2013), intentando coherencia con la lógica de investigación cualitativa, utilizaremos el método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Estas estrategias de análisis e interpretación nos permitirán un avance reflexivo combinando recopilación de datos y análisis para la generación de teorías. Es nuestra intención ir recopilando información a través de las biografías de las madres, informaciones proporcionadas por informantes claves, combinando y comparando notas. Para el análisis de datos procederemos realizando simultáneamente analogías y análisis a fin de generar teoría de un modo sistemático a partir de nuevas categorías y propiedades conceptuales.

Realizaremos lo que Strauss y Corbin (1998) denominan “codificación abierta” como proceso analítico en el cual los datos son fragmentados en sus componentes y son examinados atentamente y comparados para discernir similitudes y diferencias. Eventos, ocurrencias, objetos y acciones /interacciones que sean conceptualmente similares en su consistencia o relacionados en sus significados son agrupados bajo conceptos más abstractos denominados “categorías”, entendidas como conceptos que aluden a fenómenos que emergen de los datos (Strauss y Corbin, 1998: 73). Esta categorización nos permitirá iniciar el nivel conceptual del análisis estableciendo relaciones entre los elementos categorizados por su significado, elaborando modelos relacionales mediante la representación gráfica en redes (*Networks*) de los componentes. En este nivel de análisis, realizaremos una “codificación axial y selectiva” (Strauss y Corbin, 1998: 73) donde los datos serán reordenados en forma de proposiciones que explicitarán la naturaleza de las relaciones entre distintas categorías y sus subcategorías. Asimismo, el efectuar comparaciones de manera constante durante el análisis nos permitirá identificar categorías, desarrollarlas, relacionarlas entre sí e ir comprendiendo mejor a nuestros “sujetos conocidos” en relación con el objeto de interés.

Como investigadoras, pretendemos realizar un análisis metarreflexivo, problematizando sobre nuestro propio rol e interpretaciones a la hora de interpelar a aquellas mujeres que construyen un relato que, en cierta forma, contribuimos a construir. Nuestra interpretación desde el lugar de “investigadoras”, será validada constantemente a partir de la confrontación entre ambos sujetos participantes en la investigación: “comunicación entre sujetos conocidos y sujetos cognoscentes”, para construir “el cuadro significativo común” (Freire, 1970 y 1990). El acuerdo semántico a través de esta intersubjetividad, que coloca a ambos en una

horizontalidad comunicante y comunicativa, potenciará la validación del conocimiento producido, a la vez que proveerá de mayor rigurosidad las interpretaciones en la medida en que más se ajusten a las intenciones y los significados otorgados por los propios “sujetos conocidos” y en la que los “sujetos cognoscentes”, deberán apelar a recursos lingüísticos, epistemológicos y metodológicos con los cuidados y ajustes necesarios para generar la teorización que persigue la investigación; también, lo más “objetivada” posible.

Última reflexión...

Entendemos que el conocimiento situado y contextualizado de la significación y valoración que las madres conceden a sus experiencias pasadas en relación con la tensión exclusión-inclusión educativa nos puede ayudar a comprender mejor las actitudes y acciones que ellas mismas mantienen con sus descendientes en relación con la escuela. Hacer explícitas estas construcciones puede aportar a la ampliación del espectro de significados que conlleven a la revisión de algunas cuestiones de la escuela en relación con la tensión exclusión-inclusión: su funcionamiento real en lo habitual y lo formativo, las actitudes y desempeños de los docentes en sus prácticas de enseñanza y cotidianas y del desarrollo curricular, desde sus dimensiones explícitas e implícitas.

En pocas palabras, aspiramos a un mayor conocimiento del interior de la escuela, desde la interioridad de los sujetos que, con sus pensamientos y prácticas, ayudan a construirla, naturalizando situaciones que obstaculizan, impiden o interrumpen intenciones políticas de democratización.

Bibliografía

- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Buenos Aires, Paidós.
- (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2014). *Pedagogía de los sueños posibles*, (1º ed. En castellano, 2015). México. Siglo XXI
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory*. New York, Aldine Publisher.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada*. Thousand Oaks, Londres y Nueva Delhi, Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2013). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

La autoridad pedagógica como tema de los discursos y las preocupaciones pedagógicas (UNC)

*Liliana del Carmen Abrate, María Isabel Juri,
María Eugenia López, Analía Van Cauteren*

Introducción

El trabajo que se presenta está relacionado con las preocupaciones que como cátedra venimos sosteniendo en los últimos veinte años y que se han reflejado en los trabajos de investigación desarrollados. El objetivo de esta presentación es compartir las argumentaciones que sobre el tema de la autoridad pedagógica se encuentran en algunos discursos y exponer parte de los resultados de las investigaciones que venimos realizando en estos últimos años. En este punto, nos pareció valioso recuperar trabajos de los Encuentros de Cátedras de Pedagogía anteriores a este, que aluden al tema de la autoridad pedagógica y han conformado, de diversos modos, antecedentes a las investigaciones que estamos llevando a cabo.

Aludimos, por un lado, al proyecto de investigación sobre la autoridad pedagógica que se ha desarrollado en dos etapas –2012/2013 y 2014/2015–, de las cuales la segunda está transitando su tramo final. Por otro lado, referimos a

otros proyectos anteriores que nos han permitido, a nivel teórico, práctico y propositivo, indagar acerca del lugar de la pedagogía al interior de las instituciones educativas y de las ciencias de la educación.

La construcción de la especificidad de la pedagogía ha constituido –y constituye– una preocupación central, desde la cual hemos abordado la noción de “dimensión pedagógica”. Así, el análisis de los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI) como manifestación de tal dimensión ha implicado sostener el papel central de la pedagogía como articuladora de las definiciones y prácticas educativas particulares en las escuelas. Hemos considerado que las concepciones de autoridad pedagógica que de diversos modos pueden manifestarse en los PPI conforman un aspecto importante de esa dimensión pedagógica y, por ende, de las definiciones que cada escuela hace como orientadora de las prácticas de sus actores.

En las últimas investigaciones, por tanto, nos propusimos revisar el modo en que se ejerce la autoridad pedagógica en nuestro medio, partiendo de la hipótesis de que el modelo configurado históricamente con el surgimiento y la expansión de la escuela pública argentina, se ha resquebrajado y que la investidura social e institucional constituye una fuente de legitimación debilitada. A pesar de ello, en la escuela es frecuente reconocer la existencia de modos de ejercer la autoridad pedagógica que se corresponden al formato escolar propio de la modernidad. La preocupación central en los últimos proyectos de investigación gira en torno a las concepciones de autoridad que atraviesan las prácticas educativas escolares de nivel secundario de diversos contextos de nuestra región –desde la perspectiva de los docentes y desde la de los estudiantes–.

Autoridad y Pedagogía

Presentamos nuestras reflexiones acerca de posibles relaciones entre estos dos conceptos desde tres dimensiones: cómo abordan el tema de la autoridad los pedagogos, por qué consideramos que el tema de autoridad puede ser parte de las definiciones pedagógicas de una escuela y qué estamos investigando sobre esta relación.

El tema de la autoridad pedagógica en los Encuentros de Cátedras de Pedagogía

La temática de la autoridad ha estado presente en los Encuentros de Cátedras de Pedagogía efectuados en nuestro país, especialmente a partir de su sexta edición. Esto da cuenta de dos cuestiones: en primer término, que la autoridad resulta una preocupación de nuestro campo de conocimiento; y en segunda instancia, que es una temática actual y vigente.

De esta manera, en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Rosario, autores como Daniel Guevel, Liliana Petrucci y María Paula Pierella expusieron ponencias clave en relación con nuestra problemática de interés. Así, nos referiremos brevemente a tres trabajos que en ciertos aspectos constituyen referencias para el proyecto de investigación iniciado en 2012 por la cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Daniel Guevel reflexionaba acerca de la autoridad del maestro en el marco de la sociedad del conocimiento, más específicamente en la cultura de las nuevas tecnologías, sosteniendo como hipótesis principal que:

... la crisis de autoridad del maestro. Entendiendo por maestro esa figura de transmisión cultural surgida en

el seno del discurso, es una consecuencia de la codificación de la cultura escrita y que actualmente esto se potencia con el uso de dispositivos digitales que conforman algo más que lectura y escritura en la forma de “libro”, soporte tradicional del aula.(2011: 358)

Este autor señalaba que el maestro fundaba su autoridad en una imagen de virtud y de saber, donde las prácticas tradicionales del silencio, la disciplina y la reflexión contrastan contundentemente con las de la velocidad, interactividad y dispersión de la época actual. Guevel hace una interesante pregunta: ¿cuál es la dificultad que presenta la tecnología digital a la autoridad tradicional? Liliana Petrucci, en la ponencia titulada: “Modalidades y referencias a la autoridad”, contextualiza la problemática de la autoridad docente señalando que...

... la crisis de la autoridad se articula a la de la tradición y la religión y atraviesa todos los ámbitos de modo diverso y según condiciones grupales e históricosociales. La educación no permanece ajena a dicha conmoción, aunque se considera a la autoridad como “natural” a su función. (2011: 80)

Señala además, de manera crítica, que “la pregunta sobre qué es la autoridad no ha perdido vigencia, aunque a veces tienda a reducirse a un imperativo ‘los docentes deben recuperar la autoridad’ –que no se interroga sobre sus significaciones” (2011: 80). El trabajo de Petrucci, recuperó la perspectiva de los estudiantes a través del análisis de entrevistas, en las cuales resulta importante el modo en que ellos refieren a la pérdida de autoridad como una pérdida que afecta su formación y las prácticas, como la “razón” que justifica las “rebeliones”, las relaciones “irreverentes” y de

“insubordinación” que mantienen con algunos docentes. En este sentido hay una representación de “la autoridad” que se descalabra ante la apariencia de ciertos docentes que presuponen otras carencias.

Por último, María Paula Pierella (2011) focalizó su trabajo en la relación entre autoridad y juventud en espacios universitarios. Junto a su equipo identificaba rasgos que dan cuenta de la autoridad en el proceso de trasmisión cultural y generacional de estudiantes de carreras de Letras, Historia, Filosofía, Antropología y Ciencias de la Educación. Estos estudiantes definen la autoridad de sus docentes haciendo alusión a una serie de características vinculadas con la “forma de dar clases”. Aparecen, así, menciones al modo de hablar, de trabajar con los textos, de sostener al auditorio; la “puesta en escena”, la relación que el profesor entabla con el objeto de conocimiento, la posición del profesor como “autor”, la existencia de vínculos claros entre el profesor y otras instituciones dadoras de legitimidad –como la política– y hasta identificaciones de “ese no sé qué” que da cuenta de la autoridad como algo difícil de describir. Como parte de sus conclusiones, la autora señala:

La consideración de los discursos de los estudiantes permite poner en cuestión aquellas afirmaciones que, con el objetivo de dar cuenta de la “crisis de la autoridad” en las sociedades contemporáneas, pensando en ese fenómeno de decadencia y derrumbe, evitan abordar las transformaciones que en torno a la relación entre generaciones o entre profesores y estudiantes tienen lugar, lo cual no implica desconocer las problemáticas estructurales que afectan a la institución universitaria en tiempo presente. (2011: 512)

Si bien el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía fue sumamente prolífero en relación con la temática de la autoridad pedagógica, en el VI Encuentro realizado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Adriana Hernández (2009) indagó sobre los sentidos o significaciones que equipos de gestión directiva producen en torno a la autoridad. En esta ponencia, se abordó la cuestión de la autoridad desde la mirada de quienes dirigen instituciones educativas y aparecen definiciones en relación con: la autoridad y el género; la construcción de la autoridad vinculada a la coherencia entre la teoría y la práctica, es decir, la coherencia entre “lo que dicen y hacen”; la conformación de equipos y el ejercicio colectivo de la autoridad, al tiempo que identifican las dificultades y desafíos enunciados al momento de ejercer acciones de gobierno con perfil democrático. A nuestro entender, el hecho de que el tema de la autoridad pedagógica constituya parte de los trabajos puestos a consideración en diferentes Encuentros, con una especificidad tal como la tienen los de Cátedras de Pedagogía, puede ser un indicador claro que podría constituir un tema de la agenda de la pedagogía, reconociendo que su complejidad permite otros abordajes.

La autoridad como parte de las definiciones pedagógicas que hace una escuela

Cuando se aborda el tema de la autoridad, en el marco de las relaciones pedagógicas surge una multiplicidad de posiciones –aun contradictorias entre sí–. A los fines de este escrito, es pertinente explicitar que las perspectivas teóricas desde las cuales se ha trabajado consideran que, si bien la relación pedagógica lleva implícita una relación de asimetría, no necesariamente conlleva la idea de autoridad. En este sentido, la relación pedagógica se da por la pertenencia

de más de un actor a un escenario educativo común, en general, el aula – aunque la trasciende–, ejerciendo roles diversos, en un marco institucional –la escuela–. Por su parte, la autoridad no es dada, otorgada *per se*, desde afuera, sino que requiere complejos procesos de construcción que involucren a varios actores y situaciones. Es valioso en este punto retomar las ideas de Greco, quien plantea:

... no es una cuestión individual, sino en relación con otros. La posición, por definición, es un lugar inscrito en una relación de lugares. Así, no hay maestro sin alumno, ni alumno sin padre; no hay director sin otros que reciban orientaciones. La posición se compone de lo que alguien asume en nombre propio y, a la vez, a partir de lo que le es conferido por otros o por una organización, por una institución. (2007: 60)

Esto pone de manifiesto que considerar la relación pedagógica y la noción de autoridad va más allá de involucrar al docente y sus alumnos; antes bien, son parte de los acuerdos de sentidos que conforman las definiciones pedagógicas de cada escuela y que, en forma espiralada, van construyendo la dimensión pedagógica de cada escuela. Es decir, la autoridad pedagógica no puede pensarse fuera de la relación de un docente con sus alumnos pero la trasciende, involucra también a un colectivo institucional donde se ponen en discusión posiciones entre colegas, entre directivos y otros posibles actores institucionales.

Así, la noción “autoridad pedagógica” formaría parte de la dimensión pedagógica de la escuela que, a su vez, es articuladora de las otras dimensiones que configuran la institución educativa. Implicaría, como desafío central, integrar, dando coherencia con un enfoque pedagógico, diversos aspectos de la acción educativa. Uno de esos aspectos podría

ser la concepción de autoridad que se pone en juego en instituciones educativas particulares. Esto no necesariamente implica posiciones y perspectivas univocas; por el contrario, ponerlas como eje de debate significa reconocer la no neutralidad y, por ende, las heterogeneidades; de allí que es necesario explicitarlas y darles una coherencia relacional con otros aspectos de la vida institucional.

Construir autoridad no es un fin en sí mismo. Se entiende que es parte de una cuestión más amplia, que configura un “proyecto” y, por lo tanto, implica la idea de promesas y utopías que buscan mejorar la vida de los sujetos. Por eso requiere articular, en sentido de superar fragmentaciones, concepciones históricas, políticas, filosóficas y otras. Tiramonti (2004) planteó hace ya más de diez años que en sus investigaciones sobre escuela secundaria, los riesgos de la fragmentación en la escuela –no solo a su interior, sino también en su relación con el entorno– pareciera que se conforman en espacios autorreferidos y la poca o nula articulación hacen perder el sentido último para el cual los sujetos se educan en la escuela. Congruente con lo dicho, el tema de la autoridad se considera un aspecto importante para considerar en cuanto se articula –o no– con otros aspectos que configuran el proyecto de una escuela. En esta línea, Germán y Abrate ya en 1998 habían dicho:

La institución puede verse como el lugar donde se articulan los saberes y las prácticas. [...] La calidad de la Escuela se define desde su estructura, es decir, cómo están relacionados sus componentes y dimensiones, y es este sistema de relaciones lo que le da sentido, configurándola desde lo pedagógico. Este enfoque pedagógico articula la geografía institucional, desde las clasificaciones topológicas, los aportes interdisciplinarios en el proyecto pedagógico institucional. A

través del proyecto pueden verse cuáles son los ideales de una escuela y, por ende, involucra la acción y el pensamiento del colectivo institucional. Conforman el eje de sentido del hacer de los actores, y así se manifiesta, entre otras cosas, en los modos en que se establecen las relaciones entre los diversos actores y por eso podría portar también la manera o las maneras en que entiende la autoridad pedagógica, como parte de la identidad de ese colectivo.

La autoridad pedagógica en las investigaciones de la cátedra de pedagogía

En el periodo investigativo 2012-2014 se planteó una revisión del estado actual del ejercicio de la autoridad pedagógica en nuestro medio, desde la perspectiva de los docentes en contextos de adversidad. Partíamos de la hipótesis que el modelo configurado históricamente con el surgimiento y expansión de la escuela pública argentina –proyecto pedagógico moderno– se ha resquebrajado y que la investidura social e institucional constituye una fuente de legitimación debilitada. Esperábamos encontrar en los actos educativos nuevas formas de constitución de la relación educativa, poniendo el foco en escuelas con situaciones conflictivas recurrentes. Entre las cuestiones que surgieron en el análisis y que dieron lugar a las categorías analíticas utilizadas, destacamos: la obediencia, el control de las actividades del aula y el compromiso en los vínculos.

No obstante, es importante destacar que se identificaron rasgos particulares del ejercicio de la autoridad pedagógica bajo el formato de “equilibrios precarios”, en cuya construcción y conquista los docentes hacen lugar a acontecimientos impensables en la modernidad, como por ejemplo:

la negociación entre docentes y alumnos en relación con fechas de evaluación, las argumentaciones expuestas respecto de los cuestionamiento sobre las actividades presentadas por el docente y las dinámicas de clase, entre otros. Cabe agregar que dichos rasgos resultan muy heterogéneos al momento de reconocer los modos de construir autoridad, como así también en las concepciones acerca de la misma noción de autoridad que expresan los docentes. Sin embargo, lo unívoco es la idea acerca de la necesidad de construir autoridad para generar procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la etapa en curso, 2014-2015, la indagación se orienta hacia dos nuevos caminos: en primer lugar la búsqueda o recuperación de las expresiones de los estudiantes para conocer sus concepciones sobre la autoridad pedagógica y, en segundo término, la posibilidad de insertarnos en escuelas que expresen diversidad de contextos y culturas institucionales. Desde la perspectiva de los estudiantes, existirían algunas notas o características propias de un docente con autoridad y que generan su reconocimiento. Así, un docente con autoridad fundamentalmente puede entablar un vínculo de respeto mutuo con sus estudiantes y ofrecer explicaciones que abren comprensiones en relación con un objeto de conocimiento. En las voces de los estudiantes, la buena explicación implica desarrollar el contenido procurando su comprensión y despertando el interés de los jóvenes. Se retira del escenario de la clase la preocupación por la evaluación, para priorizar la implicación con el objeto del conocimiento. La buena explicación es contrapuesta a las prácticas del dictado.

En relación con la importancia de los vínculos en el reconocimiento de la autoridad de los docentes, encontramos reiteradas referencias a actitudes, gestos o pequeñas acciones que los profesores desarrollarían hacia el grupo clase o

hacia alguno de sus integrantes en particular, que marcarían diferencias y los conducen a hablar de profesores “con o sin autoridad”. Así, la posibilidad de conversar sobre temas que exceden al desarrollo de la clase, el humor, el sentir que el docente les “presta atención” a los sucesos personales de los estudiantes, constituyen algunos de los gestos valorados y reconocidos por los jóvenes al momento de otorgarles autoridad a sus profesores.

A modo de cierre

Abordar la relación entre autoridad y pedagogía constituye un desafío importante enmarcado en una búsqueda por dotar de especificidad a la pedagogía en el marco de las ciencias de la educación. De allí que considerar que el tema de autoridad puede ser parte de las definiciones pedagógicas de una escuela e investigar esta relación nos pareció un modo posible de entramar y configurar dicha especificidad.

El recorrido por las producciones de los Encuentros de Cátedras de Pedagogía habilita a sostener que desde diversos modos y perspectivas teóricas la autoridad es parte de la agenda de los investigadores del campo pedagógico. Por último, la presentación de resultados de las investigaciones que venimos realizando, reafirman y nos desafían a continuar pensando qué es lo propio de la pedagogía y cómo desde esta disciplina se puede dar respuestas teóricas, prácticas y propositivas orientadoras de prácticas educativas. Para finalizar, sostenemos como desafío central dar continuidad al trabajo investigativo sobre las posibilidades de articulación de los discursos y prácticas de los actores institucionales sobre la base de los Proyectos Pedagógicos de las Instituciones Educativas.

Bibliografía

- Germán, G. y Abrate, L. (1998). La dimensión pedagógica de la Institución Educativa. Informe de investigación de la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Guevel, D. (2011). La autoridad del maestro en la cultura de las nuevas tecnologías. En Serra, S., Fattone, N. y Caldo, P. (coords.). *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Rosario, Laborde.
- Hernández, A. (2009). Relaciones de autoridad. Visiones de directores y directoras de escuelas medias de la provincia de Neuquén. En Grinberg, S., Roldán, S., Cestare, M. (comps.). *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Buenos Aires, Libros Edición Argentina.
- Petrucci, L. (2011). Modalidades y referencias a la autoridad. En Serra, S., Fattone, N., Caldo, P. (coords.). *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Rosario, Laborde.
- Pierella, M P. (2011). Experiencias de Formación en Humanidades. Visiones estudiantiles acerca de la autoridad. En Serra, S., Fattone, N. y Caldo, P. (coords.). *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Rosario, Laborde.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

La carrera de Ciencias de la Educación: perspectiva histórica y sus actores (FFyL, UBA)

Continuidades y rupturas sobre el objeto educación

Inés Cappellacci, Judith Wischnevsky

Introducción

En esta presentación nos proponemos repasar uno de los derroteros de investigación llevados adelante por la cátedra de Educación I de la UBA. Independientemente de los proyectos financiados en los que participamos en nuestros 30 años de existencia como cátedra, de los programas de investigación que articulamos, todos con sede en el IICE,¹ desarrollamos una línea de trabajo investigativo que tuvo y tiene como objeto una intersección entre el campo disciplinar, el campo profesional y la perspectiva epistemológica. En esa línea de investigación, nos preocupó especialmente la composición del estudiantado que ingresa a la carrera, sus expectativas y concepciones acerca del objeto de estudio de la carrera. A lo largo de estos años desarrollamos las siguientes investigaciones:

1 A lo largo de todos estos años, se han desarrollado diversos proyectos de investigación dirigidos por varios integrantes de la cátedra: Silvia Llomovatte, Flora Hillert, Judith Naidorf, Fernanda Juarros y Anahí Guelman.

- » Un estudio de seguimiento cuantitativo de la cohorte estudiantil 1986-1991, a la que se le aplicaron dos encuestas, al ingresar y al finalizar la carrera; respectivamente.
- » Un proyecto sobre la construcción del campo profesional a partir de la construcción de historias de vida profesional de graduados de diferentes periodos de la carrera de Ciencias la Educación (1964-1967, 1972-1976, 1982-1985).
- » Una reconstrucción histórica de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (período 1896-1970).
- » Estudios a través de encuestas semiestructuradas de los estudiantes cursantes de la materia Educación I desde el año 2004 (UBACyT 2004-2007) hasta el año 2015. Esta posibilidad ir observando la dinámica y los movimientos de los perfiles de los ingresantes a la carrera.

Así, vamos observando los cambios que las distintas cohortes de estudiantes y graduados vienen experimentando a través de los años, acompañando procesos en los que se reconfiguran las políticas y procesos educativos. Asimismo, indagamos sobre el papel que opera la carrera en la construcción de una concepción –en sentido amplio– de la educación, las expectativas de los ingresantes y la multiplicidad de desarrollos profesionales de los graduados.

Nos proponemos en esta breve ponencia dar cuenta de algunas de las reflexiones que hacemos a partir de estas investigaciones, acerca de algunos de estos tópicos: las imágenes y expectativas de los estudiantes sobre la carrera a través de las distintas cohortes; las preconcepciones de los estudiantes acerca del objeto educativo; la composición social, educativa y laboral de los estudiantes ingresantes a la carrera.

Las imágenes y expectativas de los estudiantes sobre la carrera a través de las distintas cohortes

En los años 80 la mayoría de los estudiantes que ingresaba a la carrera esperaba que ésta les brindase la posibilidad de incidir en el mejoramiento del sistema educativo. Visualizaban la necesidad de cambios en el sistema educativo y estaban dispuestos a operar sobre él. Este era el motivo más fuerte en la elección de la carrera y confiaban en la posibilidad de incidencia de los profesionales de esta carrera en el sistema. Era un grupo integrado por estudiantes que retomaron sus estudios con la vuelta de la democracia, que esperaban que cambiase la composición de las cátedras y sus contenidos (plan 1976) y por los egresados de las escuelas secundarias. La facultad estaba en proceso de normalización institucional. La democratización de los claustros, la activa participación del centro de estudiantes, los cambios en el cuerpo docente, la implementación de los primeros concursos docentes democráticos, la elaboración y puesta en marcha del nuevo plan de estudios, caracterizaban la situación.

En 1986, el área de investigación educativa en las universidades comenzaba a reconstruirse luego de un fuerte proceso de destrucción, a partir del despido y exilio de proporciones significativas de investigadores desarrollado durante la última dictadura militar. Por eso, no se vislumbraba fuertemente este espacio como un lugar de desarrollo de nuevos conocimientos, así como tampoco como un área de posible desenvolvimiento profesional.

En los 2000, si bien la mayoría de los ingresantes de este periodo esperaba que la carrera les brindase la posibilidad de mejorar el sistema, la oportunidad de tener una buena formación o acceder a un trabajo interesante cobra mayor presencia en las expectativas. Las expectativas,

poco a poco, se fueron tornando más individuales que sociales. Se observaba la impronta dejada por las políticas y los procesos culturales de los años 90, cuando el factor individual se antepuso a cuestiones colectivas y sociales, con mayores niveles de compromiso social. El impulso social y de compromiso de los primeros años de la vuelta de la democracia en nuestro país cedió hacia posiciones marcadamente individuales en la primera década del siglo XXI.

Respecto de la elección de la carrera y de las expectativas puestas en ella, se podían identificar tres grandes grupos. En primer lugar, el de los estudiantes que concebían la educación como objeto de cambio /transformación /concientización de la sociedad. En segundo lugar, el del grupo que concebía la educación como objeto de cambio/mejora/transformación del sistema educativo. Por último, el tercer grupo, básicamente compuesto por los estudiantes que ya eran docentes, que planteaban que la elección de la carrera estaba centrada principalmente en darle un complemento teórico a su formación docente.

En los últimos años se ha producido un fenómeno interesante. Ha disminuido considerablemente la matrícula y la presencia de docentes ya formados entre los ingresantes. Este fenómeno en gran medida se debe al surgimiento de la oferta de licenciaturas complementarias de duración más corta, en las que se toma como punto de partida el título docente (2 o 3 años). La mayoría de las universidades del conurbano bonaerense, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, desarrollaron estas propuestas pedagógicas, que, a la menor extensión de la carrera, le suman la posibilidad de ser una oferta educativa universitaria más cercana a los domicilios de los estudiantes. En los 2000 creció significativamente el interés de los estudiantes en participar en

actividades vinculadas con el desarrollo de proyectos de la investigación, y en su consideración como posible área de desempeño.

Durante los 90 la educación fue depositaria de expectativas vinculadas al trabajo, al acceso al empleo, al desarrollo y hasta a la inserción internacional del país, desde el discurso hegemónico. Las teorías del neocapital humano reeditaron su supuesto papel redentor en términos económicos, desdibujando las responsabilidades de la propia economía. En los 2000, instalada esta concepción, se reproduce al punto de que suele ser nodal en la elección de la carrera. Parece, sin embargo, interesante rescatar en esta construcción de sentido común la voluntad de transformación de un estado de cosas. De algún modo, en el tránsito por la carrera o sus primeros pasos, se hace posible o por lo menos probable construir a partir de esa voluntad transformadora una aproximación crítica al conocimiento del fenómeno educativo, rescatar el componente utópico (Gimeno Sacristán, 1978) característico de nuestro campo disciplinar en el intento de superar la ingenuidad y el sentido común.

Los datos de los últimos años se encuentran en pleno procesamiento y análisis. Sin embargo, algunos puntos que venimos viendo nos resultan de interés. El primero es la continuidad de la caída de la matrícula. Además, entre las expectativas respecto de la carrera que venimos relevando en la encuesta se siguen manteniendo las mismas tendencias que en 2000. Quizás la distribución de las respuestas es más uniforme entre los tres grupos. Un elemento adicional que aparece es la importancia adjudicada a la educación como proceso de formación general de los seres humanos y como elemento novedoso la elección de la carrera debido al interés en la formación de docentes.

Si bien las respuestas de la encuesta no han variado sustantivamente, comenzamos a percibir en los estudiantes de los últimos años –a partir de su presentación en el marco de los teóricos– la recuperación de la educación desde una perspectiva social, teniendo en cuenta la carrera como espacio para pensar en aquellos sectores más vulnerables con menor acceso a la educación. Asimismo, otro de los aspectos que se enuncian refiere a la importancia de la responsabilidad del Estado para garantizar la inclusión.

Las preconcepciones de los estudiantes acerca del objeto educativo

Durante los más de veinte años de dictado de la materia Educación I, vamos encontrándonos con un panorama que se reitera. Los estudiantes están comenzando su carrera y, cuando se inquiere acerca del porqué de la elección, nos topamos con respuestas que naturalizan el objeto *educación*. Aún con expectativas de carácter más individual o de carácter más social, con la mira puesta en el sistema educativo, en la sociedad o en la perspectiva individual, la visión acerca del objeto de estudio “educación” es una visión fuertemente naturalizada: la educación parece ser todopoderosa, remedio de los males del mundo, variable independiente en los procesos sociales.

El primer encuentro con una mirada teórica, crítica, científica, parece producir algunas sorpresas: los sistemas educativos tienen una genealogía, un origen, no son naturales ni eternos. La escuela como institución es un producto históricosocial que no solo tiene virtudes y funciones éticas. También se encarga de producir

y reproducir desigualdades. La educación tiene intencionalidad política y no es nunca neutra; la teoría que la analiza y la estudia, tampoco (Varela y Álvarez Uría, 1991; Puelles Benítez, 1993; Fernández Enguita, 1990; Pérez Gómez, 1992).

Para nosotros, pedagogos, esto resulta una obviedad, pero para los ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación este es uno de los hitos más importantes del proceso de formación. Algunas frases de los estudiantes al cabo de este primer cuatrimestre resultan significativas:

“Comencé a ver un poco más la otra cara de la escuela, está bueno poder entender los mecanismos que se utilizan en educación para mantener ciertos aspectos que tiene la sociedad y saber que es a través de la misma educación que podemos cambiar aquellas cosas que no nos gustan que ocurran”.

“Me ayudó a desnaturalizar mucho la escuela, a empezar a prestar atención a cosas que uno da por dadas, por normales y naturales. Darme cuenta de que todo su funcionamiento responde a intereses diferentes a lo largo de la historia y que luego se perpetúan como tradiciones que se nos aparecen como incuestionables”.

“Lo valioso fue la apertura crítica que nos permitió situarnos desde otro lugar”.

Queda claro que, de este modo, se inicia un proceso de complejización creciente en el análisis de la educación como proceso histórico social, que irá ahondándose a lo largo de la carrera. En estos primeros pasos se advierte, asimismo, el pasaje de una definición durkhemiana de educación y objeto educativo hacia otra que incorpora elementos críticos y emancipadores.

La composición social, educativa y laboral de los estudiantes ingresantes a la carrera. Algunos datos comparativos de las distintas cohortes

Los estudios secundarios²

La mayoría de los estudiantes (68 %) que ingresó a Ciencias de la Educación en 1986 era bachiller. Un segmento más pequeño era egresado de escuelas comerciales (20 %), y solo un 3 % provenía de escuelas técnicas. Se hace evidente que acceden a carreras sociales y humanas quienes han recibido una formación generalista, menos especializada y menos vinculada al mundo del trabajo en sus estudios secundarios.

| Tipo de escuela a la que asistieron | 2004 | 2010 | 2015 |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|
| Escuela pública común | 40 | 28,4 | 26,0 |
| Escuela privada religiosa | 36,3 | 40,5 | 42,0 |
| Escuela privada laica o no religiosa | 18,1 | 13,5 | 24,0 |
| Escuela pública de la universidad | 3,1 | 14,9 | 6,0 |
| Escuela para adultos, nocturna | 1,3 | | 2,0 |
| Otro tipo | 1,3 | 2,7 | 0,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 9. Procedencia escolar de los estudiantes ingresantes a Ciencias de la Educación a través del tiempo. Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Encuesta a Ingresantes de la Carrera de Ciencias de la Educación UBA.

Para la cohorte 2004, el porcentaje de alumnos que concurrió a una escuela pública común (40 %) es bajo comparado con aquellos que asistieron a una escuela privada religiosa o laica. (54,4 %). Si tomamos los valores correspondientes al

2 Los datos relevados para los ingresantes de 1986 con los que contamos no incluyen la distinción considerada sobre ámbitos de gestión estatal y privada, motivo por el cual no hemos incluido en el análisis dicha información.

año 2010, esta diferencia se acentúa notablemente. El 28,4 % de los alumnos estudió en una escuela pública en tanto que el 54 % concurrió a una escuela privada. En términos absolutos, la cantidad de alumnos que asisten en su escuela secundaria a una institución del ámbito privado es constante en 2004 y 2010, y representa más de la mitad de la matrícula ingresante a la carrera. Al comparar estos datos con los valores de 2015 se observa una disminución del porcentaje de alumnos que provienen de escuelas públicas de gestión estatal. Para 2015, el valor de los alumnos que concurrieron a una institución privada (66 %), sigue siendo mayor que el de las escuelas públicas comunes y universitarias.

Cabe destacar que los valores presentados para las “escuelas privadas” se componen de dos tipos de escuelas: privadas religiosa y privada laica o no religiosa. Se debe contemplar que una gran cantidad de escuelas privadas religiosas son subsidiadas por el Estado nacional.

Asimismo, es importante señalar que la matrícula ha disminuido significativamente en los últimos años –en la cohorte 2004 había 160 ingresantes y en la cohorte 2010 y 2015 el número oscila entre los 80-100 alumnos–.

El trabajo de los ingresantes

De los tres grupos de ingresantes (2004, 2010 y 2015), el 70 % aproximadamente trabajaba (un poco menos en el año 2010, cuando trabaja el 60 % de los ingresantes; mientras que en 2015 el 58 % trabajaba).

| | 2004 | 2010 | 2015 |
|---------|--------|------|------|
| Trabaja | 68,8 % | 60 % | 58 % |

Tabla 10. Porcentaje de estudiantes de Ciencias de la Educación que trabajaba en el momento de su ingreso a la carrera a través del tiempo. Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Encuesta a Ingresantes de la Carrera de Ciencias de la Educación UBA.

En el año 1986, el 45% de los ingresantes que trabajaba se dedicaba a la enseñanza, es decir, trabajaban como docentes.

Para las cohortes 2004, 2009, 2010 y 2015 aproximadamente el 41 % de estudiantes que trabajaba lo hacía en docencia en distintos ámbitos; es decir que este porcentaje se mantiene constante a lo largo de los diferentes años.

La contundencia de estos datos confirma la hipótesis de que la carrera funciona como instancia de perfeccionamiento, especialización y promoción laboral para los ingresantes que son docentes del sistema educativo. Este fenómeno ocurre principalmente en los niveles Inicial y Primario, ya que al preguntar sobre la ocupación específica de los encuestados, un 75 % de quienes se dedican a la enseñanza lo hace en estos niveles.

Si se cita la idea de que la inscripción en la carrera representa, de algún modo, un intento de profesionalización por parte de los docentes, podría tomarse el bajo porcentaje de docentes de niveles secundario y superior como un indicador más del deterioro de estos niveles. Otra hipótesis explicativa de este fenómeno es que los docentes de nivel Inicial y de nivel Primario son una suerte de generalistas respecto de las disciplinas que enseñan. La especificidad de los saberes profesionales reside especialmente en el saber pedagógico. Los de nivel secundario y superior, en cambio, son “especialistas” en una disciplina específica. Esto podría influir en el poco peso que los docentes de este nivel tienen en las muestras analizadas. Estos datos pueden explicar en cierta medida el porqué de la fuerte expectativa en mejorar el sistema educativo y la elección de la carrera como profundización de su tarea como docentes. Aunque cabría destacar que se refieren solo al universo de los ingresantes que trabajan, y gran parte de ellos no trabaja o recién inicia su carrera laboral en un primer empleo.

Otro de los aspectos analizados, que se relaciona con lo anterior, es la vinculación entre las ciencias de la educación y la docencia percibida por las distintas cohortes 1986 y 2004, 2010 y 2015. En 1986, el 50 % de los estudiantes consideraba que la docencia era un paso previo necesario para ser Licenciado en Educación. En cambio, en 2004 menos del 20 % considera esa necesidad; en 2010 está de acuerdo con esta afirmación el 16 % y en 2015, solo un 10 % acuerda con la necesidad de ser docente previamente. La carrera parece haber dado un vuelco en este sentido, o tal vez la propia composición explica esta diferencia.

El nivel educativo de los padres

Si bien para poder caracterizar nivel socioeconómico harían falta otros indicadores además de nivel educativo, es posible aventurar algunas conclusiones que se pueden inferir a partir de esta información.

| Máximo nivel educativo alcanzado | 1986 | | 2004 | | 2010 | | 2015 | |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Padre | Madre | Padre | Madre | Padre | Madre | Padre | Madre |
| Hasta secundaria incompleta | 44,0 | 50,0 | 40,4 | 37,5 | 21,9 | 25,7 | 26,0 | 22,0 |
| Con estudios superiores incompletos | 31,0 | 28,0 | 33,3 | 30,0 | 28,8 | 16,2 | 26,0 | 22,0 |
| Estudios superiores completos y más | 20,0 | 18,0 | 26,3 | 32,5 | 49,3 | 58,1 | 48,0 | 56,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabla 11. Máximo nivel educativo alcanzado por los padres de los estudiantes ingresantes a Ciencias de la Educación a través de los años. Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Encuesta a Ingresantes de la Carrera de Ciencias de la Educación UBA.

En relación con los ingresantes de 1986, podemos señalar que la población estudiantil indagada proviene de estratos medios y medios bajos en su gran mayoría. Esto puede apreciarse en el alto número de estudiantes con padres que solo tienen escolaridad secundaria incompleta. La diferencia entre este grupo y el de los que tienen el nivel superior completo podría evidenciar el valor que los estudios universitarios tienen como palanca de ascenso social y, en este sentido, es útil destacar que la población encuestada fue la primera en acceder a la facultad con ingreso irrestricto.

Se evidencia que en los años 2004 y 2010, el nivel educativo de los padres de los ingresantes a la carrera presenta un crecimiento significativo respecto del año 1986. Considerando los datos del año 2004, se observa que los padres que han alcanzado el nivel educativo secundario incompleto se acercan al 40 %, en tanto que para 2010 dicho valor disminuye y se aproxima al 25 %. Analizando las tendencias 1986-2010 se observa un crecimiento del nivel educativo de los padres en general, incrementándose significativamente el valor de los padres con estudios superiores completos. En el año 1986, los padres con ese nivel educativo alcanzaban el 20 %, en tanto en el año 2004 los valores son 26,3 % para los padres y 32,5 % para las madres, y en el año 2010 alcanzan porcentajes cercanos al 50 %. Cabe destacar que esta tendencia sostenida se retrae en el año 2015, cuando se evidencia una pequeña disminución para los padres y las madres con estudios superiores completos (48 % y 56 %, respectivamente). Se destaca el aumento del nivel educativo de las madres con estudios superiores completos, con un porcentaje de 18 % para el año 1986 y 58,1 % para 2010, superando en más del triple el valor inicial.

En síntesis, los datos relevados hasta 2015 estarían indicando una mayor presencia de estudiantes cuyos padres poseen estudios universitarios completos y reflejan en el

pasaje por la universidad, no un mecanismo de ascenso social, sino más bien la consolidación del nivel alcanzado por sus padres.

A modo de cierre

Nos interesa destacar algunas reflexiones sobre el campo disciplinar y profesional de las ciencias de la educación con miras al futuro. La profesión de los pedagogos, como todas las profesiones, tiene una dinámica que se va modificando a partir de factores y circunstancias que alteran su funcionamiento, el comportamiento laboral, las relaciones de poder en su interior y también la formación de grado de sus miembros, comprometiendo el desarrollo del campo mismo. Adriana Puiggrós identifica el “factor externo” como aquel que, proveniente de la política, propicia un reordenamiento de la trama interna. A pesar de que lo político puede ser efecto de las luchas relativas a la constitución de los campos técnico-profesionales, se requiere de un elemento externo que “tiree” para operar cambios o rupturas de la situación. Los cambios económicos, sociales y culturales fueron generando, también para los colegas, vinculaciones con nuevos sectores y sujetos sociales, contribuyendo a partir de nuevas investigaciones y debates a una comprensión profunda y reflexiva de las prácticas en los diferentes y nuevos ámbitos de trabajo.

No es la carrera de Ciencias de la Educación el único lugar desde el que se podrá formar de modo contrahegemónico para modificar pautas culturales e ideológicas de la sociedad. Esto resultaría tan romántico e ingenuo como el modo de pensamiento que, para los ingresantes, ve la educación como todopoderosa y como factor de cambio social. Sin embargo, sí puede ser el ámbito de construcción de

conocimiento, pensamiento y teoría crítica respecto de la educación.

Pero para ello, es menester no desentenderse de los fenómenos educativos y de los ámbitos por donde estos fenómenos circulan. Revisar y reflexionar acerca de las concepciones que se ponen en juego, deconstruir y rearmar nuevos sentidos comunes y *habitus*, contribuirá a concebir al campo en toda su complejidad. Resulta necesaria la continuidad de investigaciones que analicen permanentemente las concepciones de los estudiantes y los graduados de la carrera de Ciencias de la Educación acerca de la educación y sus posibilidades de transformación o conservación de la realidad, y que sirvan para elaborar nuevas propuestas curriculares, adecuándose a cada momento histórico.

Bibliografía

- Cappellacci, I., Gispert, F. y Roccella, L. (2006). Aproximación al objeto de la pedagogía desde el discurso de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En *Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cappellacci, I. (2004). Algunos apuntes sobre los orígenes de la Carrera de Ciencias de la Educación. En *Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación "Campo Pedagógico y Campo educativo"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cappellacci, I. y Wischnevsky, J. (2010). Las Ciencias de la Educación en la UBA. La perspectiva de sus actores. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, núm. 5, año 5, 4ª época, pp. 49-56. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Carlino, F. (1993). Transformaciones en la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 3, año II, diciembre. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Guelman, A. (2004). Rupturas en el campo de las Ciencias de la Educación. Ampliación del objeto de la Pedagogía. Ponencia presentada en las Jornadas del Área de Teoría y Filosofía de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). Explicación, norma y utopía. En Escolano, A. *et al. Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.
- Hillert, F., Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (comps.). (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Hillert, F. (2000). *Las Ciencias de la Educación y la Revolución paradigmática*. Ficha de cátedra. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Llomovatte, S. *et al.* (1988). Los estudiantes y egresados de Ciencias de la Educación. Identidad profesional e inserción ocupacional. Informe de avance. Proyecto núm. 3-121500/88, Buenos Aires.
- (1994). Los graduados en Ciencias de la Educación. Su inserción ocupacional e identidad profesional. Informe final. Código: FI-059, Buenos Aires.
- Lucangioli, A., Guelman, A. y Wischnevsky, J. (1995). La configuración del campo profesional en las Ciencias de la Educación. Imágenes, expectativas y prácticas laborales de estudiantes y graduados. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de estudio". Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Silber, J. (1998). Otra vez Pedagogía. En *Revista Propuesta Educativa*, núm. 18, abril. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Wischnevsky, J. (2011). Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: Las cohortes 1986-2010. Diagnóstico y prospectivas. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Sentidos acerca de lo pedagógico contruidos por estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de La Plata a partir de una experiencia de formación

Maite Guiamet, Luciana Garatte, Gabriela Hernando

Introducción

Este trabajo sistematiza los resultados parciales de una investigación sobre los sentidos acerca de “lo pedagógico” que construyeron los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como fruto de una experiencia de intervención pedagógica en el marco de la asignatura Pedagogía II entre los años 2008-2012; finalizó luego del cambio de la planta docente, a partir del fallecimiento de la profesora titular de la materia, Julia Silber. Este proyecto de investigación surge a partir de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas radicada en el curso de Pedagogía I, actualmente, y Pedagogía II en el año 2014, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

La experiencia de intervención pedagógica objeto de estudio se inscribe en una propuesta curricular que explícitamente asumía el compromiso de la disciplina por articular la teorización pedagógica con la práctica educativa en pos de su transformación y mejoramiento. Esto implicaba que

los estudiantes desarrollaran una intervención en un ámbito educativo de su elección, lo cual suponía elegir el espacio, realizar un diagnóstico de problemáticas educativas y efectuar dicha propuesta, que podía o no ser implementada. La selección de la temporalidad de nuestro estudio responde al interés de conocer una experiencia formativa específica, la propuesta de intervención en Pedagogía II, en el contexto de un proyecto curricular más amplio como es la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP. En ese ámbito, recorramos un periodo de cuatro años que abarca la fase inicial de esta iniciativa, su consolidación y posterior reformulación a partir de una reconfiguración de la planta docente en el año 2012. En tal sentido, la secuencia temporal del estudio permite cotejar la incidencia de las continuidades y cambios de la experiencia, con la perspectiva acerca de lo pedagógico que fueron elaborando los estudiantes.

La metodología propuesta se basa en un diseño de investigación cualitativa, mediante la revisión de datos secundarios y la indagación sobre fuentes primarias que incluyen documentos curriculares, producciones académicas de los estudiantes y entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. El presente trabajo dará cuenta de los primeros hallazgos empíricos a partir del análisis de fuentes documentales organizado en los siguientes apartados: la experiencia de intervención pedagógica en los programas de Pedagogía II y concepciones sobre “lo pedagógico” presentes en los escritos de los estudiantes.

La experiencia de intervención pedagógica en los programas de Pedagogía II

Pedagogía II es una materia de la formación básica de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias

de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es de cursada obligatoria para quienes quieren acceder a esos títulos y está ubicada en el tercer año de la formación, en el primer cuatrimestre. Es correlativa de Pedagogía I, que se cursa en el primer año de la carrera, en el segundo cuatrimestre.

La propuesta de la cátedra implicaba, desde un compromiso político de la pedagogía con una fuerte vinculación a la práctica educativa y la transformación, que los estudiantes desarrollaran una experiencia de intervención pedagógica en un ámbito educativo de su elección. El programa de la asignatura del año 2009, en el que se introduce la experiencia, la explica de la siguiente manera:

... se propone que los alumnos puedan desarrollar tareas prácticas fuera del ámbito universitario, viviendo la complejidad de la problemática educativa en sus distintos espacios de producción y desarrollando proyectos de intervención pedagógica adecuados a las situaciones dificultosas observadas. (Silver, 2009)

Para el año 2010 la experiencia cobra una importancia mayor, constituyéndose en el eje vertebrador y articulador de todo el programa, apoyada en la perspectiva de la pedagogía que tenía el equipo docente:

Sobre la base de considerar a la pedagogía como una disciplina implicada en la acción, o sea, que interpreta el hecho educativo a la vez que se compromete con el quehacer práctico, hemos reorganizado la materia en función de la experiencia adquirida por la cátedra en estos dos últimos años en los que se realizaron acciones de intervención. (Silver, 2009)

Asimismo, se introduce este año como objetivo de la asignatura que el alumno “realice prácticas de intervención pedagógica en ámbitos con diferentes grados de formalización”, considerando que...

... la finalidad central del proceso de intervención es producir cambios o transformaciones en las prácticas o por lo menos intentar promoverlos, lo cual supone analizarlas críticamente junto con las perspectivas pedagógicas que las acompañan, tanto en la interpretación de sus actores como de nosotros mismos. En síntesis, la intervención pedagógica tiene como objetivo modificar la práctica a través de una dialéctica entre observación /reflexión /transformación. (Pedagogía II-UNLP, 2011: 1)

La experiencia de intervención implicaba la realización de diversas actividades que, si bien fueron modificándose con el correr de los años, a grandes rasgos incluían: la elección de un ámbito para la realización de la práctica; la formulación de un diagnóstico situacional de problemáticas pedagógicas que debían ser construidas a través de visitas a la institución, observaciones, entrevistas con informantes claves, etcétera; luego, la formulación de una propuesta de acción que pudiera producir una mejora en la institución, en respuesta a las demandas del ámbito. Por último, se preveía un momento de autoanálisis que pudiera abordar el proceso, los cambios en los estudiantes, su mirada sobre la institución y la reflexión sobre el proceso formativo. Todo el proceso quedaba documentado en trabajos escritos con distintas características cada año, pero que exigía la revisión de esa experiencia práctica a la luz de la bibliografía trabajada en las clases teóricas y prácticas (Pedagogía II-UNLP, 2011: 1).

Nos parece importante realizar una breve síntesis de las categorías centrales que se abordaban en la asignatura, ya que son los marcos teóricos que los estudiantes tenían como referencia para analizar los espacios educativos y realizar sus propuestas de intervención. Si bien en los años que comprenden nuestro estudio la cátedra elaboró dos programas (2009 y 2010), no haremos distinciones entre ellos, ya que en términos de categorías abordadas tienen pocas diferencias.

Ambos programas dedican una primera unidad al análisis epistemológico de la Pedagogía vinculado con su objeto de estudio: la educación. Julia Silber, continuando con el pensamiento pedagógico de Nassif, consideraba que

... la Pedagogía podría identificarse como una disciplina que tiene como campo central de estudio la búsqueda de criterios de intervención que, fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad, tienen la intención de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación. (Silver, 2009)

Entonces, la concepción sobre Pedagogía que proponía la cátedra implicaba pensar que la disciplina tiene como objeto de estudio la educación en toda su complejidad. Pero este estudio no resulta un mero ejercicio teórico, sino que se hace en función de pensar nuevas formas de intervención para mejorar las prácticas de formación. Así es que las categorías centrales serán: educación, intervención y formación. Para el análisis epistemológico, la cátedra se apoyaba en lecturas de Freire (1990), Gimeno Sacristán (1998), Nassif (1982), Buenfil Burgos (1991), Ferry (1997) y Zemelman (1999), entre otros.

Las categorías centrales de la Pedagogía son abordadas en otra unidad temática. El concepto “educación” se retoma

fundamentalmente a partir de los escritos de Nassif, que presenta la educación como un proceso individual y social amplio, polifacético y atravesado por tensiones: entre la idealidad y la realidad, el presente y el futuro, la conservación y la transformación. Por otro lado, la intervención es presentada como la faz práctica de la disciplina en tanto implica “un conjunto de acciones estratégicas que irrumpen en el dinamismo de ciertas prácticas culturales” (Huergo, 2007). Los autores abordados son, por un lado, Remedi (2004) que señala que “la palabra intervención siempre nos coloca en medio de algo”, entre lo instituido y lo instituyente, y agrega que en este sentido hay una toma de posición. Otro referente es Huergo, quien señala que la educación tiene un carácter proyectivo; entonces, en la intervención hay un posicionamiento político en vistas de un horizonte cultural. En esa toma de posición hay necesariamente una producción de criterios de intervención, que es otra de las categorías abordadas y, en este sentido, Silber señala: “no estamos aludiendo a métodos ni procedimientos didácticos, sino a la construcción de un ‘desde dónde’ me paro para actuar, para vincular teoría y práctica, para intervenir” (Silber, 2007). El concepto de criterios de intervención era trabajado en la cátedra, fundamentalmente, a partir de los aportes de Silber (2008), Remedi (2004), Meirieu (1998), Antelo (2005), Davini (1995), y Huergo y Morawicki (2007)

Otra de las categorías centrales es la “formación”, abordada desde la perspectiva de Ferry (1997) y de Lizárraga Bernal (1998). Ferry propone que hay que concebir la formación como la dinámica de un desarrollo personal. Esto quiere decir que la formación es individual, no se recibe, sino que se construye individualmente en un proceso de reflexión sobre uno mismo. El individuo se forma, encuentra su forma, se desarrolla, por sus propios medios: “formarse es adquirir una cierta forma”. Pero más allá de esta característica

de la individualidad, Ferry sostiene que la formación no se hace en el aire, sino que se produce a través de mediaciones y dispositivos. Lizárraga, desde una perspectiva crítica, entiende la formación como una articulación dialéctica entre sujeto y sociedad en el sentido de poder pensar la realidad actual y, al mismo tiempo, analizar sus posibilidades de transformación desde una perspectiva utópica.

Un núcleo temático relevante en el programa se refería al estudio de las teorías pedagógicas actuales, desde la década del 80 hasta la actualidad, en el contexto de la globalización y las condiciones de la posmodernidad en Argentina y América Latina.

Concepciones sobre “lo pedagógico” presentes en los escritos de los estudiantes

A partir del análisis de los escritos producidos por los estudiantes durante la experiencia de intervención encontramos indicios de sus concepciones pedagógicas a partir de cuatro aspectos que se destacan en las experiencias de intervención: los ámbitos que los estudiantes eligen para desarrollar su práctica; las prácticas sobre las que intervienen, los diagnósticos que construyen y las propuestas de mejora que elaboran; los diversos usos que realizan de las categorías teóricas.

Entre los resultados salientes, que desarrollaremos con mayor profundidad a continuación, destacamos el reconocimiento de una diversidad de ámbitos de intervención pedagógica por parte de los estudiantes que incluyen instituciones con funciones explícitamente educativas, tanto dentro como fuera del sistema educativo, y otros espacios que no cumplen de manera prevalente una función educativa, aunque incluyen propuestas formativas como parte

de su dinámica interna (por ejemplo, radios o archivos históricos). También identificamos una variedad de prácticas que fueron objeto de análisis en las propuestas de intervención de los estudiantes (de enseñanza, comunicativas, de difusión) y frente a las cuales los estudiantes elaboraron diagnósticos de problemáticas y distintas líneas de acción. Finalmente, observamos usos singulares de las teorías y categorías conceptuales trabajadas en Pedagogía II, que fueron resignificadas y reelaboradas por los estudiantes al momento de formular y fundamentar tanto la construcción de los problemas como de las estrategias de intervención pedagógica que produjeron.

Ámbitos

Los ámbitos que los estudiantes eligieron para realizar la experiencia presentan una gran diversidad en relación con sus funciones y características. Las elecciones incluyeron instituciones de educación formal, tales como institutos de formación docente, escuelas secundarias y escuelas de educación especial. Sin embargo, la gran mayoría de los grupos seleccionaron instituciones fuera del sistema educativo, y aquí encontramos dos tipos de ámbitos. Por un lado, espacios con funciones explícitamente educativas, tales como talleres de oficio dentro de organizaciones sociales, talleres dictados por organizaciones no gubernamentales, museos, cursos en unidades penitenciarias y bachilleratos populares. Estos ámbitos se caracterizan por ofrecer propuestas educativas específicas, con contenidos medianamente pautados, para destinatarios diversos.

A su vez, dentro del grupo de ámbitos fuera del sistema educativo, encontramos espacios cuyas funciones no son eminentemente educativas. A este grupo pertenecen radios, residencias cardiológicas y archivos históricos. Sin

embargo, los estudiantes evaluaron posibilidades para intervenir pedagógicamente en estos ámbitos, tal como lo expresa uno de los grupos en su escrito:

Estábamos buscando un ámbito ajeno al sistema formal, no como un mero escape hacia lo alternativo, sino por el desafío que implicaba el hecho de trabajar pedagógicamente en un ámbito que no fuera expresamente educativo. N. F., Y. A. y L. R., (2010)

El anterior testimonio pone en evidencia el interés por reconocer lo pedagógico en ámbitos no escolares. Este punto de vista es coincidente con la elección que realizó la mayoría de los grupos.

Diagnósticos y propuestas

Los estudiantes identificaron distintas prácticas en las que era relevante intervenir desde una perspectiva pedagógica. Entre ellas, hemos relevado problemáticas vinculadas a:

- » La enseñanza: en este caso el diagnóstico puso en evidencia una relación educativa dicotómica entre “el lugar del saber” de quienes dictaban los talleres y el de “no saber” de las mamás del barrio (destinatarias de la propuesta), de la “posición de emisor de conocimiento de quien está al frente de los talleres, y de la pasividad en recibirlo de las destinatarias” (A. S. V., C. V. y M. D. S., 2010).
- » La formación y la comunicación: en un caso se señaló una disparidad de dominio en los saberes técnicos necesarios para llevar adelante un programa radial y en el otro se observó la ausencia de espacios de planificación y coordinación que permitan la reflexión sobre la práctica y la posibilidad de formarse en el espacio

radial. En otra de las experiencias relevadas, la problemática de la comunicación se detectó entre los actores participantes: practicantes, docentes de la práctica y docentes orientadores en una carrera de formación docente.

- » Los vínculos interinstitucionales: por ejemplo, las relaciones que se podrían establecer entre instituciones educativas y un archivo histórico para favorecer prácticas educativas con el tipo de materiales disponibles en esa institución.

Al momento de definir las intervenciones pedagógicas para atender a las problemáticas señaladas, los estudiantes elaboran distintas hipótesis de mejora de esas prácticas. En algunos casos se sugerían modificaciones en la organización espacial de las clases para favorecer la circulación de la palabra. También se planteaba una intervención sobre la posición que deberían adoptar los talleristas en relación con los saberes e intereses de los destinatarios de la propuesta. Se destacaba como criterio de importancia que recuperaran las motivaciones, intereses y conocimientos como punto de partida para la construcción del conocimiento. En otros casos se propuso modificar la dinámica de comunicación a partir de estrategias variadas, como por ejemplo, espacios de encuentro e intercambios epistolares. Por último, se recomendó la realización de estrategias de difusión para las escuelas primarias de los servicios que brinda el archivo histórico a través de materiales especialmente diseñados para esos fines.

Usos de la teoría

Relevamos en los escritos analizados saberes relacionados con conceptos específicos del campo, tales como

formación e intervención, con mucha presencia; y, en menor medida, reflexiones epistemológicas acerca de la pedagogía como disciplina.

Asimismo, observamos diferencias en la modalidad de articulación de la teoría con la práctica pedagógica. Si bien en algunos casos los alumnos identifican categorías teóricas relevantes pero no logran vincularlas con la práctica educativa objeto de intervención, en otras producciones las categorías teóricas fueron actualizadas con distintas funciones, como se observa a continuación.

Para justificar o construir el problema

“... que las soluciones aportadas por los sectores más reformistas de la Iglesia, en realidad esconden, para el pedagogo brasileño, una reproducción del *statu quo*, y por eso de fondo no se diferencian de los grupos conservadores. ‘Ante una situación concreta de opresión, en una sociedad de clases, habla de pobres o de clases menos favorecidas, y no de clases oprimidas’ (p. 39). Las contradicciones antagónicas entre clases para estos grupos serían entonces superadas solo desde la conciencia moral (Yuston y su charla sobre ‘valores’, como si la salida de la situación de pobreza y marginación de las mujeres dependiera solo de ellas y de su esfuerzo), pero no pueden percibir el problema de manera dialéctica que revela que es el sistema capitalista en sí el que genera estas relaciones opresor-oprimido y viceversa. Lo que nos preguntamos al escuchar al Dr. Yuston afirmar que ‘tenemos que ayudar a las mujeres del barrio a recuperar la cultura del trabajo’, es si en realidad estas personas no trabajan porque ‘perdieron la cultura del trabajo’ (cargando sobre ellas toda la responsabilidad de su situación de desocupación y pobreza), o será que lo que falta no es ‘la cultura del trabajo’ sino directamente empleo o condiciones o elementos para buscarlo-encontrarlo-crearlo” (A. S. V., C. V. y M. D. S., 2010).

Para describir el ámbito de la intervención

“Según Eduardo Remedí, intervenir es operar sobre prácticas, en un doble movimiento entre un proceso que está instituido y otro que es instituyente. Es decir, entre la lógica propia de la institución (su ‘identidad’) –lo instituido– y los procesos que se están gestando, las prácticas a futuro –lo instituyente– (Remedí, E., 2004). En el caso de nuestra intervención, en lo instituido se percibe una lógica católico-modernizante o reformista [...] En esta manera de entender la práctica comunitaria y las prácticas educativas de los talleres, surgen estos espacios que Remedí define como intersticios: la visión del otro como vulnerable y carente de ‘cultura del trabajo’, de dignidad que supone este trabajo, de educación en valores y salud” (A. S. V., C. V. y M. D. S., 2010).

“Por eso es que desde la lógica cristiana de la UCALP y los miembros de CEPAC, creemos que surge ‘lo instituyente’ (Remedí, 2004): espacios que nos dan la oportunidad de intervenir desde la pedagogía, aportando herramientas que ayuden a resignificar posiciones, a repensar las prácticas educativas de los talleres, a construir este ‘nosotros’ que Paulo Freire propone” (A. S. V., C. V. y M. D. S., 2010).

“Consideramos al espacio del programa radial ‘Noticiero Universitario’ como un espacio de formación, en el cual confluyen diversos actores pertenecientes a este programa radial que logran influir unos sobre otros, por lo tanto hablamos de lo que Antelo denomina experiencia educativa” (L. L. y Y. G., 2010).

Para justificar sus propuestas de mejora

“Los problemas fueron surgiendo en función de lo que nosotros traíamos como teoría previa, de lo que nosotros consideramos el *deber ser* de una praxis educativa que tiene por fin lograr la emancipación de los sujetos” (A. S. V., C. V. y M. D. S., 2010).

Para explicar el posicionamiento desde el cual intervienen

“La formación refiere a los procesos de producción y transformación de la subjetividad, es una dinámica de desarrollo personal que consiste en desarrollar capacidades de razonamiento y descubrirlas. Es en este sentido que tomamos en este espacio de práctica el concepto de formación, ya que si bien los estudiantes cuentan con un bagaje de conocimientos previos y experiencia en la radio, es necesaria la reflexión sobre su práctica, para poder acercarse a una mirada más profunda respecto a ella” (L. L. y Y. G., 2010).

Conclusiones

A partir de lo expuesto hasta aquí se evidencia que los estudiantes conceptualizan de manera amplia los fenómenos educativos, identificando una variedad de ámbitos posibles para desarrollar intervenciones pedagógicas. Esto es coincidente con la perspectiva de educación que presentaba la cátedra de Pedagogía II, y resulta un indicio de la apropiación de la concepción pedagógica que sustentaba.

Por otro lado, los estudiantes se esfuerzan por vincular las categorías teóricas con los datos empíricos en un trabajo en el que, en ocasiones, logran una articulación teorico-práctica y en otros, los conceptos aparecen forzosamente mencionados junto a los datos de la institución. En este trabajo les resulta más sencillo trabajar con categorías propias de la dimensión práctica de la Pedagogía: formación, intervención, criterios; pero más dificultoso formular reflexiones epistemológicas acerca del conocimiento pedagógico o realizar vinculaciones con las teorías pedagógicas. A su vez, las propuestas que elaboran tienden a dar respuestas positivas y propositivas a aquello que diagnosticaron como

insuficiente: alternativas de comunicación, estrategias didácticas, desarrollo de materiales didácticos.

Sin embargo, nos queda aún por indagar el sustrato de sentidos y significados que pudieron reconstruir a partir de la experiencia. Esto será posible a partir de la realización de entrevistas en profundidad previstas en la investigación para abordar la incidencia en el mediano plazo que le reconocen a esa experiencia de intervención.

Bibliografía

- Antelo, E. (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires, del Estante.
- Buenfil Buegos, R. N. (1992). El sujeto social en el discurso marxista. Notas sobre el reduccionismo de clase y educación. Tesis de maestría. En *Revista Cinesav*, núm. 12.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires, Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (1990). Lecciones de un reto fascinante. Entrevista hecha por el profesor Carlos Torres. Los Ángeles, Universidad de California.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2007). Acerca de la intervención. Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. En *La implementación del campo de la práctica de tercer año*. Buenos Aires, Dirección de Educación Superior, Dirección de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. En *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIII, núm. 2. Santiago de Chile.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, Alertes.
- Nassif, R. (1982). *Teoría de la educación*. Madrid, Cincel, Kapelusz.

- Pedagogía II. (2011). *Experiencia de intervención pedagógica: orientaciones para su puesta en práctica*. La Plata, Universidad de La Plata.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia desarrollada en la Reunión de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Silber, J. (2008). Nuevas significaciones de la intervención pedagógica en la formación docente. Consideraciones sobre criterios de intervención. Ponencia presentada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, 26, 27 y 28 de noviembre, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (2009). Programa de Pedagogía II, Universidad Nacional de La Plata.
- Zemelman, H. (1999). La historia se hace desde la cotidianeidad. En *Dietrich y otros. Fin del capitalismo global*. Buenos Aires, México, Editorial 21.

Producción y circulación de conocimiento en la universidad pública. El programa de investigación como articulador de actividades de investigación, de formación y de experiencias de intervención (FFyL, UBA)

Silvia Llomovatte, Fernanda Juarros, Florencia Faierman

Introducción

El presente trabajo reseña los proyectos de investigación que, bajo la forma de programas de investigación, fueron desarrollados por uno de los equipos de la cátedra Educación I desde 1989 hasta la fecha, intentando aportar a la construcción de nuestro campo disciplinar, de vasta y controversial historia científica y académica en nuestro país. El desarrollo de dichos programa supuso a lo largo de estos más de 20 años, tanto continuidad del equipo como continuidad en las problemáticas abordadas, cuyo objeto de estudio ha sido la universidad y su vinculación con la sociedad.

Las primeras investigaciones realizadas a fines de los años 80 focalizaron en contextos en los que la aplicación de políticas neoliberales generó profundas transformaciones en la institución universitaria. Las investigaciones de los últimos años, a partir de la gestación de un nuevo escenario, se centran en las funciones sociales emergentes que esta viene desarrollando en vinculación con su entorno. Este trabajo sostenido en esta línea de investigación posibilitó generar

conocimientos diversos en un determinado nivel de complejidad integrando enfoques y explicaciones más acabadas sobre la realidad, al tiempo que generó más dudas, preguntas y una base más rigurosa de análisis crítico. En los últimos proyectos, más específicamente desde 2011, se ha incorporado la mirada decolonial sobre la universidad, el conocimiento allí producido y los saberes que integran estas instituciones, así como perspectivas descolonizadoras con un fuerte sello latinoamericano que abren la discusión hacia temas tales como los desafíos de la territorialidad, de los nuevos sujetos incorporados, de la ciencia sustentable, de la mirada prospectiva, entre otros temas.

Los proyectos de investigación como articuladores de la formación y de la intervención

Desde los inicios de la cátedra en la apertura democrática se plantearon diversos y sucesivos proyectos de investigación que fueron, por un lado, acompañando el crecimiento académico y profesional de los integrantes del equipo y, por otro lado, aportando renovación de contenidos y materiales bibliográficos al programa de la materia. Podríamos organizar dicha producción en tres momentos: los años 80 representan una clara ruptura, no solo en materia educativa, sino también en términos de política económica y social, y los cambios ocurridos en el sistema universitario argentino no pueden desvincularse del modelo neoliberal que comenzó a implementarse en los 90 a partir de políticas asistidas por un discurso hegemónico sustentado en la competitividad económica internacional. Allí, el primer proyecto acerca de “la universidad como ámbito laboral” centró el análisis en transformaciones que implicaron no solo nuevas formas de organización y funcionamiento de la

universidad, sino cambios en las prácticas cotidianas de los académicos a partir de la creación del Programa Nacional de Incentivos a los docentes investigadores (en 1995) impulsado por la flamante Secretaría de Políticas Universitarias (1993). Los proyectos siguientes orientaron el análisis a los nuevos modos de producción de conocimiento en función del paradigma de la Triple Hélice que se instalaba como hegemónico y en el que la selección de temas de investigación estaba orientada a las modas internacionales y demandas del mercado. Los proyectos de los últimos años, en el marco de un nuevo escenario regional, pretendieron desentrañar la “nueva geopolítica mundial del conocimiento” generada por tensiones en cuanto a las posibles maneras de relación entre las instituciones del conocimiento a nivel global y, en este marco, cómo significan los académicos latinoamericanos su producción científica.

Es decir, la problemática que recorre los proyectos realizados y en curso está centrada en la vinculación de la universidad con su entorno, resignificando la dimensión territorial. La apropiación de la representación del territorio como región por parte de los académicos y su vinculación con sentidos y proyectos sociales ha sido una preocupación en relación con la relevancia de sus producciones. Entendemos que a lo largo de todo el siglo XX, la desvinculación como expresión de dependencia académica encontró en el programa de la Reforma de 1918 el primer cuestionamiento; pero la expresión más radicalizada en la denuncia de una “ciencia colonizada” y el esfuerzo por la creación de un conocimiento que estuviera al servicio de la “liberación regional y nacional” ocurrió en el marco de procesos de modernización sociocultural, académica, ideas revolucionarias del periodo 60-70, cuando la dicotomía entre lo universal y lo particular cuestionó el concepto mismo de ciencia.

En este marco, la cátedra en todos los periodos del calendario académico ha desarrollado trabajos de campo e investigación con estudiantes y ha llevado adelante proyectos de extensión y transferencia (UBANEX); algunos de sus integrantes participan activamente en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad, dedicado a fortalecer la relación universidad-sociedad; y se producen artículos, libros y publicaciones de gran calidad y coherencia. Todas estas actividades dieron como resultado conocimientos producidos colectivamente, que son incorporados al dictado de la materia cada cuatrimestre de manera de profundizar la integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión. De esta forma, la actividad de investigación en la cátedra no es una actividad encerrada sobre sí misma, sino que se encuentra anudada a nuestra concepción de la universidad.

La incorporación de la perspectiva decolonial

El llamado “Giro Decolonial” abre las puertas a pensar(nos) de nuevo, a reconsiderar todo lo que hasta ahora creímos ciertamente como “verdad revolucionaria” o como “intelectualidad transformadora”. A partir de la develación de que el colonialismo no ha terminado y, por tanto, lo que conocemos como “poscolonialismo” encubre las relaciones de poder bajo las que vivimos, podemos / debemos asumir la colonialidad presente, y deconstruirla considerando en primer lugar que los factores económicos no han sido los únicos estructuradores del sistema mundo colonial-moderno. Castro Gómez y Grosfoguel (2007) agregan lo cultural (jerarquías epistémicas, espirituales,

raciales /étnicas y de género /sexualidad) como elemento estructurador de ese sistema. Las exclusiones producidas por estas jerarquizaciones son, según los autores, tan estructurales para la acumulación capitalista como lo son las relaciones de explotación económicas, y continúan hoy en forma de colonialidad global.

La modernidad, entonces, se erige sobre la explotación económica y la dominación cultural de las sociedades americanas (Quijano, 2010). Por esto es esencialmente colonial; y por esto los constituidos como subalternos periféricos en ese mismo movimiento no obtendrán más que una liberación formal y jurídica si no logran visibilizar y transformar su condición colonial. En forma velada, entonces, se mantiene a la periferia global en una posición subordinada; esto no sucede solo en un nivel abstracto, sino que se materializa en las instituciones, entre ellas la universidad, que han surgido en las regiones periféricas con la mirada puesta en la Europa occidental moderna, y en las cuales se reproducen las relaciones de poder, dando lugar a lo que se llama *colonialidad del poder* (Faierman, 2015).

La mirada decolonial, incorporada en las perspectivas abordadas en los últimos proyectos, nos permitió dar cuenta de que la génesis de ese pensamiento crítico latinoamericano expresa una praxis política axiomáticamente participativa e incluyente. En este sentido, Sousa Santos (2005) cuestiona los conocimientos certificados en y por la universidad que no toman en cuenta el ejercicio contextualizador, o lo hacen mediante una contextualización unilateral, aventurando que el papel que esta debe asumir en la radicalización de las democracias es la radicalización de la democratización del saber, realizando lo que denomina “una extensión al revés”: atrayendo al interior de la universidad los saberes populares. Esta “ecología de saberes”...

Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad. (De Sousa Santos, 2005: 67)

Se trata de recuperar lo propio de los países y grupos sociales periféricos, de hacer justicia la injusticia cognitiva imperante por la expropiación colonial de eso propio.

La posibilidad de considerar las jerarquías culturales como constitutivas del sistema mundo colonial-moderno nos abrió (y nos sigue abriendo) el camino para abordar la universidad con un lente decolonial, buscando por fuera de los paradigmas decimonónicos de las ciencias sociales, en diálogo con otras formas de conocimiento. La tarea es, en términos generales, visibilizar el hecho de que la construcción de conocimiento y sus sistemas de legitimación en las universidades del mundo periférico no son naturales ni objetivos, sino que están signados por las relaciones de poder impuestas por la colonialidad que aún hoy hegemoniza las relaciones y jerarquías sociales, y que, en nombre del universalismo, excluye.

La incorporación de esta perspectiva epistemológica a los proyectos de investigación se trasladó al programa de la materia, ya que el acercamiento a las lógicas coloniales y las propuestas decoloniales nos permitió enmarcar los contenidos relativos a las teorías de la dependencia y el pensamiento pedagógico latinoamericano emancipador de las décadas de los 60 y 70, y también otros contenidos, en categorías más globales e históricas del pensamiento, poniendo en tensión los paradigmas epistemológicos de la modernidad que habían sido hegemónicos en el campo pedagógico. Formar desde Latinoamérica se fue convirtiendo cada vez

más en un horizonte central para la cátedra; sin perder de vista la importancia de conocer el pensamiento pedagógico de otras latitudes, que sin duda han dado forma a las nuestras, hay un cambio fundamental en relación con otras formas de presentar esos contenidos: de hacerlo como “pensamiento universal” se ha ido pasando, poco a poco, a presentarlo como el pensamiento europeo de la modernidad. Quitarle su falsa universalidad, construida por el paradigma positivista de la ciencia, ávido de hegemonía, nos permitió darle otros sentidos al pensamiento pedagógico latinoamericano. De modo que el involucramiento del equipo en investigaciones desde una perspectiva teórica nueva permitió una propuesta teórica fundamentada para la materia, que posibilitó nuevos abordajes de la pedagogía.

A la vez, la sistematización de las prácticas de extensión universitaria en los formatos antes descritos también se fue transformando a partir de esto, ya que aparecieron otras nuevas categorías capaces de iluminar la comprensión de las experiencias pedagógicas concretas. Una vez más, sale a la luz la concepción integral de las prácticas universitarias, puesta en acto en las modificaciones semestrales del programa de la materia y del abordaje territorial, en función de nuevos y más complejos acercamientos a otros modos de pensar la universidad y de validar los conocimientos que en ella (y en nombre de ella) se producen.

Conclusiones

Lo desarrollado aquí sugiere nuevos desafíos a un espacio regional que viene intentando consolidar sus sistemas de investigación, transferencia y movilidad académica. Cada vez más se concibe la construcción de la relevancia de la investigación, una nueva racionalidad en las prácticas

de investigación y en las políticas científicas, basadas en criterios de pertinencia y compromiso social. Las condiciones de posibilidad de transformación de las lógicas tradicionales de la universidad son especialmente dos: el cambio de valoración del conocimiento construido, basado en su función social; y su articulación con la demanda social. Las condiciones de sustentabilidad de esta propuesta tendrían tres ejes metodológicos: una mirada de largo plazo, una visión holística, y el consenso con participación real de todos los actores involucrados (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014). Buscamos que, además de producir conocimiento, la universidad produzca prácticas concretas que rompan con las tradicionales divisiones por cátedras, claustros, disciplinas, típicas del binarismo colonial hegemónico. Que la indisociabilidad entre investigación, docencia y extensión sea la lógica que impere. Que una praxis real entre las prácticas universitarias y el conocimiento que allí se produce dé a luz una universidad cuyo parámetro de calidad sea la construcción de conocimiento socialmente útil y valorado, con base en la inclusión social (Llomovatte, Juarros y Kantarovich, 2014).

En un cada vez más claro y extendido escenario geopolítico en Latinoamérica, que busca regresar a las lógicas de mercado neoliberales, incluyendo a la educación nuevamente como mercancía, consolidar una práctica investigativa descolonizada, no dependiente y que reconozca los saberes producidos en todos los ámbitos de la sociedad resulta indispensable. La universidad como espacio público, y nosotros como parte constitutiva de ello, tenemos una responsabilidad: conformar un entramado integrado de ámbitos de producción, legitimación y distribución de saberes; en otras palabras, el cumplimiento de la función social de la institución, en favor de las subalternidades históricamente excluidas de los claustros (Faierman, 2015). Esto no solo

ocurrirá en la medida en que esos grupos sociales aún colonizados sean parte activa de su dinámica productiva, sino también y sobre todo en la medida en que la legitimación de la universidad esté dada por la integración de los conocimientos y culturas propias de esos grupos, en conjunto con el conocimiento científico.

Bibliografía

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central-Pensar-Siglo del Hombre.

de Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Faierman, F. (2015). ¿Qué es lo público de la Universidad pública? Una mirada decolonial. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología "Tiempos, cuerpos, saberes", julio. Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/807_888.pdf> (consulta: 26-12-2017).

Llomavatte, S., Juarros, F. y Kantarovich, G. (2014). Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana. En Llomavatte, S., Juarros, F. y Kantarovich G. (comps.). *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial, moderno, eurocentrado. En *Casa de las Américas*, núm. 259-260, abril-septiembre.

La formación de educadores populares: aportes al campo pedagógico desde investigaciones en Movimiento Sociales de la provincia de Jujuy (UNJu)

Juana Villagra, Sabrina Zinger, Evangelina P. Patagua

Desde la cátedra de Educación No Formal, de la carrera de Ciencias de la Educación se vienen desarrollando investigaciones que toman como objeto de estudio las prácticas político educativas desarrolladas por movimiento sociales en Jujuy desde la mirada de la educación popular. En la actualidad, en el marco del Programa C/017 “Movimientos Sociales en Jujuy: Infancia, Trabajo y Empleo y Procesos de formación. Una mirada desde la educación popular”, se toman tres preocupaciones teoricoempíricas:

- » la vinculación entre docencia e investigación en el campo de formación de los profesores en Ciencias de la Educación en la cátedra de Educación No Formal,
- » el análisis de prácticas educativas en movimientos sociales desde la *mirada de la educación popular*;
- » las distintas dimensiones del *componente educativo de los movimientos sociales emergentes*, sus tensiones y contradicciones en la práctica, como las posibles construcciones pedagógicas que devienen de este campo.

Este programa de investigación pone en cuestión tres campos en los movimientos sociales: las problemáticas de la infancia; del trabajo y el empleo; y un tercer campo que atraviesa a los otros dos: los movimientos sociales y las prácticas formativas. Metodológicamente, se enmarca en la Investigación Acción Participativa (IAP), entendida como un modo de hacer ciencia de lo social que procura la participación real de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el triple objetivo de: generar conocimiento colectivo crítico sobre dicha realidad, fortalecer la organización y la capacidad de participación de los actores involucrados, promover la modificación de las condiciones que afectan su vida cotidiana.

Desde este enfoque y a través de observaciones participantes, entrevistas individuales, grupales y dialogales venimos construyendo colectivamente conocimiento en torno al lugar de la infancia y el trabajo, las representaciones que emergen en torno a estas problemáticas y las contradicciones existentes para el entendimiento del niño como sujeto político, las múltiples concepciones de empleo y trabajo, las experiencias de trabajo colectivo en movimientos sociales de nuestra provincia. Estas instancias han permitido construir una serie de reflexiones teóricas en torno a la formación de los educadores populares en los movimientos sociales, la construcción de saberes, y la presencia de espacios de formación y formación para la infancia y el trabajo, aún no visibilizados tanto para la sociedad como para los militantes.

Introducción

La tarea de docencia, extensión e investigación que realizamos como equipo de cátedra de Educación No

Formal (en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu), la estructuramos con la intención de generar articulaciones entre educación popular (propuesta pedagógica-política) e Investigación Acción Participativa (modo de hacer ciencia de lo social: supuestos epistemológicos y estrategias metodológicas). En estos diez años de trabajo compartido hemos realizado diferentes experiencias que nos ligan sobre todo al trabajo con organizaciones y movimientos sociales (MS) de la provincia. Desde este lugar nos ha interesado conocer, visibilizar y contribuir al enriquecimiento de distintas experiencias socioeducativas que presentan diferentes acercamientos y contradicciones al campo de la educación popular. Esta ponencia pretende poner en diálogo las reflexiones en torno a dos ejes:

- » el aporte de la educación popular (EP) al campo pedagógico: retomamos el enfoque que le damos a la cátedra de Educación No Formal, como espacio curricular que tiene por foco el análisis de las experiencias más allá de la escuela;
- » el aporte de la EP al campo de la formación de educadores-estudiantes (de la carrera en Ciencias de la Educación), educadores-militantes y la propia formación de nuestro equipo de docencia e investigación en el ámbito universitario.

Nuestra orientación y elección pedagógica responde a la perspectiva de *Educación permanente*, porque entendemos que los sujetos aprendemos a lo largo de toda la vida, en las experiencias cotidianas, en diferentes instituciones y espacios (Sirvent, 2006). La opción ética y política, por la EP y la mirada de la Educación Permanente, es intencional, ya que responde a intereses académicos por enriquecer y contribuir en la construcción de

proyectos educativos y enfoques pedagógicos comprometidos con:

- » Los sectores populares y los MS, porque entendemos que son los espacios que los contienen y permiten su organización, constituyéndose en contrahegemónicos y de formación de nuevas ciudadanías. La visión gramsciana de espacios educativos y de hegemonía adquiere relevante interés.
- » Visibilizar y enriquecer las prácticas educativas más allá de la escuela. Entendiendo que esta no tiene el monopolio de lo educativo y que las organizaciones y MS se constituyen en sí mismos en sujetos-espacios educativos (Zibechi, 2008).
- » El derecho a la construcción colectiva de conocimiento a partir del dialogo de saberes –populares, científicos, del sentido común, militantes, etcétera–. Lo que nos implica acercar a los estudiantes una formación pedagógica que tensione teoría y práctica, habilitando, ampliando e interpelando el campo pedagógico para los profesionales en ciencias de la educación, y discutiendo el rol del pedagogo en estos espacios.

El aporte de la educación popular al campo pedagógico: el enfoque de la cátedra de Educación No Formal de la carrera Ciencias de la Educación

El campo de la educación no formal desde sus orígenes está ligado a las prácticas educativas destinadas a los sectores populares; su conceptualización encubre y avala en sí misma una connotación peyorativa y descalificadora de las ofertas educativas destinadas a la población

fundamentalmente de jóvenes y adultos que han sido excluidos del sistema educativo formal.¹

La crítica a esta manera de nombrar las prácticas fuera del sistema formal fue en parte cuestionada por la conceptualización de la educación permanente. No obstante, si bien esta contribuyó a visibilizar el derecho de los sujetos a la educación a lo largo de toda la vida, es insuficiente, desde nuestra perspectiva, para dotar de una mirada crítica-componente político- que presentan las prácticas educativas. Por su parte, la EP latinoamericana se ha constituido teórica y empíricamente en un herramienta para orientar las prácticas de los sectores populares, dar cuenta de su singularidad, así como de empoderarlo y ofrecer otras voces al campo pedagógico.

Desde estos postulados, desde el equipo de cátedra re-conceptualizamos el campo de la educación No Formal, tensionamos la noción de educación permanente con la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de todos a la educación y recuperamos las discusiones y construcciones que se hacen al campo de la EP desde los MS latinoamericanos y particularmente de nuestra provincia. En este sentido, recuperar la discusión pedagógica desde teorías críticas resulta fundamental y necesario; nuestra opción teórica es la mirada de la EP desde el sentido freireano, porque constituye un campo que nos permite entender las experiencias de los MS con el propósito de reflexionar e intervenir. Los procesos educativos desarrollados por los MS son múltiples y muchos de ellos implican un cuestionamiento al orden social vigente; estos evidencian la construcción de nuevos sentidos en

1 El debate y la propuesta por re-conceptualizar la noción de Educación No Formal ha sido expuesta por diversos autores entre las producciones nacionales se encuentra el de María Teresa Sirvent (2006) y la provincia de Jujuy el equipo de Investigación de la Cátedra de Educación No Formal realizó aportes en el marco de la investigación denominada Espacios Educativos para Jóvenes y Adultos en la Provincia de Jujuy: caracterización político-pedagógica de las prácticas. (2014)

torno a lo que se entiende por: conocimiento, educando (concepción de quien aprende), procesos de enseñanza-aprendizaje y la propia concepción de educador, poniendo especial atención en la noción de saberes, construcción de poder y las formas de toma de decisión colectiva.

Romper con las estructuras educativas y de formación tradicional y bancaria es un interés que compartimos tanto desde la cátedra como desde los diferentes espacios educativos con los cuales venimos trabajando. Hacer teoría desde abajo (De Souza, 2005) implica no solo nuevos roles entre educadores-educando, estrategias-metodologías, y definiciones de contenido, sino también construcciones más amplias de orden político, económico y social. Las nociones de espacios educativos y hegemonía adquieren sentido en estos escenarios, ya que nos permiten pensar el vínculo que lo educativo tiene con la sociedad y, por lo tanto, la formación de nuevas ciudadanías. Por otro lado, nos remite a la construcción de proyectos “políticos” más amplios: los sueños-las utopías.

Esto implica, a su vez, que todos los educadores populares (docentes, militantes, estudiantes) construyan progresivamente una mirada pedagógica sobre sus prácticas educativas concretas. Desde este lugar, la intencionalidad de formar sujetos para y en la transformación social exige conocer las características de los sujetos educativos, sus contextos, saberes y modos de aprendizaje (Nuñez, 1992). La construcción de aportes para una pedagogía crítica requiere del trabajo comprometido y riguroso con prácticas educativas concretas sostenidas por los sectores populares, su sistematización y la apropiación de herramientas del campo de la investigación social para la construcción colectiva de conocimiento. Así, se construye una relación complementaria entre pedagogía y educación: no se concibe una educación sin pedagogía, ni pedagogía que

no esté referida a educación (Quiceno Castrillón, 1998). Desde nuestra visión de cátedra, no se construyen conocimientos puramente teóricos, ni se enriquecen las experiencias educativas desde la práctica misma. El papel de los educadores como intelectuales, desde nuestra perspectiva, hace una crítica al basismo² y al vanguardismo:³ Su superación...

... exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos. (Rigal, 2011: 87)

La tarea del intelectual es potenciar el núcleo del buen sentido, articulándolo, aclarándolo, maximizando su racionalidad: facilitar un desarrollo orgánico que le permita tener concepciones elaboradas, sistemáticas y organizadas. La nueva cultura que propone Gramsci consiste en lograr que una concepción del mundo críticamente elaborada se difunda en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral; en suma, en base de la nueva hegemonía (es la filosofía

2 La *concepción basista* ve el saber popular como núcleo puro e incontaminado al que solo hay que descubrir y entender; se lo percibe como escondido, oprimido, enmascarado, desde una concepción no dialéctica del desenmascaramiento. Se trata de una especie de idealización romántica. Como dice Freire, afirma que "la única verdad está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares".

3 En la *concepción vanguardista*, propia del leninismo más ortodoxo, el partido de vanguardia es el encargado de introducir desde afuera la conciencia revolucionaria en un proletariado que no puede acceder a ella por sí mismo. O, como dice Freire: "El primer riesgo a correr es el de que, a pesar de que nuestro discurso sea a favor de las masas populares, nuestra práctica continúe siendo elitista: decretamos que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad. Esta rigurosidad tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo.

de la praxis) (Rigal, 2011). Abrir el debate sobre los tipos de vinculaciones que se establecen entre Pedagogía pedagógica (teoría) y Educación (práctica) también nos hace dialogar sobre el rol de los intelectuales en la producción de conocimientos, acercando nuestra mirada a las nociones de hegemonía y *rapport* pedagógico mencionadas más arriba. A la vez, nos exige reconocer que la teorización del campo educativo ha respondido generalmente a los intereses de las clases dominantes y, por ende, no implicó un proyecto de emancipación y de empoderamiento de las clases populares; por el contrario, fue el dispositivo el que marco las premisas de la exclusión y de la desigualdad, exacerbadas con la posmodernidad.

Repensar estas vinculaciones a la luz de las pedagogías críticas, las propuestas de la EP y las perspectivas de la Investigación Acción Participativas, implica no quedar en simples enunciados, sino construir verdaderos espacios políticos de luchas en la producción de conocimientos y realizar intervenciones pensadas con tales propósitos. Acorde con este pensamiento, el presente trabajo presenta una serie de reflexiones e interrogantes que se construyen en torno a nuestra propia práctica como cátedra, y los cuestionamientos que le realizamos a la “formación” en los MS como en la universidad. Muchos de estos pensamientos se hacen en la práctica misma, a través de los procesos de decisión educativa; otros, por el contrario, son el resultado de una reflexión más profunda en relación con las intenciones e intereses que perseguían estas prácticas. De esta manera, la opción por la EP nos permite como cátedra analizar críticamente tanto nuestra propuesta educativa como la de los MS, contribuir a la vez que consolidar discusión pedagógica de este campo y de las prácticas que allí se desarrollan.

Pedagogía crítica, educación popular y movimientos sociales: el estado de la cuestión

No hay prácticas educativas sin enfoques pedagógicos. Sus sentidos varían según el contexto histórico, las condiciones de producción de conocimientos, los intereses políticos y económicos sostenidos por determinadas clases sociales, académicas y científicas. La pedagogía, con los postulados de la modernidad, se constituye en la ciencia fundante para la justificación de los procesos llevados a cabo en el ámbito educativo, dotando de razones a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los roles de docentes y alumnos, y finalmente asignando a la escuela la función social única de educar.

La construcción de este dispositivo escolar fue, a su vez, el engranaje para completar una cadena de reproducción y dominación, cultural, ideológica y social, que se mantiene a lo largo de los siglos XIX y XX, revelando un alto potencial coercitivo en la formación de alumnos y docentes, siendo eficiente en la función social asignada dentro de la maquinaria estatal. En el caso particular de la historia Argentina, en los inicios de la constitución del sistema educativo hubo grupos y actores (los sindicatos, la iglesia, los anarquistas, la comunidad de inmigrantes, etcétera) que disputaban al Estado su derecho e intención de participar en la definición de lo educativo, tendencias que fueron sofocadas, constituyéndose el Estado como el único actor legítimo para educar.

La escuela se convierte en el principal eje para la construcción de un tipo de *Sujeto* y de *Ciudadano*, aquel que responde pasivamente a las demandas de un mercado laboral que exige sumisión, conciencia ingenua, competitividad, individualismo, para lograr los mejores y más altos niveles de eficiencia y producción. La consolidación del Estado neoliberal propone la exaltación de estos fundamentos. Las políticas neo-neo han contribuido a la conformación de

una nueva sociedad: dualismo estructural, concentración de las riquezas, aumento de la pobreza y exclusión social, son algunos de sus rasgos más notorios. Como consecuencia de todo esto, se produce un fuerte debilitamiento de las clases medias, una importante fragmentación de la clase trabajadora y una creciente asimetría en la distribución del poder (Rigal, 2004).

En este contexto, a la escuela, única institución reconocida como educadora, se le asignan múltiples tareas y funciones remediales de los desajustes del sistema económico; la supuesta integración social debía lograrse por medio de las vías de acceso a la educación sin analizar los costos que devenían de este proceso de homogeneización. Aparece entonces el concepto de “equidad” como acepción más pobre de la noción de justicia: la que solo compensa (Rigal, 2008). Junto con esta premisa, la consolidación de políticas focalizadas y compensatorias intentan remediar los desajustes provocados por sujetos incapaces de adaptarse a la nuevas demandas del sistema (desde la visión hegemónica). Con este discurso se le cercena a un amplio sector de la población el derecho de acceder a niveles educativos, sociales, de salud y culturales de calidad. La mayor demostración del proceso de agotamiento de este modelo de Estado neo-neo fueron los sucesos ocurridos en 2001 en la Argentina.

Este quiebre estructural del sistema abrió la posibilidad para que un amplio sector de la población iniciara procesos reivindicativos y de lucha popular. Los deseos de transformación social llevan inmersa la construcción de un tipo de sujeto que siente la necesidad de ejercer influencia para la modificación de las estructuras de dominación. Los MS se convierten en los motores para la construcción de este nuevo tipo de sujeto y de sociedad; concretamente, realizan acciones pensadas para las clases subalternas, en barrios, fabricas, galpones, etcétera. destinadas a satisfacer

las necesidades de este conjunto de población que vive en la urbanidad. Junto a esto, se recuperan espacios para el ejercicio de la ciudadanía: la calle, la ruta, las plazas. Pero también progresivamente van ampliando sus prácticas a las áreas de educación, salud, cultura y producción.

En la provincia de Jujuy, los MS tienen esta misma identidad de “nuevo M.S”: por estar conformados por desocupados, incidir en el ámbito urbano; su acción es la del piquete. La construcción ideológica desde la que surgen estos MS está fuertemente vinculada con postulados políticos que critican abiertamente al capitalismo como modelo economicocultural y recuperan el pensamiento latinoamericano vinculado al guevarismo, socialismo, comunismo o a figuras representativas latinoamericanas, como la de Fidel Castro, el Che, el Subcomandante Insurgente Marcos, entre otros.

Desde el plano educativo buscan dar respuestas a necesidades no satisfechas por el sistema formal y construir demandas por más y mejor educación. Sin embargo, no se advierte claridad, reflexión y toma de posicionamiento ideológicos-políticos en lo que respecta al campo pedagógico. La educación ocupa un lugar central; sin embargo, muchas de sus prácticas reprodujeron las trayectorias de educación formal que responden a modelos bancarios, individualistas, etcétera, que no modifican el lugar pasivo y de subordinación de los educandos. El cuestionamiento que realizan los militantes hacia dentro de las organizaciones fue y es el insumo básico para construir proyectos educativos alternativos. De la misma forma que se interpelean los modos de hacer política y de producción económica, se hace necesario pensar nuevos modelos de enseñanza, aprendizaje, trabajo educador, etcétera.

A partir de la preocupación por la construcción de espacios educativos y perspectivas pedagógicas propias, y desde

la opción que realizamos como cátedra en el campo de la ciencias de la educación (eticopolítica), decidimos caminar junto con los compañeros de los movimientos en la construcción de un pensamiento pedagógico que contribuya a enriquecer sus prácticas educativas y, en algunos casos, modificarlas. Encontramos, entonces, que la EP y la investigación acción participativa nos permitían realizar esta síntesis de intereses compartidos. En tanto la acción social se encuentra signada por una intencionalidad y guarda concepciones acerca del hombre, el conocimiento, la sociedad y la cultura, todo lo educativo es político. La “politización de la educación” y la “pedagogización de la política” se dieron en una coyuntura de auge de las luchas sociales, y del compromiso de los educadores y otros profesionales con estas.

Los discursos freireanos permitieron a los diferentes grupos de militantes o integrantes de las organizaciones sociales una comprensión estructural de la sociedad y situar su labor en ese contexto. La educación popular se plantea la movilización y la organización de las clases populares con vista a la creación de un poder popular. No puede negarse que la prácticas revolucionarias, transformadoras de la sociedad, son en sí mismas pedagógicas y educativas, como también lo son los procesos de organización y el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva (Gohn, 1992).

Las experiencias educativas de los MS no solo amplían el campo educativo, sino que nos desafían a la construcción de nuevas propuestas pedagógicas. Mientras estas construcciones se afianzan, consolidan y reconocen, muchas lecturas pedagógicas nos permiten ir muñendo el campo (EP). Sin embargo, se debe alertar que muchas de las teóricas pedagógicas, aun aquellas que pertenecen al campo de las críticas, no encuentran asidero en las prácticas educativas de los MS, entre otras razones porque fueron pensadas

para la escuela y el modelo escolar. A partir de lo anterior, podemos afirmar que la cuestión pedagógica no es solo una cuestión de conocimiento. No basta con tener conocimientos sobre los hechos de la naturaleza, sobre las relaciones sociales, ni basta hacer especulaciones filosóficas. Es necesario, al mismo tiempo, tener presentes los aspectos éticos, estéticos, técnicos de una realidad o hecho. Por tanto, el saber pedagógico supone saber relaciones, asumir compromisos, responsabilidades, saber hacer, e implica, a la vez, incorporar la dimensión cognoscitiva, la estética, la belleza y la técnica (De Souza, 2005)

El saber pedagógico supone una teoría y una intervención social y la elaboración de un proyecto de sociedad. Para nosotros (refiere a la academia), conocer solo tiene sentido si es para ejercer una mejor acción transformadora, una pedagogía transformadora (Puntual, 2005). En este sentido, recuperar la discusión pedagógica se hace central en el quehacer de la educación popular, ya que al reconocerse como una concepción educativa, debe ser capaz de producir una conceptualización de su quehacer que la diferencie de otras maneras de hacer educación y de entender la pedagogía, constituyendo un campo propio de intervención y de reflexión. Esto significa para los educadores populares colocar en términos de enfoque pedagógico y de líneas metodológicas sus diferencias políticas y conceptuales en el ámbito de las teorías críticas que animan su quehacer.

El aporte de la Educación Popular al campo de la formación de educadores: educadores-estudiantes, educadores-militantes y educadores-docentes

Desde la cátedra venimos realizando diferentes experiencias de acercamiento de nuestros estudiantes a la realidad

de espacios educativos desarrollados en movimientos sociales. Proponemos un trabajo compartido de *educadores-estudiantes*, *educadores-militantes* y *educadores-docentes* en el desarrollo de diferentes actividades que incluyen observaciones participantes, entrevistas dialogales, desarrollo de talleres, producción de material didáctico que se elabora en forma conjunta, intentando acercar las experiencias a la perspectiva de la educación popular. La idea de pensar al educador-militante y educador-estudiante nos remite a posiciones éticoprofesionales, como a una dimensión antropológica. Nos propone no esperar a ser docentes, sino estar siéndolo en el presente y, por tanto, asumir la responsabilidad y el compromiso de nuestras acciones con el otro y en el mundo.

Crear espacios horizontales de producción colectiva de conocimiento desde una perspectiva dialógica se convierte en un desafío conjunto que en ocasiones resulta difícil de realizar, ya que nuestras propias matrices bancarias y poco participativas nos determinan, al igual que un contexto neoliberal y globalizado, que impulsa la libertad de mercado e impone un pensamiento fatalista que naturaliza las desigualdades y las injusticias; en este discurso se afirma “que las cosas son así y no pueden ser de otro modo” mensaje que bloquea, anestesia e inmoviliza a los sujetos. En este contexto, la academia orienta su formación a sujetos eficientes, reduciendo la educación a su dimensión técnica, pero si ponemos el foco en su dimensión más amplia (la contribución a un tipo de sociedad), vemos que se apuesta a la formación de una ciudadanía acrítica y mínima.

La cátedra, los estudiantes, al igual que los compañeros de los movimientos sociales, estamos atravesados por este modelo, un proyecto de ciudadanía inclusivo de unos pocos y restrictivo para las grandes mayorías. Esto se traduce en dos fuerzas que pugnan: la de un modelo de vida atravesado

por un pensamiento único y la que cuestiona el orden establecido, que piensa que las condiciones son injustas y plantea la necesidad de cambios que conduzcan nuevos modos de relación, reconozcan otras formas de pensar-pensarse y de producir conocimiento. Nuestro compromiso es, entonces, formar un nuevo sujeto pedagógico colectivo (docentes, militantes, estudiantes), la construcción de nuevas ciudadanías y la apuesta por un diálogo de saberes que surge de vínculos horizontales, democráticos y su humanización. En esta síntesis de educador-educando, tiempo-espacios y contenido se encuentran los desafíos de la construcción de un campo pedagógico cercano a los intereses emancipatorios de los sectores populares. Desde este lugar, pretendemos incidir en los procesos formativos de educadores estudiantes y educadores militantes, pensando en un proceso que permita deconstruir las matrices aprehendidas para ir construyendo un pensamiento cuestionador, desnaturalizar la realidad, decolonizar las mentes. En términos de De Souza, formar “subjetividades rebeldes” (De Souza, 2006).

La EP cobra un papel fundamental y la formación de los educadores pasa a ser un elemento ineludible y protagónico de las posibilidades de pensar propuestas dialógicas que contribuyan con la construcción de sociedades más justas. Rescata la idea de que lo educativo se produce en un contexto concreto: la educación nunca es ajena al mundo en el que se produce, sino que está entrelazada a él, está determinada por un contexto histórico, económico, político y social. Para hacer un proceso pedagógico es necesario leer la realidad, pero si además este proceso es emancipatorio, es necesario intervenir y comprometerse en aquellos lugares donde se encuentren los sectores populares.

Desde este lugar, el equipo de cátedra no puede dejar de tener una mirada crítica sobre el aumento de las desigualdades sociales y educativas, el tratamiento de la educación

en términos de mercancía, las dificultades de grandes sectores de la población al acceso a bienes y servicios, las imposibilidades de acceso a las nuevas tecnologías. Reconocer la educación como espacio político y reconocer el componente político pedagógico de nuestras propias prácticas y las de los MS se convierte en un desafío fundamental en la formación de “educadores populares”. Freire afirma que la educación no es neutra, nuestras elecciones y posicionamientos frente al hecho educativo tienen un posicionamiento político. Nuestra opción de trabajo con espacios educativos en sectores populares, en este caso los movimientos sociales y la opción ética por la EP, implica una posición política comprometida con la transformación social. El sueño, la utopía, guían el sentido y la dirección de nuestras prácticas; por ello, cuando pensamos los espacios de taller lo hacemos desde lógicas dialógicas entre educadores-militantes, educadores-estudiantes y educadores-docentes. Por otro lado, para direccionar las prácticas y acercarlas a la EP, intentamos que en estas se encuentren presentes: el diálogo; partir de la realidad; desnaturalizar lo dado y preguntarse “por qué”; la circulación de la palabra de todos; la construcción colectiva de conocimiento, a partir de la investigación acción participativa.

Palabras finales

Rigal (1996) afirma que una ciudadanía crítica y participativa solo es posible en la medida en que se amplíen los espacios de poder popular, la generación de consciencias críticas y la real disputa por la gobernabilidad del Estado por parte de cuadros políticos representativos de los intereses del pueblo. Se puede advertir que la construcción de ciudadanía crítica y democracia radical lleva implícitos

proyectos de formación emancipadores. Desde nuestra perspectiva, entendemos que se construyen en campos específicos: movimientos sociales-academia, y con definiciones politicopedagógicas que, a la vez de que definen un encuadre de trabajo-disciplinar, nos identifican y comprometen con estos intereses. Nos proponemos ampliar el poder popular en dos procesos: primero, recuperar los saberes de los sectores populares y formar a los militantes para que inicien propias prácticas de investigación, cercanas a las propuestas de investigación acción participativa, la sistematización de experiencias, entre otras. El diálogo de saberes, como afirma De Souza (2006), apunta a entenderlo como un tipo de “hermenéutica colectiva”, donde la interacción, caracterizada por el diálogo, recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexibilidad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. Interpelar críticamente el vínculo entre movimientos sociales y la formación política en el marco de estos apunta necesariamente a la construcción de un tipo de ciudadanía capaz de transformar los vínculos entre la sociedad civil y el Estado.

En segundo lugar, nos proponemos caminar como equipo de cátedra junto a los estudiantes en Ciencias de la Educación, en el conocimiento y construcción de perfiles de formación de pedagogos. Construir y deconstruir continuamente este rol que casi siempre se encuentra vinculado a los espacios escolares, ubicándonos en dimensiones más técnicas que políticas. Pensar nuestra formación no desde un *estado-dado-fijo* sino desde la dualidad de *educadores-educando* que nos interpela continuamente a seguir aprendiendo, pero también comprometernos con nuestro campo disciplinar y realizar elecciones políticas para enriquecerlo.

Bibliografía

- De Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gohn, M. G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. San Pablo, Cortez.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- (1970). *La naturaleza política de la educación*. Madrid, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Núñez, C. (1992). *Educación para transformar, transformar para educar. Una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular*. México, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- Puntual, P. (2005). Educación Popular y Democracia Participativa. En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política: Incidencia en Políticas Educativas*, núm. 22.
- Quiceno Castrillón, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. En *Educación y Pedagogía*, núm. 19-20, pp. 140-158.
- Rigal, L. (1997). Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. Ponencia presentada en las Jornadas sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (2004). *El sentido de Educar: crítica a los Procesos de transformación educativas en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires, Miños y Dávila.
- (2008). Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales. En *Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 3.
- (2011). Gramsci, Freire y la Educación Popular: A propósito de los nuevos Movimientos Sociales. En Hillert, F. O. Rigal, *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- Rigal, L., Villagra, M. y Zinger, S. (2008). Movimientos sociales y educación popular: Barrios de Pie en Jujuy. Estudio de casos. Informe parcial y propuesta de extensión del proyecto. Universidad Nacional de Jujuy.

Sirvent, M. T. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos del Programa de Desarrollo sociocultural y Educación Permanente. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Zibechi, R. (2008). Los movimientos sociales como espacios educativos. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la Educación, Mar del Plata.

Diversidad e intervención pedagógica. Relectura de discursos alternativos sobre educación: Augusto Salazar Bondy (UNCuyo)

Aldo Altamirano

“Pero hay todavía posibilidad de liberación y, en la medida en que la hay, estamos obligados a optar decididamente por una línea de acción, que materialice esa posibilidad y evite su frustración”.

Augusto Salazar Bondy

En las últimas décadas han surgido innumerables documentos oficiales¹ que hacen foco en la problemática del respeto a la diversidad como el fin educativo para el desarrollo social y personal. Esta idea parte de entender que cada persona es diferente y, por ello, la educación debería dar respuestas a las formas singulares y particulares de aprender. Como categoría teórica, la diversidad también se hace presente en los discursos de distintos referentes latinoamericanos de la educación que han tenido impacto en el campo social, político y educativo; también en aquellos discursos que conforman el movimiento de la llamada “Filosofía de la Liberación”.² En este marco de referencia emerge como figura relevante de la filosofía y de la historia de las ideas latinoamericanas Augusto Salazar Bondy (1925-1974).

1 Se entiende por documentos oficiales a normativas del sistema educativo argentino y declaraciones de organismos nacionales e internacionales.

2 Movimiento que reúne discursos latinoamericanos en torno al eje problemático de la construcción de la nación, en términos de liberación y en el contexto de Latinoamérica (Arpini, 2010: 126).

Salazar Bondy nació en Lima el 8 de diciembre de 1925 y murió en la misma ciudad el 6 de febrero de 1974. Cursó estudios iniciales en el Colegio Alemán y en el Colegio San Agustín hasta 1941. Realizó su formación superior (1945-1947) en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y obtuvo su Doctorado en 1953 a los 28 años de edad. Estudió también en la Universidad Autónoma de México (1948-1950) y en las Universidades de París y Munich (1951-1953). Trabajó como profesor de la Universidad de San Marcos de Lima. En su obra aborda problemáticas referidas a la educación y a la Pedagogía, y realiza un análisis filosófico crítico de la realidad educativa de su país y de los países latinoamericanos.

En 1969 fue convocado a participar de la Reforma Educativa Peruana en el Gobierno Militar de Velasco Alvarado. Impulsó dicha reforma a partir de entender que la educación ha operado en nuestros países como una herramienta de dominación, incapaz de promover transformaciones profundas y revolucionarias en el *statu quo*. La mayor parte de su producción está dedicada al análisis y la discusión de la realidad peruana y de los procesos de dominación prevalecientes en el mundo contemporáneo. Entre sus libros más significativos se pueden mencionar: *En torno a la educación* (1965), *¿Existe una filosofía en nuestra América?* (1968), *Bartolomé o de la liberación* (1977), *Historias de las ideas en el Perú contemporáneo* (1965), *La educación del hombre nuevo. La Reforma Educativa Peruana* (1975). La riqueza de su obra se encuentra quizás en el cruce que se produce entre su producción teórica y la intervención pedagógica que llevó adelante en tanto propuesta política como la puesta en práctica. A partir de lo expuesto se plantearon los siguientes interrogantes: ¿de qué forma aparece la categoría teórica de la diversidad y cuáles son sus características y alcances en la obra educativa de Salazar Bondy? ¿Cómo es

significada y qué concepción de la subjetividad involucra? Por ejemplo, ¿emerge desde una concepción moderna de subjetividad (individualidad de los sujetos) o desde la subjetividad roigeana (el yo plural, situado, empírico e histórico)? ¿Cómo se articulan o confrontan las ideas de universalismo y diversidad en la obra? ¿Cuáles características o formas adoptan las intervenciones pedagógicas y de qué modo se tensionan de acuerdo a las concepciones subyacentes en la praxis educativa? ¿Cómo se hacen presentes, se articulan o tensionan la categoría teórica de diversidad con las formas de intervención pedagógica en las obras referidas a educación de Augusto Salazar Bondy? ¿Existe en la obra educativa de Salazar Bondy un planteo específicamente latinoamericano en torno a diversidad educativa y a las formas de intervención pedagógica? Si existiese ¿qué características contextuales posee? ¿De qué forma o formas se configuran las intervenciones pedagógicas en la obra del filósofo peruano: desde una praxis liberadora o desde planteos de carácter hegemónico?

Desde aquí, en el proyecto nos proponemos focalizar a través de los textos de Salazar Bondy las complejas y solidarias relaciones entre la construcción teórica de la diversidad educativa como problema y los modos de intervención pedagógica como praxis política.

Algunos aspectos teóricos que enmarcan la problemática

A partir de la década del 60 una situación de crisis económica y social en todos los países de la región tuvo un gran impacto en las ciencias sociales. Estas comenzaron a analizar a Latinoamérica desde las categorías de centro y periferia para explicar las relaciones asimétricas dentro de un marco de poder internacional y local (Jalif de Bertranou, 2010). A

partir de ello, como afirma Adriana Arpini (2010), en el primer volumen de la *Revista de Filosofía Latinoamericana* (1975) los trabajos publicados hicieron foco en el análisis del sentido y la función de la filosofía de América Latina y el modo en que se establece una relación entre filosofía y política. Surge así una nueva forma de hacer filosofía, la llamada “filosofía de la liberación”, y sus rasgos característicos son determinados por oposición a la filosofía europea moderna.

Por su parte, Arturo Roig en su conferencia inédita “El cuento del cuento” (1995) reflexiona sobre la posibilidad que tenemos los sujetos de apropiarnos de nuestra realidad. Denomina “objetividad” a ese constructo que hacemos a partir de lo observado, de lo vivido. La objetividad es una especie de mapa y el lenguaje, la herramienta de mediación por la cual nos apropiamos del mundo. En palabras del propio Arturo Roig:

... es aquella parcela de lo real –infinito e inabarcable– que logramos meter dentro del círculo de luz de nuestra mirada, más allá del cual están las sombras. Así, pues, la objetividad será siempre una aproximación cuyo símbolo está dado por una perenne línea asintótica a la que la curva de lo real siempre se le escapa. Abandonados todos los mitos de la inmediatez, hemos de instalarnos decididamente en ese mundo complejo de las mediaciones. (2001: 163)

De esta manera, se hace presente en la bibliografía especializada la idea de un sujeto empírico, histórico, situado en un lugar del mundo que construye su objetividad mediada por un discurso que puede estar cargado de un carácter opresor o liberador (subjetividad). En este sentido, la “filosofía latinoamericana se constituye como una filosofía de las formas de objetivación en la cual se estudian los modos

históricos concretos en que las objetivaciones han sido realizadas. La “objetividad” es el modo como construimos el mundo para nosotros, el acercamiento a la realidad mediante el alcance de nuestra mirada” (Vignale, 2010: 153). En este marco aparece nuestro filósofo como figura relevante. En la obra *La educación del hombre nuevo* (1976), solo por mencionar una de sus obras, podemos determinar el universo discursivo desde donde escribe: “Las páginas que aquí reúno tienen un tema central: los problemas de la educación en los países del Tercer Mundo y las perspectivas de solución que están abiertas a las políticas educativas de estos países” (Salazar, 1976: 7). De esta manera Salazar ubica el tema y la mirada desde un lugar particular: el Tercer Mundo, permitiéndonos vislumbrar el horizonte ideológico y axiológico del discurso.

Con respecto a la praxis pedagógica, Salazar plantea dos formas que esta adopta: La educación como adaptativa y su contrario, como proceso incitativo. Toma postura por una educación que provoque renovación y potenciación de las virtudes humanas. Coloca al hombre en el lugar de “cocreador” de lo social frente a posturas que lo conciben como un ser de adaptación y reproducción. En sus propias palabras:

La socialización puede ser meramente adaptativa [...] pero puede ser también socialización incitativa o suscitadora, gracias a la cual el individuo es incorporado a la vida social como agente de acción colectiva, cocreador de la comunidad, centro de dialécticas cuyos puntos extremos son la conformidad y la total rebeldía, la fe y la invención, la vida pasiva y la tensión de la novedad existencial. Si hay, según vemos, dos formas de socialización educativa, la más genuinamente humana –por contraste con la operación de la máquina y el animal– resulta la que provoca la renovación, el

reacondicionamiento y la potenciación de los valores, las ideas y las actitudes aprendidas. (1976: 12 y 13)

Entonces, la educación como proceso libertario, “propia-mente humana” (como la denomina nuestro filósofo), opera en el hombre como capacidad de autoformación, de búsqueda del propio ser y su individualidad, de autodeterminación: “...la genuina educación, en tanto que humanizadora, es personalización, es afirmación y enriquecimiento de lo más propio y original de todo el hombre y de todo hombre” (1976: 14). Es en esta última afirmación donde emerge otra de las categorías que constituyen la clave de búsqueda en el presente proyecto: la diversidad.

Otros desarrollos

Numerosas investigaciones han abordado la problemática sobre diversidad y educación. Si bien no todos los marcos teóricos que se citan se inscriben en el recorrido del pensamiento filosófico latinoamericano y, específicamente, del autor que nos interesa en nuestra tesis, no podemos desconocer sus desarrollos, porque los consideramos de sumo interés para confrontarlos con aquellos que le dan sustento a nuestro proyecto. Diversos debates se dan en torno a las categorías diversidad, diferencias e igualdad. Teresa Aguado Odina en *Diversidad e Igualdad en Educación* expresa que la diversidad en educación tiene que ver con el reconocimiento del otro y de sus formas específicas de entender el mundo. Por lo tanto, el otro y su singularidad es imposible de clasificar, de organizar o de jerarquizar. Esta última operación sería una forma de ejercer el control sobre el cuerpo del otro. (Aguado Odina, 2010: 19-38). Por su parte, Martine Abdallah-Pretceille realiza aportes en relación

con la discusión entre diferencia y diversidad. Entiende que la primera se manifiesta en el plano de lo simbólico, por lo que admite una valoración subjetiva de parte del que las establece: “La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo” (Abdallah-Pretceille, 2006: 20). Por el contrario, la diversidad se concibe como una constante humana y es parte de la vida misma. En relación con esto, Carlos Skliar confronta con estas ideas entendiendo que la palabra diversidad en educación proviene de una forma liviana y ligera de designar a los otros, a los diferentes sin que se involucre la mismidad en esa mirada; lo diverso es lo que está afuera, lo que siempre fue diferente. En sus propias palabras: “... la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (Skliar, 2005: 19). La diferencia involucra al que observa, lo hace parte, lo pone en relación. Hablar de diferencia en educación requiere inexorablemente hablar de nosotros. La diferencia “todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias” (Skliar, 2005: 20).

Los aspectos metodológicos del trabajo

La perspectiva metodológica que se adopta es el análisis del discurso. De acuerdo con Paula Ripamonti:

Así, las normas o pautas propias de cualquier discurso filosófico que se pretenda alcanzar incluyen tomar decisiones metodológicas (o de recorrido) comprometidas con los objetivos (que se persigan) y exigen a los sujetos un acto inicial, un *a priori*, una toma de posición consistente en ponerse a sí mismos como valiosos y considerar su propia historia como valiosa,

afirmación de carácter antropológico que involucra el reconocimiento de los otros como sujetos. Ese acto es el de un sujeto concreto, cuyo posicionamiento no es noético (como el *ego cogito* de Descartes, el sujeto trascendental de Kant, el sujeto absoluto de Hegel o la conciencia de Husserl) sino axiológico, anclado en la trama vital cotidiana y en la conflictividad de su presente histórico. (Ripamonti, 2015: 3)

En el proyecto se parte de entender el discurso como “una producción lingüística, en cuyo transcurso determinados enunciados, tomados del código de la lengua, son asumidos por un locutor, en circunstancias temporales y espaciales precisas” (Ciriza y Fernández, s. f.: 11). En este sentido, se entiende el lenguaje como un fenómeno que surge de la codificación de una sociedad dada y que no solamente puede ser analizado desde sus estructuras formales profundas y de superficie, sino también desde los sentidos que le asigna una cultura reflejados a través de significantes y significados contenidos en el texto. De esto último se desprende la cualidad de *opacidad* del lenguaje, es decir, la imposibilidad de la aprehensión directa y universal del mundo y sus sentidos sin la comprensión profunda del recorte y la organización que realizan los sujetos en los procesos de producción y reproducción social.

El lenguaje también nos presenta una dimensión axiológica. Roig (1993: 109) afirma que es justamente este aspecto el que pone de manifiesto la conflictividad de la realidad social. De aquí se desprende, entonces, la idea de un discurso “político” en sentido amplio (como una toma de posición frente a la conflictividad de la organización social) explícito o implícito en los textos. Esta conflictividad puede ser leída en el discurso determinando la organización axiológica que presenta. Para decodificarla es necesario recurrir a

algunos instrumentos conceptuales, como lo son las categorías históricosociales. Estas categorías...

... operan como una retícula en la que hallamos un itinerario de los acontecimientos sociales y políticos de una sociedad dada, seleccionados y codificados desde una perspectiva histórica e ideológica determinada. (Ciriza y Fernández, s. f.: 17)

Las marcas lingüísticas que orientarán la búsqueda en primera instancia serán, entonces: el universo discursivo de la obra, el discurso referido, las funciones de apoyo que utiliza el autor y las funciones de historización y deshistorización.

Los objetivos y las anticipaciones de sentido

El objetivo general planteado es desarrollar un análisis crítico e interpretativo de la obra educativa del filósofo Augusto Salazar Bondy, desde la comprensión y articulación de la diversidad como categoría teórica educativa y la intervención pedagógica como acción programática y praxis transformadora de carácter político. Los objetivos específicos son los siguientes: explorar las características y la significación de la diversidad como categoría teórica educativa y la concepción de subjetividad que involucra. Identificar vínculos categoriales entre diversidad educativa en la tensión universalismo-particularismo en la comprensión de la acción educativa como intervención pedagógica. Comprender el modo en que desde la obra se construyen /tensionan las relaciones entre la categoría teórica de diversidad y las formas de intervención pedagógica. Reconstruir la trama contextual de la obra educativa de Salazar Bondy en torno a la diversidad educativa y

a las formas de intervención pedagógica, y determinar su vigencia para una reflexión crítica y un diagnóstico educativo de nuestro presente histórico.

A modo de supuesto o de anticipación de sentido, se considera que la noción de diversidad aparece en la obra del filósofo peruano en dos sentidos: como aquellas diferencias individuales a través de las cuales los sujetos experimentan y se apropian del mundo (subjetividad) y en el sentido roigiano, como un yo plural, situado e histórico (subjetividad). Por lo tanto, en ese yo plural conviven una diversidad de individualidades y de culturas (interculturalidad) que pugnan por la autodeterminación a través del reconocimiento de su propia historia y del lugar del mundo que habitan. La intervención pedagógica como acción programática se hace presente en la obra adquiriendo el sentido de praxis transformadora, siempre en tensión con los poderes instituidos y hegemónicos que ven en la educación una herramienta estratégica de dominación.

Diversidad e intervención pedagógica están íntimamente ligadas y a la vez contienen un fuerte componente politoideológico de fondo. Es decir, los modos de intervención pedagógica van a depender de las concepciones que se tengan *a priori* acerca del otro o los otros. Estas concepciones pueden llevar implícito un interés estratégico de igualdad o de dominación de unos sobre otros.

Bibliografía

- Aguado Odina, T. (2010). Diversidad versus homogeneidad en educación. En Aguado Odina, T. (coord.). *Diversidad e igualdad en educación*, pp. 27-42. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Arpini, A. (2004). *Teórica y práctica de una reforma educativa latinoamericana. El pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy*. Ponencia presentada en el

- VI Encuentro Corredor de las Ideas. "Sociedad Civil, Democracia e Integración", Montevideo. En línea: <http://www.corredordelasideas.org/v2/vi_corredor_ponencias.html> (consulta: 26-12-2017).
- (2006). *Valores y educación. Vigencia del pensamiento educativo de Augusto Salazar Bondy*. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En línea: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/593>> (consulta: 26-12-2017).
- (2010) Filosofía y política en el surgimiento de la filosofía latinoamericana de la liberación. En *Revista Solar*, núm. 6, año 6, pp. 125-149. Lima.
- (2012) El valor como medida de la trascendencia: Un punto de coincidencia entre Francisco Romero y Augusto Salazar Bondy. En *Cuyo* vol. 29, núm. 2, diciembre. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. En línea: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752012000200007&lng=es&nrm=i> (consulta: 26-12-2017).
- Biagini, H. y Roig, A. (2008). *Diccionario del pensamiento alternativo*. Buenos Aires, Biblos.
- Ciriza, A. y Fernández, E. (s. f.). Aproximación al análisis del discurso. En Ciriza, A. *et al. El discurso pedagógico*. Radio Netherland Training Centre, Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. (2001). Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En *Revista AULA de Innovación educativa*, núm. 82.
- Jalif de Bertranau, C. (2010). Argentina y Latinoamérica: algunas categorías filosóficas para su conceptualización surgidas en la segunda mitad del siglo XX. En *Revista Solar*, núm. 6, año 6, pp. 41-65, Lima.
- Ley N° 26206. (2006). Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre.
- Lino Gomes, N. (2000). Iguales y diferentes. Escuela y diversidad cultural. En Gentili, P. (coord.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad*, pp. 97-108. Buenos Aires, Santillana.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En Godotti, M., Gomez, M. V., Mafra, J., Fernandes de Alencar, A. (comps.). *Paulo Freire. Contribuciones para la*

pedagogía. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>> (consulta: 26-12-2017).

Mendoza Ramirez, A. (2008). La Filosofía de la educación de Augusto Salazar Bondy. Tesis de maestría inédita. Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Quiroz Ávila, R. (ed.). (2014). *Actas del congreso sobre Augusto Salazar Bondy*. Lima, Instituto de Investigación del Pensamiento Peruano y Latinoamericano.

Ripamonti, P. (s. f.). *Teoría y crítica: claves epistemológicas para un humanismo crítico*. Mimeo

Roig, A. (1993a). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Colombia, Universidad de Santo Tomás.

— (1993b). ¿Cómo leer un texto? En *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, pp. 107-113. Colombia, Universidad de Santo Tomás.

— (2001). *Caminos de la filosofía latinoamericana*. Maracaibo, Universidad del Zulia.

Rubinelli, M. (comp.). (2013). *Nosotros los latinoamericanos. Identidad y diversidad*. Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy.

Salas Astrain, R. (coord.). (2005). *Pensamiento crítico latinoamericano*, vol. I. Córdoba, Universidad Católica Silva Henríquez.

Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En *La Construcción Social de la Normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Sobrevilla, D. (1996). *La filosofía contemporánea en el Perú*. Lima, Carlos Matta.

Vignale, S. (2010). Filosofía e historicidad en teoría y crítica del pensamiento latinoamericano de Arturo Andrés Roig. En *Revista Solar*, núm. 6, año 6, pp. 151-166. Lima.

Obra completa del autor

Salazar Bondy, A. (1950). Panorama de la filosofía en el Perú. En *Mar del Sur, revista peruana de cultura*, núm. 14, pp. 42-50.

- (1962). Imagen del Perú de hoy. En *Cuadernos Americanos*, núm. 1, pp. 104-115.
- (1963). *Iniciación filosófica*. Lima, Arica.
- (1965). *En torno a la educación*. Lima, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- (1967a). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*, t. 1. Lima, Francisco Moncloa.
- (1967b). *Historia de las ideas en el Perú contemporáneo*, t. 2. Lima, Francisco Moncloa.
- (1967c). Educación y Filosofía. En *Didáctica de la Filosofía*. Lima, Arica.
- (1967d). *Lecturas Filosóficas*. Lima, Arica.
- (1971). La jerarquía axiológica. En *Para una filosofía del valor*, pp. 166-179. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- (1977). *Bartolomé o de la dominación*. Lima, Promoción Editorial Inca.
- (1975). *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires, Paidós. En línea: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/educ_hombre/contenido.htm> (consulta: 26-12-2017).
- (1995). *Didáctica de la filosofía*. Lima, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En línea: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/didact_filos/contenido.htm> (consulta: 26-12-2017).
- (1995). *Dominación y liberación. Escritos 1966-1974*. Lima, Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En línea: <http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/domin_liber/contenido.htm> (consulta: 26-12-2017).
- (2010). *Para una filosofía del valor*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

Formas de habitar democráticamente las instituciones educativas de nivel medio con orientación en comunicación. Hacia una Pedagogía de la democracia (FCC, UNC)

Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer

Introducción

Esta investigación está radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba UNC (Subsidio 2014-2015) y tiene por objetivo reconocer y analizar representaciones y prácticas democráticas en la vida escolar de estudiantes, docentes y directivos de escuelas secundarias públicas de gestión estatal y gestión privada con orientación en comunicación de la ciudad de Córdoba. Mientras que las investigaciones antecedentes focalizaban en *cómo* se construye la democracia al interior de las instituciones educativas?, *cuándo* y en qué prácticas –actos, hechos– los actores institucionales reconocen prácticas democráticas?, este estudio profundiza las posibles y diversas formas en que los actores habitan democráticamente las instituciones educativas focalizando en *el decir* como aspecto constitutivo o emergente de una cultura institucional singular. A través de un diseño cualitativo y de una investigación de tipo exploratoria y descriptiva, se indagan y sistematizan

los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas en contextos institucionales singulares. Las preguntas de la investigación son: ¿cómo definen y describen prácticas democráticas estudiantes, docentes y directivos de escuelas secundarias públicas de gestión estatal y gestión privada con orientación en comunicación de la ciudad de Córdoba?, ¿qué relaciones es posible identificar entre saberes (contenidos) sobre democracia y prácticas democráticas definidas por los sujetos como tales?, ¿qué supuestos educativos configuran las definiciones sobre prácticas democráticas construidas por los actores? Hipotetizamos que será posible identificar diversas representaciones en la consideración con la que directivos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias con orientación en comunicación de la ciudad de Córdoba definen y describen prácticas democráticas, y que estas representaciones podrán encontrar algunas claves explicativas en la singularidad de cada institución y su cultura institucional por un lado, y en las relaciones intergeneracionales por otro. En este trabajo se expondrán algunos avances vinculados a la construcción de una matriz de análisis de prácticas de ciudadanía democrática a partir del trabajo interpretativo de entrevistas y análisis documental que nos llevan a construir lo que definimos una Pedagogía de la democracia.

Educación y democracia: las formas de habitar la participación en las instituciones educativas. Aproximaciones conceptuales

Esta parte sintetiza cuestiones teóricas y metodológicas que los autores desarrollaron para identificar, registrar y sistematizar experiencias de práctica de ciudadanía democrática en estudiantes de educación media de instituciones

educativas con orientación en comunicación a partir del estudio de la categoría de democracia y su significación como práctica política. En este sentido, Bonetto y Piñero afirman:

... desde un punto de vista amplio podríamos decir que la política se traduce en el conjunto de actividades destinadas a organizar la vida de un grupo a través de la discusión e implementación de un proyecto común de orden. Esto supone las acciones realizadas con la intención de influir, conservar o modificar el poder y la organización necesarios para llevar adelante ese proyecto de orden. Desde este punto de vista, la política es una actividad generalizada que tiene lugar en todos aquellos ámbitos en los que los seres humanos se ocupan de producir y reproducir sus vidas en el marco de un fin común determinado. Esta actividad puede suponer tanto enfrentamientos como cooperación, ya que pueden existir disputas tanto sobre el proyecto en sí como sobre sus formas de implementación. (2000: 7)

Estas significaciones nos permitieron concluir que las formas de habitar democráticamente las instituciones educativas daban cuenta de una forma social en el horizonte de construcción de un bien social o bien común o, en términos de las autoras, proyecto de orden. Esta definición se convierte en central a la hora de interpretar los decires de los actores en torno a sus representaciones sobre democracia o experiencias democráticas. Por su parte, los aportes de Macpherson (2009) sostienen que la problemática actual gira en torno a la crítica y las formas de transitar de una democracia liberal (democracia de una sociedad capitalista de mercado) hacia una democracia deliberativa, participativa entre iguales. En ese sentido, las discusiones a las preguntas

se instalan en las formas de materializar la democracia como un proyecto político de participación popular. En el caso de la democracia deliberativa, la forma de participación está planteada en una discusión entre iguales y no asociada exclusivamente a la posibilidad de sufragar. Sin desconocer las dimensiones normativas, se intenta avanzar hacia la construcción de otros espacios de deliberación y participación como dimensiones constitutivas de lo democrático, tal como lo plantean Salazar y Woldenber:

... el ideal democrático se ha traducido en los últimos años en largas e importantes discusiones en torno a los aspectos procedimentales de la democracia. Debates y acuerdos en relación con la organización electoral, los derechos y obligaciones de los partidos, los cómputos comiciales, la calificación de las elecciones, etcétera, se han colocado, y con razón, en los primeros lugares de la agenda política del país. Se trata, sin duda, de una dimensión pertinente, porque la democracia para existir requiere de normas, procedimientos e instituciones que la hagan posible. (2002: 4)

Sin embargo, los autores aclaran que si bien lo normativo-procedimental es consustancial a lo democrático, este aspecto es solo una condición de su posibilidad para la formulación y solución de los problemas que afectan el bien social.

... los procedimientos democráticos sirven no para resolver directamente los problemas sociales, sino para determinar cómo deben plantearse, promoverse e implementarse las políticas que pretendan resolver esos problemas. (Salazar y Woldenber, 2002: 5)

Por su parte, y desde un planteo más cercano a lo pedagógico, Philippe Meirieu sostiene que...

La crisis de la educación es una realidad que está ligada, en cierto sentido, al surgimiento de la democracia. Nunca hay crisis de la educación en sociedades totalitarias, no hay crisis de educación en las sociedades teocráticas ni en la sociedad dictatorial; la crisis es el reverso del vacío que instalamos en el corazón mismo de la sociedad. La democracia afirma que el lugar del poder está intrínsecamente vacío, nadie en sí está habilitado a ocupar ese lugar de poder, ni el intelectual, ni el hombre de dios, ni el hombre providencial: el lugar del poder está vacío y debe seguir quedando vacío y solo puede ser ocupado provisoriamente por hombres que acepten ser los mandantes de aquellos que les confían provisoriamente el poder. (2006: 2)

A la pregunta “¿cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas?” y a partir de nuestros primeros registros de los estudiantes, pudimos observar que cada forma de pensar la democracia conlleva formas diferentes de entender el concepto de participación, que pueden ser asociadas a los desarrollos teóricos previamente enunciados: mientras que en la democracia liberal la participación está asociada a un privilegio por ser propietario, en la democracia deliberativa la participación está asociada a un derecho que se construye entre iguales. En la democracia liberal la participación está asociada al sufragio (voto) como hito fundamental con el objeto de sostener un Estado de Derecho (constitución, formalidad), Estado mínimo. En la democracia deliberativa, participativa, la participación está asociada a distintas maneras de habitar la distribución del poder en la sociedad civil.

Sin embargo, la problemática que se nos presenta es que cuando nos referimos a participación, esta se refiere a los actores (estudiantes, directivos, docentes) en las instituciones educativas, es decir, nuestro problema es democracia escolar o democracia en las instituciones educativas. En este sentido, entendemos que “educación para la democracia” significaría la identificación de prácticas de transmisión del conocimiento (construcción, circulación, distribución) por las cuales los actores habitan, experimentan, formas de saber-poder tendientes a la creación, al sostenimiento de un proyecto de orden.

Lo que dicen los actores acerca de sus formas de habitar o participar democráticamente en las instituciones educativas: el caso de los estudiantes

“¿Cómo lo hacemos?” es una de las preguntas que atraviesa todo proceso de investigación. Analizando, comprendiendo el decir de los actores (estudiantes, docentes, directivos), de sus representaciones, fue la respuesta que, desde las trayectorias de cada uno de los miembros del equipo en el oficio de investigar, fueron apareciendo como las más pertinentes, viables, posibles. Por un lado, el decir de los actores sobre sus formas de concebir las distintas maneras de entender conceptos tan amplios como democracia y participación nos llevó profundizar la idea de representación. En este sentido, y articulando con el marco teórico en torno a la democracia, los aportes de Denise Jodelet (2003) nos resultan pertinentes cuando plantea que otro análisis de las representaciones corresponde al de su *organización*; este hace referencia a un análisis estructural, en el cual se encuentran elementos más estables y compartidos; se lo define como “núcleo central” (recurrencias), que dará sentido

a los elementos menos estables de la representación, denominados “elementos periféricos”, ligados estos a una coyuntura específica y a la posición de un individuo singular. Este análisis de la representación considera lo individual y lo sociohistórico: la representación constituye un entramado entre comportamientos y cogniciones, entre sujeto y objeto.

En este sentido, y complementando el análisis de las representaciones, aspectos de la *grounded theory* o teoría anclada nos permiten problematizar el decir de los diferentes actores a partir de lo que se define como método comparativo constante. El muestreo teórico nos ha posibilitado saturar una categoría –participación–, que permitió, a su vez, construir una tipología sobre funciones democráticas y actores, que incluimos al finalizar este apartado. En el caso de los estudiantes, se les sugirió escribir en torno a una consigna a partir de la cual se realizó el análisis correspondiente. La consigna sobre la cual se invitó a los estudiantes a construir una narración fue la siguiente: Si entendemos que el Sistema Educativo debe formar, entre otras cuestiones, para la ciudadanía democrática, para la democracia: ejemplifica una situación escolar en la que hayas desarrollado una experiencia democrática (solo como orientaciones, puedes incluir tipo de institución, materia o situación), ¿qué se estaba enseñando, por qué fue democrática la situación?¹

En primer lugar, ingresamos al análisis con una idea de educación como práctica histórica, intencional, de transmisión de conocimientos y con una concepción de democracia como sinónimo de participación, de espacio público de participación, de sentirse parte de la construcción de un proceso. En nuestro caso, ser partícipe de la institución

1 Cada texto fue transcripto respetando su ortografía y su construcción sintáctica. La población estuvo conformada por 46 estudiantes distribuidos entre 32 varones y 14 mujeres.

educativa. Luego de la lectura de algunos registros, distinguimos participación o ser parte de (sentirse parte de), desde un proyecto pedagógico institucional que habilitó un espacio intencional desde donde sentirse parte o “heredero de una historia”. En ese sentido, comenzamos a distinguir entre el decir “estar inscrito en un colegio que tiene su historia” de decir “yo soy parte de este colegio porque estoy ‘de manera activa’ en su historia”. Observamos distintos planos o “niveles” de participación: a nivel macro, cuando se refieren, por ejemplo, a la experiencia vinculada al centro de estudiantes, a cooperativas y, a nivel micro, cuando se refieren a experiencias con docentes de distintas materias. Algunas frases que rescatamos:

- » “nos hacía sentir como historiadores”;
- » “un día, los alumnos tomaban la escuela” (la escuela tomada por la democracia).

En los alumnos aparece la democracia asociada a la representación (sentirse representado, escuchado, interpretado, parte). Aparece la idea de actor social (ocupar distintas posiciones): secretaria, presidente, miembro de comisión, líder. Es necesario analizar la función docente que, en el caso de los alumnos, es significada como democrática (“el docente o la directora nos propuso”). En este sentido, seguimos los lineamientos de Lucía Garay en torno a la función docente. Aparece la idea de democracia asociada a “defender” una posición (“tuvimos que hacer nuestro propio plan, tuvimos que explicar qué íbamos a hacer”). Surge la idea de democracia no asociada a cualquier tipo de participación, sino a lo que se percibe como *ser parte de*. Emerge la idea de democracia como experiencia concreta. Algunas de las respuestas fueron (seleccionamos algunas por razones de espacio):

“Un recuerdo de una experiencia democrática fue en cuarto año, cuando realizamos un viaje de estudio y nos

permitieron elegir el destino entre dos opciones propuestas por el profesor. También se hacían debates en la asignatura Historia en quinto año, en los que cada alumno debatía su punto de vista y todos eran libres de hacerlo, sin trabas impuestas por el profesor, es decir, permitía la libre expresión en el aula y se debatían puntos de vista con respeto y cordialidad” (F).

Experiencias a nivel macro institucional (elegir un destino entre dos para el viaje de fin de estudios); y experiencias a nivel microaúlico (en Historia cada alumno daba su punto de vista).

“Recuerdo en quinto año del año 2008, cuando formé parte del centro de estudiantes. Era la secretaria, pero luego entré como presidenta. Lo que más me marcó fue ver que mis compañeros de la institución del... podían votar y elegir quién los representara; se presentaron tres listas y salimos elegidos por el 50% de los votos. Fuimos la voz de los alumnos por casi dos años. Lo que más me gustó es ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos. Pienso que fue democrático, ya que toda la escuela pudo elegir quién los representara”. (F).

La participación está asociada a la idea de actor social (la posición como construcción: “ingresé como secretaria y luego fui presidenta”). Experiencias a nivel macro: formar parte del centro de estudiantes y ver las posibilidades de elegir un nuevo uniforme para todos.

“Recuerdo mi primer día de clases de tercer año en la materia Historia. Nueva profesora, nuevos estudios. Ahora se pasaba a estudiar Argentina. Comenzó a interesarme y mi profesora era de aquellas que dan espacio de expresión y desenvolvimiento. Cada vez que alguien daba una lección, lo instaba a seguir, lo ayudaba a expresarse, le prestaba atención como si fuera un historiador el que hablaba. Esas lecciones que dábamos tal vez no eran las mejores, pero ella

nos instaba a seguir y a poder, de cierta manera, meternos en el mismo mundo, viviendo cada lección como la realidad misma. Dicha profesora marcó mucho mi vida, hoy soy desenvuelta para lecciones orales y con poca timidez me presento a todos. No digo que se lo deba a ella 100 %, pero ayudó y mucho. Además, me dio lugar a expresarme como quería, con mis propios pensamientos, pero obviamente expresándome como era correspondiente. Desde ya, está de más decir que fue una buena experiencia”.

Experiencias a nivel microaúlico: “cada vez que uno daba una lección, lo instaba a seguir”.

“Experiencia democrática: centro de estudiantes de mi colegio. Yo fui a la escuela ... y en segundo año la directora nos propuso hacer un centro de estudiantes. Aquellos que nos postulábamos, como en mi caso, presentamos proyectos que luego los alumnos de los otros cursos votarían. Fue una buena experiencia, ya que los alumnos postulados pudimos defender nuestras ideas y tomar el lugar de líderes de nuestras propias ideas. Pudimos aprender a escuchar, a decidir y, en mi caso, a liderar un grupo. La experiencia democrática de elegir, más adelante nos sirvió para defender en otros años proyectos de fronteras y a dónde viajar para ayudar a otros colegios. Fue lindo, porque nos ayudaron a responsabilizarnos de nuestras elecciones” (F).

Experiencia a nivel macroinstitucional: la directora nos propuso (acto intencional, propuesta intencional de construir un centro de estudiantes: “subirme a la herencia” o “hacer historia”). “Aprendimos a escuchar, a ser líderes”. Aparece la idea de actor social (“me postulo”, “ocupo el poder”, “tengo ideas”). Experiencia macroinstitucional (con cierta formalidad, presentación de cuaderno de comunicaciones como forma de aprender). Elegir a quién nos “represente ante”.

“Una actividad que a mí me marcó en mi escuela secundaria como algo democrático fue cuando teníamos que elegir cada año lectivo un centro de estudiantes, el cual representaba a todos los alumnos de la secundaria de la institución para satisfacer las necesidades que teníamos en la escuela. Me parece muy importante, ya que cada uno vota (secretamente) a cualquier agrupación que se postule para cumplir la función del centro de estudiantes. Es una actividad muy democrática y me resultó muy útil que la institución permitiera esto, ya que me orientó cuando tuve que votar a los 18 años en las elecciones para presidente, que no es algo menor. Además de que mi especialidad era Humanidades y todo el tiempo usábamos esta manera para elegir todo, ya sea... [inaudible] votando de una manera democrática y justa para cada alumno”. (F.).

Experiencia macroinstitucional: centro de estudiantes, aprendió a votar y lo pudo proyectar para su vida futura. El centro de estudiantes como un espacio que la institución permitió.

La articulación entre los marcos teóricos y el análisis de los registros de los estudiantes nos permitió construir la siguiente tipología que intenta organizar las distintas experiencias definidas como democráticas en función del alcance macro o microinstitucional y de las funciones docentes o directivas percibidas.

Tipología de experiencias educativas democráticas

El análisis de la información nos permitió construir la siguiente “tipología de experiencias democráticas”, que está siendo trabajada con directivos, docentes y estudiantes en distintas jornadas.

| | |
|---|---|
| EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MICRO INSTITUCIONALES (áulicas) Seleccionar un tema en una asignatura; un destino de viaje | EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MACRO INSTITUCIONALES (impacto institucional) Organizar un centro de estudiantes, una cooperativa; una actividad de extensión (solidaria) |
| FUNCIÓN DOCENTE DEMOCRÁTICA Intención micro o macro | FUNCIÓN DIRECTIVA DEMOCRÁTICA Intención micro o macro |

Tabla 12. Tipología de experiencias democráticas descritas por los estudiantes.

Algunos problemas para seguir trabajando:

La idea de democracia está asociada a una participación en pos de construir un proyecto común (bien común, pacto social) o proyecto común de orden; por lo tanto, nuestro problema no es cualquier tipo de participación.

La idea de participación está asociada a lo que ingresa “del afuera” (qué ven, observan, etcétera, los sujetos en lo social); y qué traducción tiene en las instituciones educativas. En este sentido, existe un fuerte componente electoralista.

Entendemos que la no habilitación, por parte de las instituciones educativas, de espacios que permitan a los alumnos y docentes constituirse como sujetos democráticos (adquirir competencias democráticas) significa promover un nuevo analfabetismo; un sujeto marginal, excluido. También, en este sentido, se observa la ausencia de funciones democráticas asociadas a actores institucionales como padres o graduados, evidenciando, en este caso, la poca participación o incidencia que ellos tienen. Nuestro análisis sigue evidenciando como instituidos algunos rasgos de la pedagogía moderna (contextos endogámicos) como motorizadores de las transformaciones institucionales.

Otra discusión pendiente es acerca de la pertinencia de las categorías “democracia escolar” o “democracia en las instituciones educativas”, a semejanza de la discusión en torno

a violencia escolar o violencia en las instituciones educativas. En este sentido, y a modo de aproximación referencial y provisoria, si bien en la enunciación aparecen significando lo mismo, consideramos que caben algunas diferencias para seguir profundizando: entendemos que democracia escolar aparece vinculada con una práctica generada desde la propia especificidad de las instituciones educativas o del dispositivo pedagógico escolar, mientras que democracia en las instituciones educativas podría enunciar las formas en que lo escolar traduce prácticas democráticas que acontecen en lo social como por fuera de la escuela. En definitiva, democracia generada desde las instituciones educativas y democracia traducida desde lo social. Debate abierto.

Cerrando este primer análisis, volvemos a recuperar como itinerario formativo la necesidad de plantear los procesos de formación docente inicial y continua desde una concepción del docente como intelectual y actor político que hemos desarrollado en otros trabajos y que nos posibilitan la construcción de una Pedagogía de la democracia.

Bibliografía

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba: El Copista.
- Bambozzi, E., y otros. (2014). *De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar*. Córdoba. El Copista.
- Bambozzi, E., Vadori, G., Marzolla, E. y Venier, V. (2011). *Gestión pedagógica: aportes desde la investigación educativa*. Villa María: Eduvim.
- Bonetto, M. S. y Piñero, M. T. (2000). *El conocimiento de lo político*. Córdoba, Advocatus.
- Jodelet, D. (2003). Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por María Raquel Popovich. Buenos Aires, Inédito.

- Macpherson, C. B. (2009). *La democracia liberal y su época*. México, Alianza.
- Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 22 de junio, Buenos Aires.
- Salazar, L. y Woldenberg, J. (2002). *Principios y valores de la democracia*. En *Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática del Instituto Federal Electoral*, núm. 1. México, Instituto Federal Electoral.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Valles Martínez, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación. Intervenciones pedagógicas desde la investigación (FFyL, UBA)

Flora Hillert, Claudia Loyola, Laura Tarrío

Presentación

Desde el Programa “Sujetos Sociales y construcción del espacio público en educación”, instalado en el IICE en 1996, nuestro equipo de investigación, integrante de la cátedra de Educación I, ha desarrollado investigaciones sobre el sistema educativo que abordaron prácticas, representaciones sociales, sentidos culturales de diversos sujetos del campo educativo: docentes, Licenciados en Ciencias de la Educación, miembros de la administración educativa, académicos, estudiantes, padres.

Siguiendo a H. Zemelman (1999), el programa parte de la necesidad de una ciencia social que recupere la centralidad del papel del sujeto y que indague sobre el presente para poder incidir en los momentos en que se desarrollan los acontecimientos y los cambios, en lugar de estudiarlos *a posteriori*. Vamos a referirnos a continuación

a uno de los últimos proyectos del programa,¹ emprendido desde una metodología de investigación acción participativa que denominamos IPE (Investigación Participativa Experiencial), lo que constituye un modesto aporte metodológico a los trabajos en el campo. En este caso, los sujetos sociales involucrados fuimos docentes /investigadores universitarios y de Institutos de Formación Docente (IFD).

La investigación nació de una convocatoria realizada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva para la presentación de proyectos en red sobre temas considerados de prioridad nacional. Las universidades de Buenos Aires, San Luis y Tandil presentamos un proyecto en red que se proponía indagar las posibilidades y modalidades de colaboración en investigación entre universidades e Institutos de Formación Docente. En la compleja relación entre universidades e institutos, consideramos la investigación como un eje posible de colaboración entre ambos tipos de instituciones, de transferencia de conocimiento de las universidades hacia los institutos y de construcción conjunta de nuevos conocimientos.

Cada Universidad tomó un eje específico para su trabajo, porque toda investigación requiere recortar un objeto, asunto, aspecto, construido en forma de problema. En el caso de la UBA, el tema de investigación fue “Lenguajes artísticos y Formación Docente”.

1 Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (2007) - Temas Abiertos - Red (PICTR: 2029 /07): “Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente” (Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de San Luis - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Directora: Flora M. Hillert.

Definición de la estrategia de investigación: del Experimento a la Experiencia

El proyecto fue pensado como una investigación en espiral, porque al estudiar la colaboración entre docentes superiores y universitarios en torno a la investigación, se estudiaban aspectos del papel de los docentes formadores y aspectos de la formación inicial de los futuros docentes. Y fue pensado como una investigación participativa, porque docentes y alumnos de IFD, y docentes universitarios fuimos simultáneamente objetos y sujetos activos de la investigación, interactuantes, retroalimentadores del proceso y de la construcción teórica.

Dado el nivel de formación de base de los participantes de ambas partes –universitarios o superiores no universitarios, casi todos con cierta formación mínima en investigación–, el proyecto no fue planteado como parcialmente participativo, sino como íntegramente participativo, desde la definición del problema hasta los distintos pasos por cumplir. En el formulario de presentación de Proyectos, el Ministerio de Ciencia y Tecnología pide explicitar cómo se abordará el problema en cuestión a través de la experimentación y el estudio. Solicita, además, explicar la base racional de cada experimento o estudio propuesto, los controles que se usarán en caso de ser necesarios, y por qué.

Estos planteos remiten a los orígenes del conocimiento moderno que efectuó el reemplazo de la *experiencia* por el *experimento*, y fundó sospechas sobre la sensibilidad, la imaginación, la fantasía, como vías de conocimiento del mundo. Pero en el trabajo con el arte como forma de conocimiento, se hace necesario recuperar la sensibilidad, la imaginación, la fantasía, la vivencia; lo que no excluye, sino que requiere también, pasar de la vivencia al concepto. En el contexto del currículum de Formación Docente, nuestro

equipo valora la enseñanza del arte a los futuros docentes más por su función como forma de conocimiento que por su función expresiva. Por eso, la noción de experiencia iba cobrando fuerza en nuestro encuadre desde una epistemología del conocimiento: experiencia artística, experiencia formativa, experiencia investigativa. Durante el desarrollo del proyecto transitamos desde la concepción de investigación “experimental” hacia la investigación “experiencial”. Esto implicó recuperar la experiencia en dos sentidos:

- » Como estrategia metodológica: pasamos a denominar nuestra metodología como IPE (Investigación Participativa Experiencial), porque investigamos experiencias docentes de Formación Docente Inicial. Entendemos la IPE como una variante de la IAP (Investigación Acción Participativa).
- » Como forma de conocimiento en relación con el asunto de nuestra investigación, porque los lenguajes artísticos (y su enseñanza) exigen y ponen en juego una interacción sensible, poética, metafórica, en lugar de una lógica experimental, hipotético deductiva o matemática.

Definición del problema

En la construcción conjunta entre docentes investigadores universitarios y no universitarios, un primer intercambio de perspectivas se produjo al abordar la definición del problema. La primera formulación de los docentes del IFD planteaba cómo mejorar la tarea de formación de un docente de nivel Inicial y Primario en relación con los lenguajes artísticos y la comunicación. Esta formulación del problema suponía que había algo malo por mejorar, y colocaba bajo el ojo de la indagación la tarea del docente formador. El intercambio nos

permitió aclarar que nuestro objetivo no se proponía juzgar, sino describir y comprender. Decidimos poner en el foco las posibilidades formativas y de aprendizaje que se generan a través del contacto de los estudiantes de Formación Docente con los objetos culturales y artísticos, mediados por el docente. Fue un corrimiento del estudio del sujeto de la enseñanza a la interacción con el objeto del aprendizaje.

La investigación participativa y el problema de la simetría-asimetría al interior del equipo

El trabajo compartido implicó asumir el desafío de articular culturas institucionales distintas, y, sobre todo, condiciones distintas de trabajo entre unos y otros sujetos. Esto reclamó un fuerte nivel de reflexión interna que amarró y sostuvo el recorrido del trabajo de investigación, que apostó a la colaboración mutua entre el profesorado y la universidad.

El profesor de Institutos de Formación Docente tiene, en términos casi absolutos, nombramiento por horas cátedra, sin horas “no al frente de alumnos” que pueda destinar a tareas de investigación y a otras actividades de trabajo en equipo. El profesor universitario tiene nombramiento por dedicación, con horas destinadas a investigación, extensión y participación en la vida institucional.

Develar esta situación y cambiar ideas al respecto permitió limar prejuicios y empoderó a los profesores de IFD para la presentación de un Proyecto del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que les permitió contar con mejores condiciones de trabajo. La construcción de la confianza mutua, la práctica del diálogo, la relación democrática sin autoridades jerárquicas y el trato entre iguales facilitaron la construcción colectiva.

En relación con la confianza, aunque esta se fue ampliando durante la investigación, la intención original del proyecto de observar experiencias de aula encontró que en algunos casos los profesores abrían las puertas del aula, pero en otros casos ofrecían para la observación clases de practicantes, salidas al museo y otras actividades.

Era clara la presencia de conocimientos diversos y especializados en lenguajes artísticos, o en investigación, o en conocimientos disciplinares, en cada uno de los subgrupos y de los profesores que los constituían, lo que planteaba el desafío de ejercitar no la competencia, sino la complementariedad entre saberes. En los hechos, se puso en evidencia la posibilidad de aprendizajes mutuos entre unos y otros. Estos elementos nos llevaron a practicar la *disimetría*, concepto propuesto por el Profesor C. Cullen, frente al dilema simetría-asimetría. En una relación disimétrica existen diversas relaciones asimétricas a favor de unos y otros, según los asuntos en cuestión: no se trata de una supuesta igualdad en los conocimientos y los aportes, sino que cada uno aporta más de lo que más sabe y aprende lo que no sabe.

Diferenciación de roles de la parte universitaria del equipo de investigación

Los docentes investigadores universitarios, autores del proyecto y responsables de este ante el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, velamos en especial por las siguientes tareas: organización general de la tarea y de cada etapa; cuidado de los tiempos; cuidado de las relaciones interinstitucionales; aportes parciales de bibliografía; análisis y devolución permanente de registros de reuniones conjuntas; organización de las observaciones, registro y devolución de clases y salidas didácticas desde el

punto de vista investigativo; orientación para el procesamiento de la información; orientación y coparticipación en la redacción de informes y presentaciones a eventos.

Consideramos que en el curso de la investigación tuvieron lugar “descubrimientos” no en los límites del conocimiento, pero sí para el grupo de investigación; descubrimientos que creemos de valor generalizable para la formación docente, afirmación que habría que verificar y ponderar.

Actividades de formación y comunicación realizadas durante el desarrollo del proyecto

En distintos momentos de la investigación, se propiciaron aperturas hacia toda la comunidad del IFD para dar a conocer el proyecto y extender su influencia a toda la institución. Dada la necesidad de avanzar en la formación sobre lenguajes artísticos de los docentes investigadores de ambas instituciones, una de estas actividades fue el seminario Teorías sobre el Arte, abierto a profesores y profesoras de la escuela que no integraban el equipo de investigación.

En los últimos tramos del Proyecto de investigación, en 2012, se desarrollaron las jornadas tituladas “¿Qué aportan los lenguajes artísticos a la formación docente? Experiencias y concepciones”, realizadas en el mismo IFD, durante las cuales se difundió el trabajo realizado y a la vez se extendió el diálogo a otros institutos de formación docente, que se presentaron para comunicar sus experiencias sobre lenguajes artísticos; participaron alrededor de 100 estudiantes. Las jornadas aportaron miradas sobre la relación entre arte y formación docente que excedieron los límites de nuestro proyecto.

En 2014 fue editado el libro colectivo *Lenguajes artísticos y formación docente. Historia de una experiencia* y presentado

en el IFD con asistencia de estudiantes y docentes. Posteriormente, en la institución en que se llevó a cabo el proyecto, varios Espacios de Definición Institucional (EDDIs) se orientaron hacia los lenguajes artísticos y la comunicación. En las tres universidades, varias tesis de Maestría y Doctorado fueron resultado del proyecto.

Bibliografía

- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Madrid, Siglo XXI.
- Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G. (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Duschatzky, S. (2006). Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie. En Dussel, I. y Gutierrez, D. (comps.). *Educación la mirada: políticas y pedagogía de la imagen*, pp. 199-208. Buenos Aires, Manantial-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, Educación.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa.
- Hillert, F. M. y Gispert, F. (2011). Investigación en Red sobre Formación Docente en Investigación Educativa. En *Práxis Educativa*, vol. 10, núm. 7, enero-junio. Bahía, Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, de La Piqueta
- Loyola, C. y Spravkin, M. (2011). La interacción de los alumnos del Profesorado de Nivel Inicial y Primario con objetos artísticos: aportes para la formación inicial.

En *Praxis Educativa*, vol. 7, núm. 10, pp. 11-29. Bahía, Departamento de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman, D. (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Sirvent, M. T. (2009). La Investigación Acción Participativa y la Animación Socio-cultural: Su papel en la participación ciudadana. En *Animación, territorios y prácticas socioculturales*, núm. 1. Montreal, Universidad de Quebec en Montreal.

Terigi, F. (2007). Nuevas reflexiones sobre el lugar de la artes en el curriculum escolar. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires, del Estante.

Zemelman, H. (1999). El rescate del sujeto. La reflexión epistemológica en América Latina. Ponencia presentada en el seminario Epistemología y Sujeto en las Ciencias Sociales, Taller de Epistemología Social, Instituto de Estudios Humanísticos, Universidad de Valparaíso.

Arte popular o Bellas Artes, tensiones en el proyecto académico institucional en la Universidad Nacional de La Plata en 1973-1975

Rocío Levato, María Esther Elías, Luciana Garatte

Esta ponencia reconstruye el proceso de pasaje de la Escuela Superior de Bellas Artes a la Facultad de Artes y Medios Audiovisuales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en septiembre de 1973 y su posterior cambio de denominación a Facultad de Bellas Artes en diciembre de 1974. Se inscribe en una investigación más amplia que aborda la formación pedagógica de los profesorados de las carreras de Artes Plásticas en la mencionada Facultad durante la última dictadura militar. Indagamos el proceso “de jerarquización a nivel de Facultad” de los estudios superiores en Artes y los sentidos que diversos actores sociales produjeron en relación con el nombre de esta nueva facultad.

La pesquisa se integra a un diseño de investigación cualitativa, basado en la revisión de datos secundarios y el análisis de fuentes primarias. Se realizaron tareas de archivo, consulta a bases de datos y entrevistas semiestructuradas a referentes clave del tramo de formación pedagógica en la Facultad de Bellas Artes. Se consultaron publicaciones académicas, ponencias de eventos científicos y avances de investigaciones en curso referidas a la temática estudiada.

La ponencia ha sido estructurada en tres apartados. En el primero, se describen las características del escenario sociopolítico más amplio de radicalización política de los primeros años 70 y su expresión en el caso específico de las bellas artes. En el segundo, se profundiza en el proceso de jerarquización de la Escuela Superior de Bellas Artes y su pase a facultad, y los conflictos derivados de la denominación que debía asumir esa unidad académica. Finalmente, las conclusiones retoman los aspectos salientes del análisis.

La politización del espacio universitario

Siguiendo la perspectiva de Pablo Buchbinder (2005) es posible afirmar que la politización y el crecimiento de la violencia política fueron dos de los rasgos salientes del escenario universitario de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Quienes asumían, desde una posición militante, el cuestionamiento al orden universitario reivindicaban su compromiso revolucionario como un requisito ineludible para participar de la liberación y reconstrucción del país, en función de las necesidades del pueblo. Como parte de ese proceso de politización y radicalización de la vida universitaria que estamos describiendo, se destaca la revisión del peronismo y de otras tradiciones políticoculturales que encararon amplios sectores intelectuales de nuestro país. Este fenómeno aportó nuevas claves de lectura de la realidad social y política de ese momento que se sumaron a las ya existentes, procedentes del marxismo tradicional, del reformismo y de agrupaciones católicas y nacionalistas de diverso signo.

Desde la perspectiva de Ana Barletta y María Cristina Tortti (2002), como parte de este proceso de renovación de las tradiciones político ideológicas, el peronismo encontró

un terreno fértil para romper la hegemonía que venía teniendo hasta ese momento el reformismo en el movimiento estudiantil e instalarse como una fuerza política con capacidad para aglutinar a un amplio espectro de posiciones radicalizadas. A partir de una multiplicidad de testimonios que las mencionadas autoras recogen, se consagró el golpe de Estado del 66 como el inicio de ese proceso de peronización y partidización favorecido por el desalojo de la vieja tradición reformista de la universidad. Desde la perspectiva de los propios peronistas, la “mano dura” de la Revolución Argentina había permitido acercar a los estudiantes a los padecimientos que el pueblo peronista venía soportando desde 1955, generando una nueva conciencia que permitía romper con esa ilusión de la universidad como una “isla democrática”, ajena a los problemas sociales. De esta manera, el golpe de Estado terminaba provocando una “politización real” mayor que la alcanzada por los 50 años de la Reforma Universitaria (Argumedo, 1971, citado por Barletta y Tortti, 2002: 114). La presencia políticopartidaria del peronismo en la universidad irá progresivamente ocupando lugares hasta alcanzar el gobierno universitario y desplegar desde allí una política universitaria peronista. Este pasaje se registró desde finales de los años sesenta y en los comienzos de los setenta desde la instalación de las cátedras nacionales y su proyecto, la difusión de revistas específicas como *Antropología 3er mundo* y *Envido*, el desarrollo de agrupaciones peronistas hasta su posición en el gobierno a partir de 1973 y el desarrollo de una legislación universitaria y documentos que pretendían sentar las bases de la “nueva universidad”. Una universidad que, como expresaba el decreto n. 35 de intervención de esas casas de estudio debía ponerse definitivamente “al servicio del pueblo” y de la “liberación nacional” reformulando, para ello, sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza (Chama, 2002).

El desafío de convertir la universidad en un actor protagónico de los procesos de transformación social que se pretendía impulsar constituyó un eje articulador de las disputas que se produjeron en un entorno que se volvería progresivamente más radicalizado. En cualquier caso, estos análisis nos invitan a preguntarnos por el rol que jugaron la intelectualidad y, más específicamente, los actores localizados en universidades singulares, en la construcción del peronismo como fenómeno social y cultural (Neiburg, 1988) y en el tránsito desde el compromiso con la realidad hacia la intervención por la vía armada en la epopeya revolucionaria (Tcach, 2006).

Para describir las características de este proceso en el caso de la Facultad de Bellas Artes, recuperamos las perspectivas de algunos docentes que fueron estudiantes entre los años 1973 y 1974. Los testimonios relevados coinciden en afirmar que la facultad era un ámbito “que funcionaba muy localmente”. Reconocen que fue una época de enorme “libertad de expresión”. Se organizaban proyectos interdisciplinarios en los que se involucraban estudiantes de cine y de pintura mural, entre otros. Algunos estudiantes se instalaban y se quedaban a dormir en la facultad. Era una experiencia de vida comunitaria que estaba naturalizada entre quienes circulaban por los pasillos de la facultad. Se lo rememora como una experiencia “poderosa”, de “cine político” que asombraba a los jóvenes estudiantes. Era una experiencia muy “libre”, no había controles de correlativas, “estudiaba el que tenía ganas de aprender”.

Yo estaba totalmente convencida y con un hijo, ¿no?, de que quería cambiar el mundo. Yo sé que cuando uno es joven tiene muchas más ilusiones. No más ilusiones, porque tengo muchísimas ilusiones ahora. Como que es más atrevido. Y ahora me gusta juntarme con

los jóvenes para que me arrastren. Se mandan, su atrevimiento y yo los sigo. (Entrevista realizada a Cristina Terzaghi en La Plata el 27 de abril de 2015)

Una de las evidencias de ese clima de libertad eran las formas de intervención que evidenciaba el propio edificio de la facultad: paredes pintadas, expresiones políticopartidarias favorables al peronismo en forma mayoritaria.

Era como una usina de arte. Estábamos todos en un solo edificio. Los de diseño, los de cine, los de música, los de pintura. Las películas que se pasaban. Había asambleas, jornadas. La facultad estaba abierta hasta los sábados. Nos pasábamos todo el día en la facultad. Había danza, música, películas, debate. (Entrevista a Verónica Dillon en La Plata el 22 de junio de 2015)

En los testimonios anteriores, la experiencia de la militancia aparece articulada como una manera particular de transitar la formación académica en grupos de estudio como actividades paralelas a las de su carrera de grado. Además de esa formación política en la militancia, los testimonios aluden a los perfiles de algunos de los docentes de la carrera. Mencionan a Ricardo Nassif, a Juan Carlos Romero, a Néstor García Canclini y los describen como profesores “realmente comprometidos” con una formación rigurosa y con una perspectiva crítica. Esos profesores fueron limitados por la Resolución N. °110 del 31 de diciembre de 1974, según consta en el expediente 100-7653/75.

Buena parte de esos docentes cesanteados habían participado de un proyecto ambicioso que impulsó Jorge Abad, quien fue nombrado director interventor de la Escuela Superior de Bellas Artes el 4 de junio de 1973 (expediente N° 100-4005/73). Se trató de un proyecto de jerarquización de

la mencionada Escuela y su conversión a Facultad de Artes y Medios Audiovisuales. El siguiente apartado reconstruye los aspectos salientes del debate que suscitó esa transformación institucional y el cambio de denominación.

Facultad de Artes y Medios Audiovisuales o Bellas Artes

Tal como consta en el Fondo Audiovisual “Cine Peronista” de La Plata, Abad integró el grupo homónimo que de manera reciente suscribió un convenio con el Archivo Nacional de la Memoria del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación para garantizar la conservación de valioso material fílmico registrado por ese grupo entre 1970 y 1974. Los miembros de este grupo pertenecían a la Federación Universitaria para la Revolución Nacional.

En el caso de Abad, integraba una de las primeras generaciones de graduados de cine. Había sido ayudante diplomado en el curso de ingreso de 1968 y en 1972 fue designado profesor adjunto de la cátedra de Realización y Montaje III y IV de la carrera de Cinematografía hasta su limitación, el 31 de diciembre de 1974.¹ Dentro del mismo grupo de “Cine Peronista” se encontraba Eduardo Leonetti, quien se desempeñaba como Secretario Académico durante la gestión de Abad e integraba el equipo docente de Cinematografía en las cátedras de Teoría del Arte I, II y III. Abad y Leonetti suscribieron la primera presentación que se realizó al interventor de la UNLP de ese momento, Rodolfo Agoglia, a fin de solicitar la jerarquización de la Escuela Superior de Bellas Artes a nivel de facultad. A partir de allí, comienza un proceso de discusión por su denominación en tanto

1 La información de revista que se provee en este párrafo y los siguientes fue extractada de los legajos de los profesores que se mencionan. Información disponible en el Archivo Histórico de la UNLP.

delimitación del campo de conocimiento y de incumbencia de los títulos.

En dicha nota podemos ver que la propuesta de pasaje a facultad es sostenida por algunos sectores como la concreción de un viejo “anhelo”,² pues ven a la Escuela Superior como un “foco de cultura nacional y popular”, a la que administraciones anteriores negaron su “autonomía y estabilidad”. Los firmantes de la nota se autodefinen como “justicialistas” y plantean el reconocimiento institucional en el marco de un proyecto más amplio que busca perfeccionar la República y sus instituciones.

Argumentan que el arte ha sido utilizado “como elemento de diferenciación para los sectores más acomodados” y en otros casos como “entretenimiento subalterno”. Para este grupo, quienes concurrían a la Escuela representaban dos tipos de disposiciones: por un lado, estaban aquellos que iban atraídos por las manifestaciones extranjeras, para adorarlas y reproducirlas y, por el otro, en su posición opuesta, aquellos “preñados de un espíritu de derrota, donde se mezclaba la caricatura impostada con un dudoso concepto de libertad, teñido de libertinaje”. A la primera posición, los autores de la nota la calificaban como “oligárquica” y a la segunda, “pseudomarginal”. Se concebía que el arte no era una actividad “superflua”, neutra, “ni un entretenimiento al servicio de determinado sector social; tampoco un cúmulo de agresiones mal canalizadas ni una suma de gestos grotescos, sino que era considerado como un elemento que respondía a una “de las necesidades vitales de la especie humana”: la expresión, entendiendo que el hombre es un ser social, por lo que es inseparable de la naturaleza humana y tiene que ser tenido en cuenta en la “trasmisión cultural”.

2 Las expresiones entrecomilladas en este párrafo y los siguientes corresponden a la nota n.º 255/73 del expediente n.º 1200-287.541/73.

Los firmantes señalaban que hasta hacía poco tiempo – haciendo referencia al periodo previo a la intervención de 1973–, quienes entraban a las escuelas de artes lo hacían desde el supuesto de considerar al artista como un sujeto con “atributos cuasisobrenaturales”, atributos entendidos como dones, como “vocaciones o el talento”, sin tener en cuenta el análisis de la construcción y la creación de las obras, los materiales que se utilizaban en su ejecución y la composición de estas. Es por esto que consideraban que la “enseñanza del arte estaba imbuida de una atmósfera de misterio” que debilitaba el rigor de la enseñanza y su seriedad. Se destacaba en esta nota el desarrollo de otras técnicas de reproducción que mostraban otras formas de trabajo de las que el “artista no podía permanecer aislado”, sino que debía trabajar en grupo, con miembros de otras disciplinas y otras técnicas para la creación de las obras.

Se oponían a la utilización de la expresión “Bellas”, al entender que ese vocablo excluía toda manifestación que “no respondiera a esa categoría tan cara para quienes pretenden un arte de mero lujo con características universales”. En cambio, proponían la denominación “Facultad de Arte y Comunicación Audiovisual”, al entender que respondía a las expectativas de quienes entendían como prioridad la reconstrucción nacional, “aportando para ello, un verdadero centro de arte nacional y popular”. Las autoridades que suscribían la nota anterior solicitaron a los docentes, no docentes y alumnos su opinión frente a cuatro posibles denominaciones: Facultad de Arte, Facultad de Artes, Facultad de Arte y Comunicación, Facultad de Arte y Comunicación Audiovisual.

Un grupo de docentes responden a esta carta y optan por la denominación “Facultad de Artes” y “Facultad de Arte y Comunicación”. Coincide con la denominación “Facultad de Arte y Comunicación” la Agrupación Peronista de

Trabajadores Docentes de la Universidad Nacional de la Plata, al entender que es “el más adecuado para difundir masivamente las actividades que se realizan en la universidad, para que el pueblo en su conjunto participe activamente de ellas”. Señalan la necesidad de “reivindicar, asumir e impulsar la cultura nacional y popular, que el pueblo expresó masivamente el 11 de marzo”, aludiendo a la fecha de asunción de Héctor Cámpora como presidente de la República. Por su parte, la Federación Universitaria de la Revolución Nacional expresó su acuerdo con el nombre elegido por los docentes, argumentando que esa denominación contemplaba “la posible integración con otras disciplinas, como está planteado en el proyecto de la Nueva Universidad Nacional y Popular”.

El 30 de agosto se reúnen en el Salón de Actos de la Escuela Superior un grupo de docentes, no docentes y alumnos que integraban las organizaciones políticas antes mencionadas, quienes expresaron su conformidad con la denominación “Arte y Comunicación”, dado que reflejaba claramente los “objetivos” que se proponía la institución “en función de una cultura nacional y popular”. Además del consenso interno alcanzado, cabe destacar que la denominación también recibe el acuerdo de la Unión de Estudiantes secundarios”, quienes lanzan una declaración con las consignas de ese momento (Perón o Muerte, Jamás esclavos, Libres o Muertos) subrayando la importancia de que entre todos se pudiera construir “un arte para el pueblo”, eliminando por completo la era de los “privilegios y los privilegiados”.

El 30 de agosto, finalizado el proceso de consulta interna, Abad elevó una nueva nota al interventor de la universidad, proponiendo como denominación “Facultad de Arte y Comunicación”. Rectificando, sin embargo, esta propuesta el 14 de septiembre por “Facultad de Artes y Medios Audiovisuales”. En la nota presentada argumenta

que la última denominación es más precisa, porque permite delimitar el área de conocimiento propio de la entonces Escuela de Periodismo, que se abocaba a la comunicación oral y escrita. Sostiene, asimismo, que “Facultad de Artes y Medios Audiovisuales” remitiría “de inmediato a la instrumentalización técnicoexpresiva en los diversos medios de comunicación, objetivo fundamental de la enseñanza” que se dicta. Ese mismo día, por medio de la resolución 1083/73, el entonces interventor de la UNLP, Agoglia, resuelve solicitar al “Poder Ejecutivo Nacional, por medio del Ministerio de Cultura y Educación, transformar la actual Escuela de Bellas Artes, en ‘Facultad de Artes y Medios Audiovisuales’”. Es así como el 5 de octubre de 1973, el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, Jorge A. Taiana, por medio de la Resolución 2528/73, decide aprobar la jerarquización de la Escuela Superior de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata, y la convierte en Facultad de Artes y Medios Audiovisuales. En esta Resolución se reiteran algunos de los argumentos esgrimidos por la Universidad de La Plata en la nota elevada el 10 de agosto y se le suman como justificación “las características socioeconómicas de la región de La Plata y el decreto-ley 17245/67 artículo 56 inciso h),³ el artículo 77 inciso c)⁴ y el decreto 349/73.⁵

Tres días después de la Resolución del Ministerio de Cultura y Educación, el 8 de octubre, el interventor de la

3 Resolver sobre la creación o supresión de institutos o escuelas que no comparten la promoción de nuevas carreras. En este último caso, deberá expedirse el Consejo de Rectores.

4 Programar el planeamiento integral de la enseñanza universitaria oficial, de acuerdo con el planeamiento general del sistema educativo argentino, teniendo en cuenta para la promoción, creación, supresión de facultades, departamentos o nuevas carreras, las prioridades establecidas para el desarrollo nacional y regional. Deberá integrar necesariamente su acción para ello en los organismos competentes del Gobierno Nacional a través de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación.

5 Firmado por Cámpora y Taiana, que detalla las atribuciones de los interventores.

UNLP, Agoglia, por medio de la Resolución 1197/73 limita al 4 de dicho mes a Jorge Abad en el cargo de Director-Interventor para designarlo el 5 del corriente como Delegado Interventor de la recientemente jerarquizada Facultad de Artes y Medios de Comunicación. En marzo de 1974, Jorge Abad, alegando la inminente sanción de una nueva ley universitaria, presenta su renuncia al cargo, la que es aceptada pero es designado nuevamente en el cargo esta vez como Decano Interventor en abril del mismo año por el rector normalizador de la UNLP (Resolución 218/74). De todos modos, Abad dejaría su cargo antes de finalizar el año 1974. Es posible suponer que tensiones internas determinarían el alejamiento de Abad de su cargo de interventor de la recientemente creada facultad. El cambio de autoridades traería aparejada una nueva etapa en la fase institucional que constituye el escenario en el que se va a volver a modificar el nombre de la facultad.

El 23 de diciembre de 1974, Julio Ricardo Porto, quien había sido designado interventor a comienzos de ese mismo mes, por medio de la nota n.º 98/74, solicita al interventor de la Universidad Nacional de La Plata, Pedro José Arrighi, cambiar la denominación de la unidad académica de Facultad de Artes y Comunicación Audiovisual a Facultad de Bellas Artes. El nuevo interventor, Porto, se desempeñaba como vicerrector y profesor de dibujo en el Colegio Nacional de la UNLP. También era docente en otros colegios secundarios de la ciudad de La Plata, tal como refiere uno de los entrevistados, quien lo define como un “un academicista muy importante, pero un tipo con mucho rigor” (entrevista realizada a Marcelo Moviglia en La Plata el 11 de junio de 2015).

El primer argumento expresado en la nota con la que Porto solicita el cambio de nombre hace mención a la naturaleza de la enseñanza que se imparte, al señalar que el

nombre de Bellas Artes que propone para la facultad “es importante, interpretándola con justeza y calificándola en forma adecuada y orientadora”.⁶ Seguidamente, menciona que “La denominación de ‘Bellas Artes’ tiene para nuestra facultad el fundamento de la precisión y el aval de una nada desdeñable tradición, entendiéndolo por tal lo vital que se prolonga y se trasmite en el tiempo y no lo anacrónico que queda detenido en el pasado. Ambos vocablos, ‘bellas’ y ‘artes’, se fusionan en una sola voz que siempre ha traducido una actividad humana de discernible trascendencia de la cultura de los pueblos”. Refuerza su argumentación haciendo referencia, aunque sin presentarla, a la definición dada por el Diccionario de Literatura de Carlos Federico Sainz de Robles, que entiende en conjunto los conceptos de arte y de bellas artes como “imitación de lo real o irreal por medio de materiales y “conjunto de reglas para hacer bien las cosas” (Sainz de Robles, 1954: 92). El artista, a su vez, es entendido como “quien sabe concebir y realizar convenientemente obras bellas”, “persona dotada de cierta virtud, disposición o fuerza para el cultivo de una de las bellas artes (Sainz de Robles, 1954: 93)”.

Podemos decir que la recuperación del nombre “bellas artes” representa la posición de actores sociales identificados con una tradición canónica que entiende a las bellas artes como la pintura, la escultura, la poesía, la arquitectura y música. Esta perspectiva sostiene una doctrina del artista como genio creador centrada en la idea de creación o la imitación vinculada a una manera de hacer bien un oficio, lo que se expresa en el concepto de *techné*. El arte no es solo expresión de lo divino, sino el resultado de seguir un conjunto de prescripciones. En este sentido, una de las

6 Las expresiones entrecuadradas en este párrafo y los siguientes corresponden a la nota 98/74, encontrada en la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes UNLP.

entrevistadas que se desempeñaba en la facultad como auxiliar docente en esos años expresa que en ese momento lo que se prefería era que “vos hagas arte por el arte, que hagas un arte decorativo, un arte desde el adorno, era desde la pura técnica. Ahí estaban los cambios, ¿no? Una historia del arte justamente europea y un arte mucho más elitista, digamos” (entrevista realizada a Cristina Terzaghi en La Plata el 27 de abril de 2015). El pedido de cambio de denominación por Facultad de Bellas Artes es aprobado por la Resolución 206 el 30 de diciembre de 1974, solo siete días después de haberse presentado la solicitud.

Conclusiones

Esta ponencia es un primer acercamiento al complejo entramado político institucional de la Facultad de Bellas Artes. Partimos de reconocer que los significados relevados, más que aludir a cuestiones vinculadas a la denominación, refieren a concepciones acerca del perfil politicoideológico que la recién creada facultad debía asumir. La propuesta de pasaje a facultad es sostenida por algunos sectores como la concreción de un viejo “anhelo”, pues ven la Escuela Superior como un “foco de cultura nacional y popular”, a la que administraciones anteriores negaron su “autonomía y estabilidad”. Por su parte, la recuperación del nombre “bellas artes” representa la posición de actores sociales identificados con una tradición canónica que entiende las bellas artes como una “imitación de lo real o irreal por medios materiales” y del artista como aquel que “sabe concebir y realizar convenientemente obras bellas”, es “una persona dotada de cierta virtud, disposición o fuerza para el cultivo de una de las bellas artes”: la pintura, la escultura, la poesía, la arquitectura y la música.

Analizamos la disputa por el nombre de la facultad y esta confrontación de posiciones en el escenario sociopolítico más amplio de la radicalización política de los primeros años 70. Como han demostrado otras investigaciones, ese momento resultó sumamente productivo en cuanto a la discusión de los proyectos curriculares que las unidades académicas y universidades debían acometer en un escenario de politización y radicalización de posiciones, en pos de la liberación nacional y la construcción de un proyecto universitario nacional y popular. Asimismo, reconocemos que las posturas que contienden con ese proyecto y que plantean la recuperación de la tradición de las bellas artes se vinculan con las políticas curriculares que se instauran a partir de 1974. Como han demostrado otros trabajos, las rupturas que introducen esas políticas y la consecuente desestructuración del espacio universitario anticipan el proyecto autoritario de la dictadura y el terrorismo de Estado que se instaura en nuestro país, a partir del golpe de Estado de marzo de 1976.

Bibliografía

- Barletta, A. y Tortti, M. C. (2002). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En Krotsch, P. (org.). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, pp. 107-126. La Plata, Al Margen.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata, Secretaría de Posgrado, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Coronato, S. y Lucchini, I. (2001). La Plata y la dictadura. En *Ramona, Revista de Artes visuales*, núm. 18, noviembre.

- Constantin, M. T., Fantoni, G., Massari, R., Mestman, M., Peña, F., Wechsler, D. (2005). Arte y Libertad. Dictadura, represión y resistencia. En *Breviarios*, núm. 1, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata. En línea: <<http://publicaciones.fba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2012/03/Breviarios-1.pdf>> (consulta: 26-12-2017).
- Chama, M. (2002). Práctica profesional y política en los sesenta-setenta, o el pasaje del profesional "modernizador" al "comprometido". Experiencias de psicólogos y abogados. En Krottsch, P. (org.). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, pp. 87-106. La Plata, Al Margen.
- Garatte, L. (2008). Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina – 1983/1986. Tesis de maestría no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Garatte, L. (2012). Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986). Tesis de doctorado no publicada. Universidad de San Andrés.
- Kaufmann, C. (dir.). (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (2010). La educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en argentina (1976-1983). En *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 22, núm. 1. Universidad Complutense de Madrid. En línea: <<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/issue/view/ARIS101011/showToc>> (consulta: 26-12-2017).
- Silber, J. y Paso, M. (comps.). (2011). *Universidad y formación docente. Políticas, tendencias y prácticas en la Carrera de Ciencias de la Educación y en otros profesorado (1960-1990)*. La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Neiburg, F. (1988). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Sainz de Robles, C. F. (1954). *Ensayo de un Diccionario de la Literatura. Tomo I. Términos, conceptos. Isms literarios*. Madrid, Aguilar.
- Tcach, C. (2006). "Entre la lógica del partisano y el imperio del Gólem: dictadores y guerrilleros en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay". En Quiroga, H. y Tcach, C. (comps.). *Argentina 1976-2006. Entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia*, pp. 123-166. Rosario, Homo Sapiens.

Aportes de la Pedagogía al campo de la formación profesional: el caso de la formación de Profesores en Matemática (UNPSJB)

Mónica Olbrich, Viviana Gualdoni

Pedagogía y formación de futuros profesores en Matemática en la región patagónica

Desde hace varios años, el equipo de cátedra Pedagogía (Profesorados) de la UNPSJB investiga en el campo de la formación docente. Esta cátedra forma profesores en Lengua, Matemática, Historia, Geografía, Química y Ciencias Biológicas para el nivel secundario y se encuentra ubicada en el primer año de las respectivas carreras. Se considera que la formación inicial de profesores –en tanto formación profesional– se orienta a la construcción de saberes que se pondrán en acción para resolver diversas problemáticas en situación de trabajo. Su construcción requiere articular saberes “a enseñar” y “para enseñar” (Perrenoud, 2004) con saberes provenientes de las “adquisiciones de la experiencia”, tanto del estudiante como de los docentes en ejercicio en el campo profesional (Olbrich, 2006). Es por esta razón que estos saberes han sido descritos como plurales, heterogéneos (Gauthier, 1997), de diversa naturaleza y complejidad (Hadji, 2002). Por lo tanto, con la intención de formar a

futuros profesores para nivel secundario, durante el cursado de Pedagogía se proponen situaciones y actividades que potencialmente ofrecen la posibilidad de poner en diálogo dichos saberes. La organización y desarrollo de un trabajo de campo en escuelas secundarias constituye un ejemplo de un dispositivo de formación construido a tal fin (Olbrich, Broitman, Gualdoni y Giménez, 2013).

Ha de tenerse en cuenta que los saberes no serían profesionales en sí mismos, sino que se convierten en tales por el uso que los docentes hacen de ellos (Olbrich, 2006). Esta afirmación va en el sentido de pensar en términos de relación con el saber (Charlot, 2007). Es decir, no se trata de “poseer” un determinado saber “profesional” que garantizaría automáticamente una actuación profesional o profesionalidad. Dado que aquí se hace referencia a una construcción realizada por el sujeto que busca criterios fundamentados para intervenir en el campo educativo, la Pedagogía se encuentra comprometida en este proceso (Silber, 2007). Es en este sentido que desde la cátedra se intentan crear condiciones para establecer algunas articulaciones entre saber pedagógico y saberes provenientes de los campos disciplinarios que se constituirán en objetos de enseñanza en la escuela secundaria. En el caso que nos ocupa, y que origina la investigación que se presenta, los saberes matemáticos.

En síntesis, nuestras prácticas de formación y nuestros trabajos de investigación precedentes nos han permitido ir conformando una perspectiva *pedagógica* y *profesional* para indagar acerca de las dinámicas de interacción que podrían suscitarse entre los saberes de experiencia que construyen los estudiantes y los saberes *a enseñar* y *para enseñar* que proponen los dispositivos de formación. Las características de nuestro equipo y la posibilidad real de entablar un diálogo profesional con formadores del campo matemático

influyeron en la decisión de acotar nuestra investigación a los profesorados en Matemática en la región patagónica.¹

Dispositivos de formación y construcción de saberes profesionales

La necesaria distinción entre dispositivo y proceso de formación orienta el diseño de esta investigación sobre el campo de la formación profesional. Luego de los trabajos de Ferry (2004), se puede precisar que una acción o dispositivo de formación se distingue de lo que habitualmente se denomina “formación”. Los dispositivos de formación remiten a condiciones de tiempo, espacio y vinculación con la realidad, mientras que la formación designa el proceso de desarrollo personal que compromete a las personas a “ponerse en forma” para el ejercicio de una determinada profesión. Es así que las situaciones de formación presentan siempre un carácter “potencial” (Dominicé, 1990) y se constituyen en la interacción entre dispositivo de formación y la construcción singular que realiza el sujeto (Olbrich, 2006). En consecuencia, el trabajo de campo se organizó en dos etapas y se determinaron dos niveles de análisis:

- » Análisis de los *planes de formación*² de todas las instituciones de educación superior de la región patagónica

1 “La formación inicial o de grado de los futuros docentes para la educación secundaria: experiencia de formación y dinámicas de construcción de saberes profesionales. El caso de la formación de profesores de Matemática en instituciones de educación superior universitarias y no universitarias de la región patagónica. UNPSJB”. Durante el desarrollo del proyecto se integró al equipo una estudiante del Profesorado en Matemática en calidad de pasante en el marco de las Becas CIN de estímulo a las vocaciones científicas.

2 La denominación designa la construcción particular que se configura a partir de los planes de estudio y los programas elaborados por los formadores.

que forman profesores en Matemática (cuatro universidades y nueve Institutos de Educación Superior).

- » Análisis de las *prácticas de formación* vivenciadas y declaradas por los formadores y estudiantes avanzados de los profesorados en Matemática de dos universidades y dos Institutos de Educación Superior de la región patagónica.³

En este apartado solo se explicitarán algunos aspectos relativos a las categorías de análisis construidas y, luego, las principales conclusiones elaboradas en relación con las experiencias de formación relatadas por los estudiantes para poder avanzar más adelante en el análisis de un caso específico. Se consideró relevante analizar cómo se configuran las situaciones que contribuirían a constituir la *Matemática en tanto disciplina*, ya que existiría una estrecha vinculación entre la manera en que esta es concebida, cómo será presentada (Davis y Hersh, 1989; Rocerau *et al.*, 2011; Sessa, 2008, 2011; Chevallard, Bosch y Gascón, 2000) y las decisiones acerca de cómo enseñarla. Así, por ejemplo, algunos estudios señalan que los estudiantes creen que el conocimiento matemático es “rule-bound and not connected” –atado a reglas y no conectado– (Lappan y Even, 1989) o bien, que los profesores suelen enfatizar el carácter secuencial de su campo (Grossman, Stodolsky y Knapp, 2004).

Asimismo, se tuvo en cuenta que la Matemática que se aprende en las instituciones formadoras (Jellab, 2004,

3 Las instituciones seleccionadas presentan planes de formación contrastados en relación con la oportunidad de construcción de saberes profesionales. Puesto que en esta etapa la intención es describir prácticas tal como han sido vivenciadas por sus protagonistas y las experiencias que les han permitido construir, se analizaron datos generados a través del desarrollo de grupos focales con estudiantes avanzados, entrevistas a formadores y estudiantes y la recolección de trabajos solicitados y elaborados por los estudiantes en formación.

Kuzniak, 2007) no engendra por sí sola la *matemática para enseñar en la escuela secundaria* (Cirade, 2006).

En cuanto a los saberes provenientes del campo de las disciplinas para enseñar, su contribución podría vincularse a los procesos de inteligibilidad de las prácticas y a su posibilidad de constituirse en saberes movilizables en la acción, es decir, en situaciones de trabajo. Las modalidades de relación entre la institución formadora y la institución para la que se forma interesan aquí en función de describir el tipo de trabajo que podría realizarse en interacción con los *saberes provenientes del campo profesional*. Finalmente, especial atención requieren los *saberes de experiencia*, ya que no son como los otros saberes, justamente porque están hechos de todos ellos y han sido sometidos a las certezas de la práctica (Tardif, 2004). En este sentido, las situaciones actuales de formación podrían ser analizadas como potencialmente productoras de nuevas experiencias y, de este modo, favorecer u obstaculizar la construcción profesional del saber. Una de las principales conclusiones de este trabajo, elaborado a partir de las experiencias compartidas en los grupos focales, pone de manifiesto la *singularidad* que adquieren los procesos de formación de acuerdo a las características que presentan los dispositivos con los que interactúan los estudiantes. De acuerdo a estas experiencias, los procesos de formación adquieren en cada caso los siguientes rasgos:

- » consideran aspectos biográficos y relacionales en la construcción de la profesionalidad (Universidad A);
- » generan un proceso de afiliación a la profesión que transita desde las vivencias personales descubriendo la matemática a la construcción profesional (Universidad B);
- » entienden la formación como un asunto de búsquedas personales y colectivas (IES A);

- » convierten la formación en una dificultosa tarea personal e individual (IES B).

Más allá de la singularidad de cada caso –entre otros aspectos– en tres de las cuatro instituciones, los estudiantes valoran los procesos y saberes construidos en las materias que denominan “las pedagógicas”. En todas las instituciones, aunque con diferentes formas de resolución, se identifican tensiones entre estas materias y las que reconocen como “disciplinares o específicas”. Las actividades desarrolladas en *situaciones escolares reales* son señaladas como importantes para el proceso de formarse para ser profesores, aunque consideran necesario un mayor tiempo de presencia en el aula. En el siguiente apartado, en función de la temática que nos ocupa en esta presentación, se exponen las principales conclusiones referidas al caso de una universidad en la que el proceso de formación da lugar a una construcción profesional de los saberes.

Las “pedagógicas”... o de la resolución de ejercicios a una nueva experiencia de construcción profesional del saber matemático para enseñar

En esta institución, el dispositivo de formación se caracteriza por desarrollar un *trabajo pedagógico* intencional en torno a la construcción del saber matemático, triangulando el desarrollo de nuevas experiencias por parte de los estudiantes y la articulación con el futuro trabajo en las escuelas secundarias. Los estudiantes reconocen que este proceso ocurre en “las pedagógicas”, cuyos responsables son formadores que provienen tanto del campo matemático como de las ciencias humanas o ciencias de la educación. En oposición, ubican a “las específicas”, las del campo matemático.

Allí la modalidad es “teoría por un lado” y “práctica por el otro”; lo que une teoría y práctica se acerca a modalidades de “aplicación” y se presenta en continuidad con lo vivido en la escuela secundaria. En términos de un estudiante: “O sea la materia específica es teoría, teoría, teoría, teoría y *ibueh!*, práctica, parcial”.⁴

Los formadores que desarrollan los espacios curriculares “específicos” organizan las situaciones de formación en torno a “ejercicios”. Estos son utilizados con diversas finalidades: servir de ejemplo y contraejemplo, detectar errores cometidos por otros estudiantes, para desarrollar temas de la asignatura, etcétera; y si se trata de ejercicios “difíciles” o que representan un “reto” para el estudiante, recomiendan bibliografía. En cambio, desde una perspectiva más integral del proceso de formación de futuros profesores, los formadores a cargo de “las pedagógicas” proponen situaciones en las que se integran “todos esos conocimientos que se trabajaron aisladamente en álgebra, análisis y geometría”. Los ejercicios se convierten en problemas que permiten “trabajar determinados temas, contenidos específicos de la currícula de nivel secundario” y que el estudiante tenga la oportunidad de decidir entre diversos modos de resolución.

Estas diferentes intencionalidades de los formadores son percibidas por los estudiantes y van construyendo nuevas experiencias vinculadas al aprendizaje de la Matemática y las posibles formas de enseñarla. Las diferencias son atribuidas a que estos formadores son profesores, y no licenciados, “que pasaron por lo que estamos pasando nosotros, entonces saben adónde apuntar”. “El profesor tiene amor a la docencia, el licenciado, a la matemática en sí, entonces se

4 Se distingue solo uno de los espacios curriculares en el que se rompe con este modelo de relación entre teoría y práctica, según los estudiantes aprenden el contenido a partir de un “hecho concreto”.

centra en ese sentido, en dar todo matemático, todo teoría, todo abstracto”.

En las situaciones de formación consideradas “pedagógicas” es posible:

- » construir una Matemática con sentido: “podés participar y sabés lo que estás haciendo”;
- » integrar el saber matemático:⁵ “en la vida real usás muchas cosas juntas [...] los chicos dicen ‘¡Ay!, geometría con álgebra no se relaciona’. Sí que se relaciona... yo no lo sabía... tomaba las distintas disciplinas intermatemáticas como separadas... después te das cuenta de que no es así”;
- » transformar las formas de pensar: “yo antes, bueno, ‘si el chico no quiere aprender, problema de él’, decía yo. ‘Yo voy a ir a mi clase, la voy a dar y a mí no me va a importar nada’ y ahora no. Ahora es [...] ‘tienen que aprender’”;
- » transformar las formas de hacer: “las alternativas vienen con las pedagógicas”, “cuesta mucho cuando la profe... te dice ‘no, a ver, qué tal si lo introducís así’. ¡Ay no!, me está rompiendo los esquemas, yo iba a dar la definición, un ejemplo y bueno, pero eso también está muy bueno... cuando lo probás te das cuenta de que funciona”;
- » revisar la Matemática aprendida en la escuela secundaria: “es mentira que en matemática todo se hace de *una* manera, pero eso está un poco instalado y hasta que lográs romper un poco con eso... taller me parece que nos sirve mucho para romper esos esquemas en nosotros”.

5 Es el caso de espacios curriculares que desarrollan sus propuestas en relación a los saberes para enseñar y están a cargo de formadores que son profesores en Matemática.

En síntesis, ¿qué aportan “las pedagógicas” a la formación de los futuros profesores en Matemática?

En el caso de la dinámica de construcción de saberes que se instala en esta universidad, las situaciones de formación que presentan estas características contribuyen a establecer una relación con el saber de carácter profesional en tanto estarían permitiendo analizar, comprender y orientar la acción de los futuros profesores en Matemática. Los formadores que movilizan sus propios saberes pedagógicos para diseñar *situaciones de formación* proponen realizar un trabajo intencional en relación con los saberes matemáticos que favorece la construcción integrada del campo disciplinario.⁶ Por otra parte, también se trabaja intencionalmente sobre las adquisiciones de la experiencia construidas por los estudiantes, generando situaciones de formación que modelizan procesos de construcción de saber matemático diferentes a las que ellos han vivenciado como alumnos en la escuela secundaria.

Pudo observarse que estos futuros profesores parecieran tener una mayor conciencia del proceso de formación que desarrollan, identificando una trayectoria en cuya construcción interaccionan y confrontan modos de hacer y pensar con los que fueron sus profesores en la escuela secundaria, los formadores y las situaciones de formación que vivencian actualmente en el profesorado, así como en la vida cotidiana. Se distinguen de otros estudiantes y

6 El dispositivo de formación se caracteriza por una carga horaria equilibrada en lo que respecta a las áreas clásicas (álgebra, análisis matemático y geometría), aunque esta es la más baja de todas las universidades que integran este estudio. Esta situación no parece ir en desmedro del saber matemático construido por los estudiantes, sino que, por el contrario, varias intervenciones de los estudiantes en el grupo focal, en las entrevistas, así como en las justificaciones que sostienen los trabajos que han seleccionado como significativos en su formación, dan cuenta del grado de comprensión que poseen y de las alternativas que proponen para su enseñanza en la escuela secundaria.

profesionales: aquello que los une es “esa pasión por querer enseñar”.⁷ El dispositivo de formación parece acompañar y sostener el proceso de construcción de saberes profesionales en sus dimensiones biográfica y relacional en el caso de estos futuros profesores en Matemática.

Bibliografía

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. París, Presses Universitaires de France.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: elementos para una teoría* (traducción de Sibila Nuñez). Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (2000). *Estudiar Matemáticas: el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación-Horsori.
- Cirade, G. (2006). *Devenir professeur de mathématiques: entre problèmes de la profession et formation en IUFM. Les mathématiques comme problème professionnel*. Tesis de doctorado. Marsella, Universidad de Aix-Marsella I.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen.
- Davis, P. y Hersh, R. (1989). *Experiencia matemática*. Barcelona, Labor.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París, L'Harmattan.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación* (1^{ra} reimpr.). Buenos Aires, UBA, Novedades Educativas.
- Gauthier, C. et al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruselas, Universidad De Boeck.
- Grossman, P., Stodolsky, S. y Knapp, M. (2004). *Making Subject Matter Part of the Equation: The Intersection of Policy and Content*. Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, Universidad de Washington.

7 Expresión de un estudiante, registrada durante el desarrollo de un grupo focal.

- Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent? En Donnay, J. y Bru, M. (eds.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, pp. 17-34. Bruselas, Universidad De Boeck.
- Jellab, A. (2004). Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels: entre passage et finalisation des contenus à enseigner. En *Recherche et Formation*, núm. 46, pp. 43-60.
- Kuzniak, A. (2007). Savoir mathématique et enseignement didactique et pédagogique dans les formations initiales du premier et du second degrés. En *Recherche et formation*, núm. 55, pp. 27-40.
- Lappan, G. y Even, R. (1989). Learning to teach: constructing meaningful understanding of mathematical content. En *Craft Paper*, vol. 3, núm. 89.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Olbrich, M. (2006). *Prise en compte de la biographie scolaire et construction des compétences professionnelles dans la formation initiale des professeurs des écoles. Contribution à l'analyse de la professionnalité enseignante*. Tesis de doctorado. Grenoble, Universidad Grenoble 2 (Pierre Mendès France).
- Olbrich, M., Broitman, R., Gualdoni, V. y Giménez, L. (2013). Pedagogía y formación de profesores: dialogando con la profesión y la disciplina a enseñar. En Paso, M., Elías, M. E. y Hernando, G. (comps.). *Debates en Pedagogía: teoría, formación e intervención*, pp. 711-722. La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? En Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (eds.). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* Bruselas: Universidad De Boeck.
- Rocerau, M. C., Astiz, M., Oliver, M., Valdez, G., Vecino, S., Medina, P. et al. (2011). *Matemática: juntos en la resolución de problemas*. Ponencia presentada en las VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Currículo, Investigación y Prácticas en contexto(s). Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sessa, C. (2008). Reflexiones en torno a las relaciones entre la Matemática y la Didáctica de la Matemática. En Moglia, P. y Cuesta, C. (comps.). *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional*, pp. 17-23. Buenos Aires, UNSAM Edita.
- (dir.). (2011). *La formación en las carreras de profesorado en Matemática*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Silber, J. (2007). *El campo pedagógico: disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. Universidad Nacional de La Plata, mimeo.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

**Eje Extensión y/o Transferencia
/Vinculación universidad-territorio**

Presentación del eje Extensión y/o Transferencia /Vinculación universidad-territorio

Agustina Argnani, Esther Levy

Desde los Encuentros de Cátedras de Pedagogía de las Universidades Nacionales se viene debatiendo el lugar de la extensión universitaria como una de las tareas del trabajo de los docentes en la universidad y se plantea que pensar las prácticas de docencia, investigación y extensión en términos de integralidad permite imaginar horizontes más amplios en términos politicopedagógicos y un anclaje más profundo en la realidad territorial de las instituciones.

Si bien no existe consenso a este respecto, muchos de los posicionamientos tienden a proponer la idea de integralidad de las prácticas en el ámbito universitario como un conjunto articulado de perspectivas, enfoques y acciones tendiente a intervenir críticamente junto con otros en el campo social. Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno al establecimiento de relaciones de colonialidad con los otros y las otras; o, incluso, asociado con la venta de servicios,

modelo hegemónico en la década de 1990. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad –que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación– parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía.

En este sentido, la propuesta del eje Extensión y/o Transferencia /Vinculación universidad-territorio de este X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales partió de considerar que la extensión universitaria, la transferencia de saberes y la vinculación de la universidad con el territorio vienen siendo debatidas y resignificadas en los últimos años.

Los trabajos presentados por los colegas de las cátedras de pedagogía de distintas universidades nacionales dan cuenta de diversos anclajes /encuadres /escenarios institucionales en los cuales tienen lugar las experiencias presentadas: desde programas /proyectos de extensión institucionalizados en las facultades, pasando por dispositivos de trabajo desarrollados en el marco de las propuestas de enseñanza de las cátedras, hasta acciones específicas que hacen parte de los desarrollos de investigaciones que los equipos docentes llevan adelante.

Sin embargo, en los textos converge una serie de preocupaciones, reflexiones e interrogantes que coinciden en la importancia de las prácticas de extensión como parte constitutiva de la formación universitaria. Esta formación atañe tanto a la formación para el futuro ejercicio profesional de los estudiantes como a la construcción de un conocimiento anclado en y comprometido con las realidades sociales de los territorios. En este sentido, y en relación con la producción de conocimiento, los trabajos presentados comparan, por un lado, la valoración y el reconocimiento de los saberes, experiencias y trayectorias que los diversos sujetos

producen y, por otro, la exigencia de que los conocimientos “académicos” entren en conversación con las necesidades y aspiraciones de las comunidades a fin de producir conocimiento y acciones transformadoras de la realidad. A pesar de ello, entre los principales interrogantes de los docentes-extensionistas se plantea la cuestión de la escasa valoración de las actividades de extensión en relación con las de docencia e investigación. Esta preocupación puede discutirse desde distintos enfoques, aunque creemos que en la base de estos se encuentra la tradición academicista de las instituciones universitarias que ponen en cuestión la científicidad de los saberes construidos a partir de las actividades de extensión universitaria.

Como mencionamos, el eje planteó la integralidad de las prácticas como aporte para la discusión en torno a la idea de “funciones” de la universidad, entendida esta como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Los trabajos aquí publicados sitúan las experiencias y las reflexiones “en el *entre*” que se constituye en los cruces de las tres dimensiones del trabajo en la universidad: allí se entretajan y enriquecen mutuamente las preguntas de investigación, las inquietudes vinculadas a las propuestas de enseñanza, y las estrategias y dispositivos de intervención en el territorio, permitiendo cuestionar e interpelar las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que sustentan el trabajo académico de los equipos. La preocupación y el interés por la integralidad de las prácticas quedan planteados, además, a partir del desarrollo de múltiples instancias, estrategias, estructuras de participación y formas de organización e intervención en los cuales el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (docentes, estudiantes, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con* ellos.

Pero no se trata solo de problematizar las divisiones que marcan las “funciones” de la universidad. Los límites se vuelven aún más difusos en tanto también se cuestiona el “adentro” y el “afuera” entre la universidad y los demás actores del campo pedagógico (comunidad, escuelas, sindicatos, espacios de formación inicial y continua). Para algunos equipos, las prácticas de extensión se convierten en una instancia que permite e impulsa a los estudiantes a transitar un “ida y vuelta” constante entre lo académico y lo comunitario (Molina y Viña). Para otros, supone ir más allá de los límites interinstitucionales, así como de los del aula, con el contexto educativo y en el que se inserta (Caldo *et al.*). De este modo, las prácticas extensionistas demandan a los equipos docentes y a los estudiantes involucrados promover cierta mediación y negociación en el vínculo universidad-comunidad (Molina y Viña). Y, a su vez, reclaman “salir de la autorreferencialidad de la ‘academia’, poniendo a prueba y sometiendo a discusión nuestros ‘hallazgos’ con los sujetos que protagonizan esa realidad que estudiamos” (Migliavacca *et al.*), propiciando así a la reconstrucción de la memoria educativa “a partir del intercambio de experiencias, eventos culturales comunitarios y académicos para la búsqueda de alternativas junto a actores comunitarios” (DISP-CD-E 269/15: 1).

Queda abierta la invitación a leer y dejarse interpelar por los trabajos que conforman este eje, los cuales, estamos convencidas, abren discusiones respecto del papel preponderante de las prácticas extensionistas en la visibilización de experiencias, sujetos y saberes en el campo pedagógico y, fundamentalmente, ofrecen experiencias, sentidos, herramientas y aportan reflexiones al debate en torno a la extensión universitaria como ámbito de enseñanza, formación, intervención y producción de conocimientos críticos desde nuestros territorios.

La extensión como experiencia pedagógica en la FFyL. El caso del CIDAC (UBA)

Anahí Guelman, Esther Levy

Presentación

Este trabajo resume dos experiencias de extensión universitaria en el marco de las líneas de trabajo de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la FFyL de la UBA que tienen anclaje territorial en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC). El CIDAC se encuentra en el barrio de Barracas, en la comuna 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, una de las más afectadas por las políticas de ajuste neoliberales que aumentaron considerablemente la desocupación, la pobreza y la exclusión. Crecieron significativamente las villas de emergencia 21-24 (la más grande de la ciudad), Ezpeleta y algunos asentamientos más pequeños (como los que existían hasta hace muy poco en los terrenos del ferrocarril), en los alrededores del CIDAC. En la actualidad, si bien los índices de indigencia, pobreza y desocupación se han reducido, todavía está en camino la recuperación de los sectores sociales más desfavorecidos. Según un informe realizado por integrantes del CIDAC durante 2010, los barrios de la

comuna 4 presentaban situaciones críticas: el 19,0 % de los hogares estaba en situación de hacinamiento; el 58 % de la población vivía en villas y el 22 % en inquilinatos, pensiones y casas tomadas; el 42 % de los hogares no alcanzaba a cubrir sus necesidades básicas; más de la mitad de la población no había terminado los estudios secundarios.

Una de las experiencias que en este trabajo se presenta es una actividad de formación que transitan estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA a través de una propuesta que es, al mismo tiempo, de extensión, alejada de la lógica escolarizada de la formación universitaria, y que pone en contacto a estos estudiantes con el territorio y el afuera de la institución. La otra experiencia hace referencia a formación pedagógica de los tutores-estudiantes avanzados de las distintas carreras de la facultad o jóvenes graduados de la Diplomatura de Desarrollo Local orientada a la generación de Empleo. Cabe mencionar que ambas experiencias están contenidas en el Área de Formación para el Trabajo del CIDAC que funciona desde 2010.

El origen de la experiencia. Hacia la construcción de una institución de Formación Profesional en el CIDAC

El proyecto de formación del Instituto de Formación Profesional (IFP) CIDAC-Barracas tuvo su origen como intención con la génesis misma del CIDAC, pero se concreta como posibilidad a partir de la experiencia de formación del grupo de constructores del edificio y de la construcción de este, durante 2009 y 2010.¹ Por eso en el CIDAC,

1 En el CIDAC, a partir del proyecto "Entrenamiento para el Trabajo" (Ministerio de Trabajo) se capacitaron estudiantes-trabajadores residentes en el barrio para llevar a cabo la construcción de la obra del edificio del CIDAC.

y específicamente en el Área de Formación para el Trabajo, asumimos “el desafío de diseñar y poner en marcha un Instituto de Formación Profesional, repensando seriamente la formación para el trabajo en contacto con el territorio (Guelman *et al.*, 2011). Fue entonces ante este desafío cuando imaginamos un papel activo para los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación y abrimos el espacio de los Créditos de Campo, existente en el plan de estudios, de manera que pudieran participar activamente del proceso de imaginar y plasmar en un proyecto esa institución. Contábamos con varias premisas y puntos de partida que eran los objetivos y posicionamientos del área, enmarcada en el CIDAC: nos proponíamos como área estudiar, acompañar y potenciar los procesos de formación para el trabajo existentes y necesarios en la zona sur, de manera de favorecer procesos de inserción e inclusión que estimularan tanto la organización de iniciativas de la economía solidaria como la inserción en el trabajo genuino y creativo. La concepción de trabajo con la que intentamos operar concebía y concibe a este “como herramienta que transforma la realidad propia y la de la comunidad, como una relación social que conduce a la creación del individuo como tal y de la sociedad, a la apropiación y transformación de la sociedad” (Guelman *et al.*, 2011) y por lo tanto se aleja de las concepciones que lo reducen solo al empleo o a la relación salarial, siendo más bien una concepción amplia de trabajo. Por ello, y dado el contexto y el cuadro de situación en el que se radicaba la experiencia del CIDAC, diseñar un instituto de formación de trabajadores implicaba repensar el vínculo histórico entre educación y trabajo, y problematizar los alcances de cada término desde el contacto con experiencias locales, tanto de movimientos vinculados a la Economía Social y Solidaria, como de algunas experiencias de Formación Profesional también locales. Sabíamos que la

característica distintiva de nuestro proyecto tenía que ser la de posibilitar una formación vinculada a la economía social y a la autogestión, y fuimos arribando también a convertir en otra premisa la de la necesidad de acompañar muy de cerca los procesos de formación y aprendizaje de los trabajadores, así como sus posibilidades de trabajo (individuales o colectivas) o educativas, a futuro.

El primer crédito de campo se llamó “El armado de un centro de formación profesional en FFyL. Sus lineamientos. Convocatoria para su construcción”. En él discutimos, investigamos y analizamos en términos teóricos y prácticos (buscamos entender y actuar) la relación que queríamos establecer entre universidad y sociedad, algunas de las características principales del vínculo educación y trabajo, de la formación de jóvenes y adultos trabajadores entendida como formación de sujetos, de la economía solidaria. Estas temáticas resultaron novedosas y desconocidas para los estudiantes, ya que no forman parte de la bibliografía académica cotidiana de la carrera. Realizamos también un abordaje de aproximación de campo para indagar con fundamentación metodológica acerca de los saberes y las necesidades de la comunidad de Barracas y la zona de influencia del CIDAC para realizar un análisis al respecto. Los estudiantes conocieron el CIDAC y su funcionamiento, el barrio, la comunidad y las organizaciones sociales de la economía solidaria. Fue de especial interés la indagación que realizamos en organizaciones e instituciones de la formación para el trabajo con las que compartimos aspectos del enfoque o encuadre de trabajo. Trabajamos también de manera particular el encuadre desde el que íbamos a abordar el vínculo con las organizaciones del territorio, porque buscábamos encontrar o establecer una especie de criterio institucional /político de relacionamiento, en pos de la continuidad de la articulación que excediera lo puramente académico. Con

estos lineamientos, los estudiantes construyeron colectivamente el proyecto de una institución de formación profesional en el marco del CIDAC, pensando en un ámbito “de formación profesional que busque mejorar las condiciones de vida y las posibilidades de trabajo, indagando en las respuestas colectivas para transformar condiciones vitales. “Acompañar a partir de iniciativas de capacitación y formación, procesos de educación para el trabajo que estimulen procesos económicos solidarios es parte fundamental de nuestro proyecto” (Área de Formación para el Trabajo, 10° Congreso ASET). El proyecto conceptualiza los modos de comprender el trabajo y la formación para este, define la orientación y las características de la formación que otorgarán a partir de la economía social y solidaria, y configura algunos criterios de organización institucional distintivos. La conformación del Instituto de Formación Profesional (IFP) en el CIDAC-Barracas se concibe en el proyecto elaborado por los estudiantes como un espacio público comunitario de formación *en y para* el trabajo, que pretende revalorizar los aspectos pedagógicos y los procesos de trabajo, en pos de la formación de un sujeto integral, de derecho, capaz de reflexionar y comprender los procesos y condiciones que atraviesan la inserción en el mundo del trabajo (Área de Formación para el Trabajo, 10° Congreso ASET). Habíamos instrumentado una forma de enseñar, aprender e investigar, en contacto más directo con la gente y sus problemas, que a su vez había dado por resultado un producto colectivo de enorme valor concreto y teórico. La reelaboración que los propios estudiantes efectuaron de su propuesta, a la luz de las evaluaciones realizadas, es el proyecto que hoy direcciona el funcionamiento del IFP del CIDAC.

A partir de la riqueza de esta experiencia, decidimos aprovechar la instancia curricular de los créditos de manera permanente, de modo de ofrecer a los estudiantes

de la carrera de Ciencias de la Educación la posibilidad de realizar una experiencia formativa de extensión, con reconocimiento curricular, que pudiera ir respondiendo a necesidades reales del funcionamiento del CIDAC y del área de formación para el trabajo, y de contribuir, entonces, a la formación de pedagogos desde otra manera de concebir el papel de la universidad.

La Diplomatura como espacio que conjuga experiencias politicopedagógicas

La segunda experiencia que nos interesa compartir en este espacio es la que refiere a una forma de entender los procesos pedagógicos contextualizados en escenarios políticos. La diplomatura se implementó durante los años 2011, 2012, 2013 y 2015. Es una experiencia innovadora en la relación universidad pública-organizaciones sociales y Estado, en la que trabajamos en la formulación de proyectos de desarrollo local en relación con la generación de trabajo genuino. El objetivo es brindar a los referentes de las organizaciones sociales y políticas con anclaje territorial en la CABA y la provincia de Buenos Aires herramientas conceptuales y técnicas para el diseño de proyectos de desarrollo local en el marco de las líneas de financiamiento del MTEySS. Durante las primeras tres cohortes, la sede fue el CIDAC, donde tenían lugar las clases presenciales con profesores de la FFyL (cinco módulos conceptuales y uno transversal) y la formulación de proyectos acompañados por un grupo de no más de cinco o seis tutores. En la experiencia de 2015, se modificó la propuesta en términos territoriales y de los destinatarios. Esto es, se dictó en tres sedes (CIDAC, Olivos y Villa Tesei) y, además de a organizaciones políticas, se abrió la convocatoria a clubes de barrio, sociedades de fomento,

sindicatos, centros de jubilados, fundaciones, etcétera. Para lograr un trabajo de acompañamiento cercano en la elaboración de los proyectos, se hizo una convocatoria abierta a estudiantes y jóvenes graduados con experiencia en trabajo territorial con organizaciones sociales, quienes se convirtieron en tutores de cada una de las organizaciones. Para ello, desde el CIDAC se llevó adelante una capacitación específica que duró un mes y medio en temas de política pública, trabajo y formación, presupuesto y elaboración de proyectos productivos. Lo interesante del proyecto es que estos estudiantes no necesariamente contaban con herramientas pedagógicas, pero el contenido de la capacitación apuntó a vincular la experiencia, la formación y la militancia. De esta manera, los tutores se formaron en un esquema más amplio y complejo que implicó poner en acción el compromiso político de transformación social entre la universidad pública, el Estado y las organizaciones sociales y políticas. Pero el desafío central, el que nos interpela como espacio de extensión y formación, es cómo lograr la democratización del conocimiento a partir de la construcción intersectorial de saberes, y que las organizaciones sociales y políticas se sientan convocadas a debatir en el espacio de la universidad pública sobre el diseño e implementación de políticas públicas con anclaje territorial. Hablamos de darle un sentido contextualizado al conocimiento que sirva como herramienta para la discusión y el debate, pero, fundamentalmente, para el fortalecimiento de los procesos organizacionales que se plasman en proyectos colectivos.

Reflexiones finales

El relato de las dos experiencias que venimos desarrollando nos permite considerar algunas pistas, revisar y

replantear aspectos institucionales en relación con la articulación de prácticas integradas en la construcción de otro modo de hacer universidad; y, en ese derrotero, nos posibilita replantearnos un modo de hacer pedagogía.

Encaramos un trabajo cuya modalidad no es escolar, no está formateada en la lógica de la exposición, la lectura y discusión de material bibliográfico exclusivamente, sino que, junto a algunos ejes de debate teórico, se organiza la realización o elaboración de quehaceres o acciones concretas alrededor del conocimiento del territorio, es decir que abre puertas y paredes de los claustros para hacer vínculo con el contexto.

Llevamos adelante procesos de formación que implican concebir la realidad como indisciplinada (Tomasino y Rodriguez, s. f.): la realidad plantea problemas, muestra un orden diferente al habitual para una práctica universitaria; desafía, por tanto, las lógicas disciplinares, la fragmentación del saber académico. En esta tarea nos encontramos mientras vamos observando que allí somos capaces de formar sujetos en otras sensibilidades frente a los procesos sociales reales.

Bibliografía

Área de Formación para el Trabajo. (2010). El Instituto de Formación Profesional del CIDAC de la FFyL de la UBA. Buenos Aires, Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria.

— (2012). Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico en los espacios de formación profesional. Buenos Aires, Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria.

Castoriadis, C. (1990). Psicoanálisis y política. En *El Mundo Fragmentado*. Montevideo, Nordan Comunidad.

- de Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XX. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/santos.html>> (consulta: 26-12-2015).
- (2009). *Una epistemología del Sur*. México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo, Paz e Terra.
- Gramsci, A. (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2014). La vinculación universidad-sociedad como eje de la discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. En Llomovatte, S., Juarros, F. y Kantarovich, G. (comp.). *Prospectiva universitaria: La reflexión sobre el futuro de la universidad pública*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guelman, A., Malizia, A., Martínez Vergerio, G., Fernández, N., Villalba, J. y González, D. (2013). Pensando un (otro) trabajo para un (otro) mercado. 11° Congreso ASET. 7 a 9 de agosto, Buenos Aires.
- Guelman, A., Maañón, M. I., Vergerio, G. y Malizia, A. (2011). *El Instituto de Formación Profesional del CIDAC de la FFyL de la UBA. Universidad, sociedad y formación para el trabajo*. Ponencia presentada en el 10° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 3,4 y 5 de agosto. Buenos Aires, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Hillert, F. (2009). Pedagogía Universitaria: Surcos entre siglos. En *Diálogo de Saberes*, núm. 5-6, año 2, mayo-diciembre. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Juarros, F. y Guelman, A. (2010). Problemas, dilemas y alternativas de las universidades públicas latinoamericanas. En *Espacios de crítica y producción*, núm. 44, pp. 10-17, septiembre. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo.

- Lander, E. (2000). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tomasino, H. y Rodríguez, N. (s. f.). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la república; bases y fundamentos*. Montevideo, mimeo.
- Wallerstein, E. (2005). *Un mundo incierto*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2006). Conferencia en la universidad Nacional Mayor de San Marcos, 24 de octubre. Lima.
- Zemelman, H. (2011). Pensar Teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En Zemelman H. *Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-Siglo XXI.

Análisis de una experiencia de formación en educación social con jóvenes universitarios (UNSL)

Sonia N. Pereyra, Marcela I. Calderón, María F. Coluccio

Introducción

El objetivo de esta comunicación es compartir el análisis de nuestra experiencia de formación en el curso Educación y Trabajo Social, reflexionando en torno a los saberes que proponemos a nuestros estudiantes, saberes que emanan del campo de la Pedagogíapedagogía, y que orientamos hacia una construcción colectiva que articula las actividades en terreno con los aportes conceptuales referidos a la educación. En esta reflexión sobre nuestra práctica, consideramos a la enseñanza como una práctica social, conformada a través de un proceso de interacción sociohistórica, cultural y política que promueve la formación de educadores sociales.

Proponemos la formación del futuro profesional, el Trabajador Social, incentivando la construcción de saberes en torno a la cuestión social, mediante el análisis de problemáticas comunitarias situadas, desde una perspectiva sociopedagógica en función de la cual orienta su práctica de intervención en la comunidad como educador social.

Con el fin de favorecer procesos transformadores que atiendan problemáticas basadas en necesidades detectadas o demandas recibidas por grupos sociales de la comunidad local, se incluye, como actividad transversal integradora, el diseño e implementación de un proyecto socioeducativo en el ámbito de la educación no formal. En este caso, el proyecto socioeducativo se implementa en el marco del proyecto de extensión “Piedra Libre para tod@s. Promoción y prácticas socioeducativas en derechos de niños, niñas y jóvenes”, perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis. Por ello, analizaremos la configuración de la propuesta pedagógica centrándonos en la relación entre enseñanza y extensión, y atravesada por otra de las funciones de la universidad: la investigación.

La experiencia de formación desde la mirada pedagógica

La materia objeto de nuestra práctica docente Educación y Trabajo Social se encuentra en el cuarto año de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de San Luis, y se configura en una instancia de formación orientada a la educación en cuanto ámbito de desempeño del campo profesional. Por su parte, el proyecto de extensión “Piedra Libre para Tod@s: Piedra Libre para tod@s. Promoción y prácticas socioeducativas en derechos de niños, niñas y jóvenes”, perteneciente a la misma unidad académica, constituye una instancia de actividades socio-culturales y de prevención inespecífica que se desarrolla en un merendero comunitario y en la escuela de un barrio popular de la ciudad, y en una comunidad rural, distante a 90 kilómetros de nuestra localidad.

El grupo de estudiantes suele estar constituido por jóvenes –en su mayoría, mujeres– con una edad promedio de 23 años, quienes, en general, demuestran una gran disposición para la participación y la tarea grupal en clase. Cabe destacar que, al haber transitado por la mayor parte de la carrera, las y los estudiantes cuentan con un capital cultural importante para realizar análisis socioculturales de situaciones educativas, referidas a experiencias personales y grupales, tanto presentes como pasadas, aunque no todos cuentan con experiencias sociocomunitarias vinculadas con la educación social, además de las que proponen los espacios curriculares de la carrera.

La propuesta didáctica se configura en un análisis de la problemática educativa, considerando la educación como práctica social, compleja y multifacética, inmersa en la historicidad y la politicidad de los fenómenos sociales. El planteo de Freire acerca de la configura y orienta el supuesto pedagógico que subyace a esta propuesta, en tanto es pensada como la “acción, reflexión y praxis del hombre sobre el mundo para transformarlo y transformarse”. El proceso de aprendizaje se nutre con los aportes de los tópicos que conforman cada módulo del programa del curso, los cuales constituyen los insumos teóricos y metodológicos para fundamentar la intervención comunitaria.

En este sentido, la selección de los contenidos que aportan a la construcción de saberes en torno a la experiencia formativa de los trabajadores sociales como educadores sociales ha sido pensada en función de ejes, los cuales aluden a problemáticas vinculadas con la cuestión social para ser abordadas en el ámbito de la educación no formal, desde la perspectiva de los derechos sociales: la relación entre sociedad y educación; el trabajador o la trabajadora social como educador o educadora social; la vinculación entre desigualdades sociales, diversidad socioeducativa y

procesos de inclusión educativa; la relación entre derechos sociales, políticas públicas, políticas educativas y el derecho a la educación; las propuestas pedagógicas centradas en el pensamiento latinoamericano, el aprendizaje situado y la educación popular. Estos contenidos están atravesados por un eje integrador referido al diseño y la implementación de proyectos socioeducativos de promoción de derechos de niños, niñas y jóvenes en la comunidad local, como experiencia de formación que enmarcamos en el proyecto de extensión universitaria anteriormente mencionado.

El abordaje incluye el análisis de los aspectos de la realidad social y educativa, en torno a la función que cumple el profesional como educador social comprometido con procesos de cambio, reflexionando a la luz de las categorías conceptuales ofrecidas por los marcos teóricos, mediante el análisis de textos literarios y de difusión, y de películas. Para ello, se toma como eje de análisis los derechos de niños, niñas y jóvenes en el marco de las políticas públicas.

En el marco del mencionado proyecto de extensión se realizan actividades vinculadas con dos ejes: el primero, referido a talleres socioculturales de participación con niñas, niños y jóvenes coordinados por docentes, graduados y estudiantes, como el taller Cuenta Cuentos: Expresando Nuestros Derechos; el taller de Cine Por Nuestros Derechos; el taller Cuidado del Medio Ambiente y talleres de Prevención Inespecífica para Jóvenes. El segundo eje consiste en el asesoramiento y orientación psicopedagógica y social a las familias que concurren al merendero y a la escuela de los barrios donde se implementa el proyecto.

En cuanto a los talleres socioculturales, aludimos a una de las actividades que se implementan desde el inicio del proyecto, y continúa en marcha: el taller Cuenta Cuentos: Expresando Nuestros Derechos. Este taller está coordinado por una profesora de Lengua y una diseñadora gráfica y

estudiante del Profesorado de Artes Visuales. Esta actividad destinada a niñas, niños y adolescentes tiene por objetivo, generar espacios de reflexión a través de diversos recursos (videos, historias, dibujos, manualidades), abordando los argumentos sobre el ámbito, el respeto y la vulneración de los derechos de niñas, niños y jóvenes, enmarcados en la Convención de los Derechos del Niño. Mediante una dinámica de trabajo grupal con las chicas y los chicos, las actividades se enfocan en los aspectos que hacen al contexto de los derechos y no solo a sus contenidos. Se pretende que, en su heterogeneidad, reflexionen sobre sus derechos, se conozcan sus voces, sus expresiones, lo que conocieron o conocían sobre la convención y sobre la importancia que le otorgan en cuanto a su respeto, abordando además sus inquietudes y necesidades en torno a ellas. Las chicas y los chicos tienen una participación activa en el desarrollo de los encuentros del taller, mediante las actividades de expresión cultural y artística, cuyo objetivo es promover los derechos que les asisten, brindando información sobre los derechos, reflexionando en torno a ellos; al mismo tiempo, permiten al equipo detectar las problemáticas que hacen a su vulneración con el fin de realizar la intervención profesional en la que las y los estudiantes acompañan desde su práctica académica.

La experiencia de formación como interacción entre enseñanza y extensión

Adherimos a Moyetta *et al.* al considerar que...

... el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado no solo por desafíos teóricos, sino también (y fundamentalmente) por desafíos empíricos

que implican, con carácter de necesidad, la articulación de saberes de naturaleza diferente, se trata de una instancia de tensión, de puesta a prueba, de revisión, de resignificación y de ampliación constante de esquemas de conocimientos. (2006: 5)

Así, la intencionalidad de nuestra propuesta se traduce en el propósito de...

Formar al trabajador o a la trabajadora social como educador o educadora social, propiciando la construcción de herramientas teoricoprácticas desde una perspectiva pedagógica que le posibilite intervenir en distintos ámbitos del campo profesional. (2006: 6)

Por ello, centramos nuestra tarea docente en la relación entre enseñanza y extensión como un aspecto fundamental del proceso de formación de educadores sociales, motivo por el cual pensamos y construimos nuestra práctica considerando la relación saber-experiencia propuesta por Carreras (2010).

Procurando superar el modelo de la racionalidad técnica basado en la relación dicotómica entre teoría y práctica, la propuesta intenta operar como articuladora de ambas dimensiones a fin de lograr la praxis. Es en la praxis que se asume una posición política, inherente al hecho educativo, que apuesta por la transformación o por el mantenimiento del *status quo*; allí se decide lograr el cambio o conservar la estructura tradicional. Desde Lucarelli (1994) pensamos que la estructuración del objeto de estudio se identifica con una labor cognitiva, que supone la utilización de la teoría para la transformación de la realidad. En este sentido, la idea matriz es promover el aprendizaje como construcción, desde una postura dialéctica, que considera que la teoría y

la práctica se compenetran e interactúan interdependiente en la construcción del conocimiento.

La modalidad de abordaje metodológico en torno a los contenidos se enfoca en el oficio como criterio de enseñanza.¹ Teniendo en cuenta el nivel *estructural conceptual*, se ubican los temas o problemáticas en relación con un campo temático, es decir, la problemática educativa actual en nuestro país y comunidad local, y su vinculación con la función del trabajador o la trabajadora social como educador o educadora social. Desde el nivel de *resolución de problemas*, se intenta dotar de significado el tema relacionándolo con un problema genuino de la disciplina, es decir, la intervención socioeducativa, desde la educación no formal, frente a una problemática detectada o demandada en el ámbito comunitario (drogodependencia, violencia y acoso escolar, violencia familiar, etcétera) que afecta a los sujetos desde la vulneración de sus derechos, canalizando la tarea mediante el proyecto de extensión del que formamos parte.

En este sentido, adherimos a Sáez Correa y García Molina (2011) cuando plantean que la teoría adquiere sentido y utilidad, formando parte de los recursos y herramientas para comprender y resolver problemas en situaciones concretas de la realidad. Por ello, las propias características del problema condicionarán la selección de los conocimientos teóricos adecuados para tal fin, considerando que la teoría existe en la medida en que se usa para analizar la realidad o repensar la misma teoría.

Considerando la *validex social* de los contenidos en la propuesta curricular, y con el fin de preparar al trabajador o a

1 Edith Litwin destaca esta dimensión en las configuraciones didácticas que analizó, teniendo en cuenta "su potencialidad para cortar transversalmente los cuatro niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, áreas, especialidades o problemas, tal como se conforman en los currículos que ordenan y clasifican la enseñanza en la universidad: el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación" (1995: 15).

la trabajadora social para asumir la función de educador o educadora social, se promueve la formulación de propuestas de intervención socioeducativa en la comunidad, tomando como eje de abordaje la problemática de niños, niñas y jóvenes desde el paradigma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral de la Infancia N.º 26061/05.

En coherencia con esta visión dialéctica, y con vistas al sentido de la formación profesional de sujetos para la intervención en el ámbito de la educación social, nos parece oportuno *pensar(nos)* en nuestra acción educativa como propone Contreras (2010), atendiendo a la necesidad de que los saberes que se construyen permitan vivir una experiencia de formación o de transformación. Aludimos a la experiencia en términos de Larrosa (2003), considerando que esta tiene que ver con algo que *nos* pasa, desde la resonancia que tiene algo que hacemos, es decir, algo que nos afecte, nos conmueva. Por ello, el hecho de ser una experiencia, la hace formativa, y de allí la necesidad de que la enseñanza favorezca el saber de la experiencia.

En este sentido, las acciones de enseñanza procuran promover el compromiso de nuestros estudiantes con el saber, desde la participación en el diálogo en torno a las ideas provenientes de los textos analizados y las construcciones derivadas del análisis colectivo, como así también desde el trabajo en territorio con la implementación del proyecto socioeducativo en la comunidad. De esta manera, el proyecto de extensión se constituye como un espacio de prácticas sociocomunitarias que promueve el diálogo entre saberes de la comunidad y de la academia, como así también, propicia la necesaria vinculación entre los aspectos de la realidad social y los aportes de los principios teóricos requeridos para el abordaje de las problemáticas sociales en terreno.

Se intenta que la formación sea una experiencia, que vaya

más allá de los sucesos vividos, en tanto que, para Contreras (2010), es lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, a resignificar, lo que nos pregunta por el sentido de las cosas. Así, la experiencia es mirar lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.

Desde esta perspectiva, la problemática social en cuestión es analizada a la luz de los planteos teóricos: las y los estudiantes diseñan la propuesta con aportes propios y del grupo destinatario del proyecto, alimentándola constantemente con los contenidos conceptuales y procedimentales de la materia, y algunos provenientes de un proyecto de investigación² del cual el equipo docente forma parte. Las docentes realizamos una orientación y supervisión grupal de cada proyecto, utilizando una guía de diseño y evaluación de proyectos, para la elaboración de la propuesta. Además, acompañamos al grupo de estudiantes que actuará colaborando con los integrantes del proyecto de extensión en la implementación de la propuesta de intervención.

Se promueve la participación de las y los estudiantes desde sus saberes vitales, desde las dudas y desde las certezas, intentando buscar una forma de saber vinculado a lo vivido y buscar el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber, también, que se deja afectar. En este sentido, para Contreras, la noción de “saber” refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales, o las cognitivas, y a una disposición anímica en la relación con el mundo. Por lo tanto, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía como teoría-práctica (según la cual la práctica responde a la teoría, o la teoría se puede aplicar a la práctica), sino que la experiencia está siempre ligada al

2 Proyecto de Investigación: “Las culturas juveniles en los escenarios de la contemporaneidad. Línea: Los jóvenes y la educación” (FCEJS-UNSL).

saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo) como la sabiduría lo está al vivir (Contreras, 2010).

A modo de conclusiones

En este momento, apostamos a la transformación a partir de la toma de conciencia sobre nuestras prácticas, para mejorarlas. En función de ello, hemos compartido nuestra experiencia de enseñanza y aprendizaje, resignificada a la luz de los aportes teóricos, intentando construir un saber de la experiencia. Orientamos nuestra práctica pedagógica en función de un currículum emancipador, tomando en cuenta los criterios propuestos por Grundy (1991), es decir, considerando la interacción dinámica entre la actuación y la reflexión que se genera en el proceso cíclico de planificación, acción y evaluación; la construcción a partir de las condiciones reales y los alumnos concretos y la naturaleza social del aprendizaje, atendiendo al ambiente en el que se desarrolla y a la interacción docente-alumno.

Desde nuestra propuesta, centrada en la formación como experiencia, entendemos que la universidad debe cumplir con su compromiso académico sin descuidar el compromiso social con la comunidad, que es el que la sostiene y le otorga sentido. Por otra parte, considerando el papel que juega la disciplina pedagógica en la formación de trabajadores sociales, pensamos que no enseñamos una disciplina, sino que lo hacemos mediante una disciplina; por eso, el aporte de la pedagogía es fundamental para contribuir a una experiencia de formación de educadores sociales en el ámbito universitario.

Adherimos a Canciano *et al.* (2011) cuando sugieren que la novedad de la formación tal vez resida en formar a educadores sociales desde algunas certezas compartidas, asumiendo las ambigüedades e interrogantes que implica la enseñanza. En este sentido, y con las colegas, consideramos la formación desde las tres dimensiones que proponen.

Como primera dimensión, desarrollar una formación destinada a sostener una mirada crítica sobre las realidades con las cuales las y los estudiantes de la carrera trabajarán, y contar con una caja de herramientas para analizarlas. Así, entendemos que el bagaje teórico por transmitir debe estar en relación directa con la construcción de problemas y claves de lectura para la comprensión de “la cuestión social” desde el campo educativo; en coherencia con la propuesta, incentivamos el análisis e intervención frente a problemas de la cuestión social en función del campo profesional del trabajador o de la trabajadora social.

La segunda dimensión alude a la necesidad de que la formación favorezca una mirada que se extienda tanto hacia América Latina como a escala internacional. En nuestro caso, nos referenciamos en los pensadores latinoamericanos que proponían la educación popular desde la cosmovisión de Nuestra América, como Simón Rodríguez, José Martí, Paulo Freire, etcétera, y considerando las propuestas españolas de formación en educación social.

La tercera instancia refiere a la importancia de que la formación interpele a los sujetos que se forman en su sensibilidad política, promoviendo experiencias subjetivas que permitan construir una suficiente distancia para la intervención de educadores sociales y fortalezcan una posición ética y política sensible a la condición humana. En este punto, hemos asumido el desafío de plantear la formación como experiencia de subjetivación, de encuentro intersubjetivo en torno a la construcción de saberes y experiencias,

tal como hemos analizado, desde una mirada pedagógica en nuestra práctica docente, que es provisional y se encuentra en permanente construcción.

Bibliografía

- Canciano *et al.* (2011). Pedagogías en la formación de los educadores sociales. Ponencia presentada en el III Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. Buenos Aires.
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, Madrid.
- Litwin, E. (1995). Prácticas y teorías en el aula universitaria. En *Práxis educativa*, núm. 1, año 1. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y Práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Moyetta, L., Valle, M. y Jacob, I. (2006). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica. En *Prácticas en la realidad social. La formación ciudadana y profesional del estudiante universitario*, vol. IV, núm. 10, año I. Córdoba, Universidad Nacional de Río Cuarto.

La educación campesina en Mendoza. Experiencia de trabajo con la Escuela Campesina de Agroecología N.º 502 (FFyL, UNCuyo)

Rocío Peterle

La intención de esta presentación es compartir las experiencias de extensión desde la cátedra de Teorías Contemporáneas de la Educación, espacio curricular del tercer año de la carrera de Ciencias de la Educación. Trabajamos en conjunto con la Escuela Campesina de Agroecología N.º502 perteneciente a la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST)-Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), de Gestión Social y de alternancia. El cursado es una semana al mes, durante la cual los estudiantes se alojan en la escuela, y tres semanas de tiempo en comunidad. Se ubica en la localidad de Jocolí, Lavalle. Es un centro de adultos para la finalización de los estudios secundarios. Desde el año 2013 se trabaja con proyectos financiados por el Área de Articulación Social e Inclusión Educativa, de la universidad, dentro de los Proyectos Sociales “Mauricio López”.

Un poco de historia compartida

A partir del año 2009, la Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra comienza a elaborar una propuesta educativa

para garantizar la terminalidad de los estudios de la población cercana. Para ello, se realizó un diagnóstico en la zona y se generó colectivamente una propuesta educativa construida desde la comunidad campesina indígena de la provincia. Después de años de gestión para formalizar la propuesta, hoy la escuela es un espacio donde estudian jóvenes y adultos de toda la provincia, con base en los principios de la educación popular, la educación por y para el trabajo, la educación para la formación de sujetos críticos y constructores de una sociedad justa e igualitaria, y también como necesidad urgente la formación tecnicocientífica que contribuya al desarrollo rural con base en los principios *agroecológicos*. Hoy, en los planes de estudios federalizados y aprobados por Ministerio de Educación, no existe la orientación Agroecológica. En nuestros días, esta escuela es innovadora, ya que se ha reconocido dicha orientación con la perspectiva de que sea incluida y aprobada dentro de la provincia. Desde el año 2013 la escuela es de Gestión Social N.º 502.

La escuela ha podido dar respuesta a las problemáticas educativas de la zona, ya que hoy asisten 65 estudiantes de toda la provincia y de San Juan, en su mayoría trabajadores rurales que buscan saberes propios para quedarse en el campo, poder trabajar sus tierras y no tener que obligadamente migrar a la ciudad.

Complementariamente, es importante considerar que muchas de las escuelas rurales funcionan separadas de las comunidades, en zona urbanizadas, y la población que asiste a dichas escuelas reside en las cercanías de estas. Los estudiantes de las zonas más alejadas solo pueden asistir cuando el Estado se hace cargo de la organización del transporte. Además, la dinámica de cursado de las escuelas es diaria y muchas veces no se adapta a las necesidades de los habitantes rurales dispersos territorialmente, y de aquellos

trabajadores agrícolas cuya organización depende de los ciclos productivos. Las escuelas rurales muchas veces enseñan para el desarraigo y la pérdida de identidad de los campesinos-indígenas: los contenidos de las escuelas no tienen que ver con el contexto en el que viven y, a su vez, la oferta educativa provoca una migración de los campesinos hacia otras localidades y ciudades, para poder estudiar.

Teniendo en cuenta esto, la escuela campesina tiene un cursado de alternancia, es decir, los estudiantes cursan una semana al mes en un espacio donde quedan alojados y luego, las otras tres semanas restantes, trabajan con materiales escritos (cartillas) elaborados por el colectivo de educadores en sus comunidades de origen. Esta propuesta respeta la identidad de los estudiantes, habitantes de comunidades campesinas-indígenas y fortalece y legitima sus saberes para evitar el desarraigo.

La comunidad está enérgicamente involucrada en los procesos de participación y organización escolar y comunitaria. Los estudiantes sostienen la escuela (alimentación, construcción, producción de alimentos, comercialización, limpieza, etcétera). Se trabaja en asamblea y se dividen en grupos de trabajo para el sostenimiento de la escuela. La escuela funciona una semana al mes, de lunes a sábado, de 8 a 18 h. Las actividades se dividen en clases y talleres. El resto de las semanas del mes están en su comunidad, trabajando con cartillas y trabajos específicos de intervención comunitaria. En la misma semana de la escuela, funciona lo que se denomina la “Escuelita Campesina”, donde los niños y niñas hacen sus actividades mientras sus padres y madres están en la escuela.

En nuestros días, esta escuela es innovadora, ya que se ha reconocido la orientación en Agroecología con la perspectiva de que sea incluida y aprobada dentro de la provincia. De esta manera, la universidad cumple un rol

fundamental en la investigación, sistematización y difusión de proyectos gestionados por las comunidades, respondiendo a sus necesidades; a su vez, un diálogo de saberes fortalece la formación de los estudiantes, egresados y docentes de la universidad, ya que, a través de estos proyectos, se realiza una vinculación genuina con las comunidades.

Entendemos que la formación universitaria no es completa ni acabada si no se tiene una comunicación con el territorio, si no se dialoga con el medio. En la carrera de Ciencias de la Educación se pone en juego un diálogo entre la pedagogía y las experiencias de educación alternativas que beneficia la generación de nuevos saberes pedagógicos nacidos en la provincia, de gestión social y colectiva. Desde la escuela campesina, esta vinculación se estima necesaria, ya que los estudiantes y graduados en educación formados en la facultad podrían resignificar las prácticas pedagógicas de los educadores.

Nuestras tareas

Dentro del equipo de extensión trabajamos desde los aportes del colectivo de educadores y estudiantes del movimiento campesino. A partir de lo planteado por ellos y ellas, podemos describir nuestras tareas de la siguiente manera:

- » Acompañamiento a los educadores en su tarea pedagógica. Se han elaborado distintos documentos de reflexión sobre la práctica y los encuentros colectivos para que desde el intercambio de experiencias en conjunto con los estudiantes se resignifiquen los talleres dentro del tiempo de escuela. También se realiza un acompañamiento en la validación de los materiales diseñados para el tiempo en comunidad.

- » Memoria histórica de la escuela campesina a través de un audiovisual. Se realizó un audiovisual con testimonios de los estudiantes y educadores de la escuela, donde describen la propuesta y desde sus relatos se describen los principios políticos y pedagógicos de la escuela.
- » Prácticas agroecológicas. Parrilla curricular construida desde la historia oral de la comunidad y el movimiento campesino-indígena. Teniendo en cuenta esto, los conocimientos están en movimiento y se vinculan con la vida cotidiana de los sujetos que transitan por la escuela. El eje trasversal es la agroecología, porque sintetiza: las bases teóricas para el estudio y el tratamiento de diversos agrosistemas, tanto productivos como preservadores de los recursos naturales, siendo culturalmente sensibles, socialmente justos y económicamente variables. En el plano político e ideológico, se opone directamente al modelo del agronegocio y la agricultura industrial. En el plano sociocultural, que promueve el diálogo entre diferentes saberes, permite el intercambio de conocimiento por medio de los propios sujetos; de ahí que hablamos de “conocimientos socialmente útiles”, es decir, que puedan contribuir al proceso de concientización para la transformación social.
- » Proyecto politicopedagógico de la escuela. Se han elaborado distintos talleres y materiales escritos trabajando sobre los pedagogos que sostienen la propuesta. A su vez, se han incorporado a la cátedra principios pedagógicos reconocidos dentro de la educación campesina. Algunos de los principios de la escuela son: autonomía, educación para la transformación social, análisis colectivo de la realidad como base de la producción de conocimiento.

- » Evaluación colectiva. Se trabaja dentro de la evaluación participativa, en diferentes momentos. Existen evaluaciones dentro de cada espacio curricular, poniendo en juego los saberes y el trabajo en el tiempo en comunidad, y otra al finalizar cada semana, en la que se cuestiona colectivamente la semana de escuela, la convivencia y el trabajo de sostenimiento de la escuela. Al finalizar el cursado, se evalúan los saberes con un trabajo interdisciplinar. Los estudiantes eligen alguna temática que sea problemática para su comunidad y se analiza y reflexiona desde los distintos espacios con la entrega de un trabajo final.

Educación en movimiento

En nuestra provincia, la experiencia directa de educación dentro los movimientos sociales es la Escuela Campesina de Agroecología en Jocolí, Lavalle. Esta escuela pertenece a la UST. A su vez, esta organización pertenece al MNCI. Esta propuesta educativa tiene sus bases en las escuelas del MST de Brasil, ya que ambos movimientos pertenecen a la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)-Vía Campesina.

La Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-Vía Campesina), es una instancia de articulación continental con 16 años de compromiso constante con la lucha social que representa a movimientos campesinos, de trabajadores y trabajadoras, indígenas y afrodescendientes de toda América Latina. Al presente, contamos con 84 organizaciones en 18 países de América Latina y el Caribe, que constituye una fuerza social movilizadora presente en todos los espacios que ofrezcan propuestas alternativas a nivel de nuestro continente. La CLOC

es la aliada directa de la Vía Campesina Internacional en nuestro continente, para, a través de nuestros temas de trabajo, de nuestros ejes, acciones y espacios de articulación y movilización, luchar contra el sistema patriarcal y capitalista que destruye a vida de campesinos y campesinas.¹

Los movimientos sociales en Latinoamérica llevan un camino recorrido y son la expresión concreta de la resistencia al neoliberalismo en nuestro continente. Estos movimientos sociales son muy diversos y resulta difícil reducirlos en una única y homogénea conceptualización, pero es posible encontrar características comunes entre ellos. Los nuevos movimientos sociales tienen que ver con luchas de diversa índole: feministas, ambientalistas-ecológicos, pacifistas, etcétera. Por más que sea difícil o inexacto un concepto general, lo importante es que han logrado visibilizar luchas que parecían olvidadas y pueblos que han tomado las riendas de su organización, su economía y su educación en sus propias lenguas, con una fuerte crítica al orden establecido.

La novedad más grande de los nuevos movimientos sociales reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida por el marxismo. Al identificar nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, y ni siquiera son específicas de ellas, como son la guerra, la polución, el machismo, el racismo o el productivismo; y al abogar por un nuevo paradigma social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material que en la cultura y en la calidad de vida, denuncian los nuevos movimientos sociales, con una radicalidad sin precedentes, los excesos de regulación de la modernidad (De Souza Santos, 2001).

1 Ver <http://www.cloc-viacampesina.net/index.php/es/quienes-somos>.

Las propuestas pedagógicas de muchas organizaciones tienen su base en la *educación popular*. El fin de la educación es la *liberación de la opresión* diferente a aquel elitista, reproductor del sistema social de injusticia, que genera hombres y mujeres que se amoldan a la sociedad sin transformarla, sin ser agentes de cambio. La base fundamental es el diálogo, no como estrategia metodológica de enseñanza, sino como dimensión política. Es un proceso colectivo y permanente de producción de conocimientos que capacita a educadores y educandos a leer críticamente la realidad social, económica, política y cultural, con la intención de transformarla.

A modo de conclusión

Existe entonces una educación fuera de la versión eurocéntrica que forma parte de una pedagogía latinoamericana. La educación popular ya es parte de la historia de los movimientos sociales, y será parte de su futuro si logra aportarles enfoques alternativos y esclarecedores que les ayuden a enfrentar los múltiples retos que les plantea la globalización del siglo XXI.² El desafío es mejorar los procesos, sistematizarlos y comunicarlos para que la educación formal aprenda de la pedagogía latinoamericana, la educación de la lucha, la indignación y la organización.

La formación universitaria no es completa ni acabada si no se tiene llegada al territorio, si no se dialoga con el medio y, en el caso de una facultad que forma docentes, nuestro territorio son las escuelas en todos los ámbitos y modalidades. En particular, con la carrera de Ciencias de la

2 Cuahtémoc López Casilla, "Los desafíos para la educación popular y para el CEAAL en relación con la construcción de movimientos sociales", en *La Piragua* núm. 20, disponible en <http://www.ceaal.org>.

Educación se pone en juego un diálogo entre la Pedagogía y las experiencias de educación alternativas que benefician la generación de nuevos saberes pedagógicos nacidos en la provincia, de gestión social y colectiva. Desde la escuela campesina, esta vinculación se estima necesaria, ya que los estudiantes y graduados en educación formados en la facultad mejorarían cualitativamente las prácticas pedagógicas del colectivo de educadores de la escuela.

Lo más importante de esto es comprender que dichos movimientos sociales evidencian las falencias de un sistema anacrónico, estancado y fetichizado (tomado de Enrique Dussel, quien sostiene que “el fetichismo es dar un sentido absoluto a las instituciones cuando estas están a nuestro servicio”)³ que se perdió en sí mismo y justifica su existencia, desoyendo y separándose del contexto, y autoproclamándose como el templo del saber. El sistema educativo en todas sus vertientes y divisiones tiene que dar respuesta a las necesidades del contexto, ya que esa es la finalidad de su existencia.⁴ El docente no debe ser neutro. Frente a esto, se pretende trabajar desde la cátedra por una educación tolerante, antisexista, democrática, creativa y comprometida con su entorno social, dando cabida a un proceso pedagógico en el cual realmente todos tienen algo que aprender y algo que enseñar siempre, todo el tiempo.

... no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética. (*El grito Manso*, Paulo Freire).

3 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=6WZsRABMnUU>

4 Aporte de Sebastián Montané, parte del equipo extensionista. Estudiante de segundo año de Ciencias de la Educación, FFyL, UNCuyo.

Bibliografía

de Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. En *OSAL. Revista del Observatorio Social de América Latina*, núm. 5, septiembre, pp. 177-184. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Alcances y desafíos de la educación en contextos de encierro: experiencia de construcción de una Asesoría Educativa en el Centro Universitario de Devoto (CUD (UBA)

Sofía Thisted, María Jazmín Belossi

Reconstrucción y fundamentos de la experiencia

En 2013, un colectivo de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, junto con docentes, adscriptos y adscriptas de la cátedra de Educación II, nos embarcamos en el desafío de hacer un crédito de campo e investigación¹ con el propósito de reconstruir las trayectorias y experiencias educativas de las personas detenidas en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Cárcel de Devoto) que estudian en el Centro Universitario Devoto (CUD).² Este proyecto, surgido de la contingencia de experiencias e intereses de

-
- 1 El crédito, en nuestra carrera, es una experiencia de trabajo de campo o investigación de duración de un cuatrimestre, que los estudiantes deben cumplimentar como instancia obligatoria. La oferta de créditos se compone de proyectos presentados por las cátedras, enmarcados en sus proyectos de investigación y de extensión y, en menor medida, surgen de estudiantes con interrogantes propios con apoyo de profesores.
 - 2 Crédito *Experiencias de Investigación-Participación en Educación en Contextos de Encierro: Sujetos y Perspectivas en el Marco del Programa de Extensión en Cárceles de FFyL* dirigido por Sofía Thisted y Juan Pablo Parchuc.

diferentes actores, ha contado con el apoyo institucional del Programa de Extensión en Cárceles (PEC)³ que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la FFyL de la UBA.

Nos propusimos abordar la temática de la educación en contextos de encierro para indagar y profundizar en el debate politicopedagógico en nuestra carrera y en nuestro campo de estudio. Partimos de que los sujetos en contexto de encierro están privados de la libertad ambulatoria, pero no así de otros derechos (el derecho al trabajo digno, a la salud, a la educación, etcétera). Por lo tanto, nos preguntamos cómo es que se han pensado los modos de que estos sujetos accedan al derecho a la educación. La sanción de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N.º 26695, modificatoria del Capítulo Octavo sobre Educación de la ley precedente, establece el derecho de todas las personas privadas de libertad a recibir educación, adjudicando al Estado la responsabilidad indelegable de garantizar la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho (Art. 1). A través de

3 El PEC funciona en la FFyL desde 2011. El programa está conformado por un equipo interdisciplinario que en la actualidad reúne a más de sesenta docentes, investigadores, investigadoras, graduados y estudiantes de la facultad y otras unidades académicas, además de militantes y profesionales especializados en derechos humanos, discriminación, violencia institucional, encierro y sistema penal. Organiza charlas, encuentros, talleres, cursos y demás actividades extracurriculares y de extensión, que abarcan temas relacionados con: el acceso a la educación, la salud, el trabajo y, en general, los derechos y la inclusión de las personas privadas de libertad y liberadas; las prácticas artísticas, culturales y de comunicación en cárceles (lectura y escritura, edición, literatura, historia, filosofía, diseño y artes plásticas); la atención de problemas vinculados con la violencia institucional, la discapacidad, la barreras lingüísticas (español como lengua segunda o extranjera para no hispanohablantes), los géneros y la diversidad sexual, la formación política y sindical, entre otros. Genera además espacios de prácticas curriculares (trabajos de campo y prácticas de docencia e investigación, pasantías profesionales), a través del vínculo con distintas cátedras, departamentos, secretarías, áreas y programas de la facultad. Participa de redes universitarias y articula iniciativas con otras unidades académicas, agrupaciones, sindicatos, organizaciones sociales y de derechos humanos, además de organismos e instituciones públicas. Constituye, además, un ámbito para la presentación y ejecución de proyectos UBANEX y de Voluntariado Universitario.

esta norma y de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 que le otorga carácter de modalidad, la educación en contextos de encierro se consolida como derecho, es decir que se reconoce su estatus como derecho humano...

confiriéndole las características de universal e inalienable, y su ineludible carácter de bien básico para el desarrollo pleno del hombre [...] En este sentido el Estado tiene la responsabilidad indelegable de garantizar la distribución de los bienes culturales con criterio de justicia a toda la población. (Gutiérrez, 2010: 125)

Por lo tanto, desde un enfoque integral, los esfuerzos de las políticas públicas a partir de esta ley y de quienes las llevan a la práctica deben dirigirse a la restitución de derechos que han sido vulnerados, incidiendo en las trayectorias de vida y configuración de las identidades de los sujetos (Frejtman y Herrera, 2010).

En el trayecto de este primer crédito, en el que participaron más de treinta estudiantes de Ciencias de la Educación, se trató de promover en los participantes la interiorización en los debates y prácticas actuales, la legislación y las políticas de la educación en contextos de encierro y, al mismo tiempo, se comenzó con un relevamiento de información y con el trabajo en un registro narrativo de trayectorias educativas de personas detenidas en el penal de Devoto. En estas actividades colaboraron activamente estudiantes del CUD. Para alcanzar estos objetivos, nos vimos en la necesidad de reformular el instrumento de entrevista elaborado y los modos de intervención dentro del CUD, lo que llevó a adoptar una nueva forma de trabajo en grupo y de debate moderado que nos permitió concluir esta etapa habiendo conocido el territorio y establecido un vínculo con sus actores.

En una segunda etapa del trabajo de campo e investigación,⁴ estudiantes, docentes e investigadores, ya con un cúmulo de experiencias y reflexiones, decidimos darle continuidad a este proyecto, sobre la base de tres ejes de trabajo: la investigación sobre las trayectorias educativas de las personas que estudian en el CUD; la exploración y construcción de instrumentos de intervención para superar los obstáculos y facilitar recorridos en el ejercicio del derecho a la educación; la indagación sobre políticas de inclusión que permitieran a los liberados continuar con su educación.

Así comenzó a cobrar forma la Asesoría Educativa, pensada como un espacio que busca contribuir al acceso a derechos y la inclusión, promoviendo el ingreso, permanencia y continuidad de los sujetos en el sistema educativo, a partir de su participación activa. Para fines de 2014, el equipo había determinado como demandas por abordar en el espacio: la escasa circulación de la información y la falta de orientación sobre la oferta educativa y los requisitos de inscripción, las dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, el estudio, la lectura y la escritura académica, la ausencia de programas específicos para atender estas problemáticas en el encierro y, una vez que las personas recuperan su libertad, para seguir formándose e integrarse al “medio libre”.

Desde aquel primer trabajo de extensión en 2013 y hasta la actualidad, le hemos dado forma a la Asesoría Educativa, un proyecto que actualmente se enmarca en una segunda edición de un Voluntariado Universitario y un UBANEX. Este espacio se va llenando de sentidos en un trabajo “codo a codo” con los estudiantes del CUD, por el que pudimos consolidar en este tiempo un vínculo no solo con los

4 Crédito *Educación en Contextos de Encierro: Legislación, Prácticas y Propuestas. Aportes a la Construcción de una Asesoría Educativa en el CUD.*

coordinadores internos,⁵ sino también, fuera del CUD, con la directora del CENS N.º 24 que funciona dentro del penal.

Interrogantes planteados y desafíos de la educación en contextos de encierro

La creación de la Asesoría Educativa como un espacio institucional en el CUD viene a dar respuesta a ciertas tensiones, aciertos y desafíos que en nuestra investigación sistematizamos en forma de preguntas: qué *obstáculos* y *beneficios* representa el acceso a la educación dentro del sistema carcelario, qué representaciones tienen los estudiantes privados de su libertad sobre el derecho a la educación y qué aporte representa esta para su posterior libertad.

A lo largo de nuestro trabajo en el CUD, pudimos dar cuenta de tensiones que son transversales a la experiencia de los sujetos que residen en Devoto. Una discusión muy frecuente en este ámbito de encierro es en torno al régimen de “premios” y “castigos” que rige en el Sistema Penitenciario, vinculado al disciplinamiento y el control, que influye sobre los procesos educativos y que investigamos en términos de la educación “como derecho” o “como beneficio”. Este régimen muestra su *(in)compatibilidad* con el concepto de derecho. Gutiérrez expone esta discusión, afirmando que en tanto...

... la educación es parte de esos derechos que no deben ser afectados por la pena (y, por tanto, por el “tratamiento”, que es la forma de ejecutar la pena), la forma

5 Cada departamento (correspondiente a cada facultad de la UBA) que hay en el CUD tiene sus coordinadores, estudiantes de Devoto, que toman responsabilidades sobre el dictado de cada carrera como de las actividades y espacios que crean las facultades en ese contexto.

jurídicamente correcta de entender este artículo es que la actividad educativa debe tener carácter voluntario. Y si tiene carácter voluntario, no debería tener consecuencias sobre el “éxito” o no del “tratamiento”. (2010: 34)

Lo cierto es que, según lo que establece el nuevo capítulo de Educación de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, la computación de beneficios por el cumplimiento de trayectos educativos no modifica en sustancia la pena impuesta, sino que tan solo adelanta los tiempos en que una persona privada de la libertad puede ir “progresando”. Sin embargo, creemos que esto no anula el debate acerca de la condición de “beneficio” o el “derecho a la educación”.

Por otro lado, existe una tensión, sobre todo en la educación superior, en cuanto al acceso: este es universal (por ley) y, por lo tanto, se muestra como una elección del sujeto el hecho de estudiar en el CUD y, al mismo tiempo, existe una serie de “dificultades” con las que se encuentra el estudiante, principalmente de parte de la institución penitenciaria, que convierten al derecho en un privilegio. En este tiempo, el equipo junto a los muchachos pudimos problematizar la afirmación de que “en el CUD estudia el que quiere”, al poder describir cada uno de ellos, con detalle y preocupación, los obstáculos que atravesaron para poder estudiar en el CUD: conseguir los documentos correspondientes en caso de iniciar una carrera universitaria, tarea compleja especialmente si han sido trasladados, o simplemente figurar en la lista de autorizados para *bajar*⁶ cada día a la clase o a los

6 El Centro Universitario Devoto se encuentra ubicado en la planta baja del penal de Devoto y los pabellones, en pisos superiores, por lo que es común referirse como “bajar” al hecho de ir del pabellón al CUD.

talleres extracurriculares. Como expresa Gutiérrez (2010: 33), “mientras la oferta no sea universal, siempre será un ‘premio’”. De esta forma, la condición de derecho no se ve vulnerada por recibir un beneficio en el adelantamiento de la pena, sino por no estar garantizados su acceso y permanencia. El trabajo para superar estas “dificultades” y sobre estrategias conjuntas para poder “masificar” el acceso al CUD son líneas principales de intervención de la Asesoría con vistas al cumplimiento del derecho a la educación de los estudiantes.

Estas tensiones reflejan cómo la lógica penitenciaria atraviesa la lógica del derecho a la educación y la lógica pedagógica: es una *institución* dentro de otra *institución*. La utilización de la violencia simbólica (y también física), el abuso de poder y la autoridad correctiva son prácticas institucionales enquistadas de la institución carcelaria que inciden necesariamente en las experiencias educativas y que son obstáculos que aún quedan por superar.

Pero quizás el desafío más contundente de la Asesoría, y la preocupación de los propios estudiantes del CUD, no se encuentran en la vulneración del derecho de la educación ni en la condición de privilegio, sino que en la recuperación de su libertad. Si bien la mayoría reconoce y valora el aporte de la educación en tanto ampliación de vocabulario, complejización del pensamiento crítico, conocimiento de sus derechos, etcétera; muchos cuestionan su “utilidad”. Por un lado, están quienes ponen en debate las posibilidades que la educación les ofrece para acceder a un puesto de trabajo; ya sea por su carácter intelectual y poco práctico o por quedar inconclusa la carrera, y, por el otro, quienes por su origen socioeconómico ponen en duda la posibilidad de ejercer un trabajo profesional: “un negrito como yo, ¿cómo va a trabajar de administrador de empresas?”. De todas formas, los desafíos de la salida *a la calle* o *el egreso* resultan más

complejos que el vínculo entre educación y trabajo. Aun desconfiando de la posibilidad de conseguir un trabajo digno a través de sus estudios, todos reconocen la importancia y el valor de acceder a estudios superiores, pero se enfrentan al inexistente trabajo de “reinserción” social que ofrece el sistema penitenciario, tanto dentro de la cárcel como luego de la salida.

Para seguir pensando...

El proyecto de la Asesoría en el marco del PEC permitió que dentro de la Facultad de Filosofía y Letras FFyL, muchos y muchas estudiantes pudieran acercarse a y problematizar por primera vez la temática de la educación en contextos de encierro. Esto implica para nosotros y nosotras tanto un avance como un desafío, que tiene que ver con instalar la temática en nuestro campo de estudio y en nuestra carrera. Por otro lado, ingresar al penal de Devoto cada semana nos enfrenta a quienes lo hacemos con la responsabilidad de contribuir, desde la universidad (y a través de la extensión universitaria) a pensar en el corrimiento de límites y la coproducción de alternativas para garantizar el derecho a la educación como derecho humano, lejos de una mirada de esta educación como un medio para “rehabilitar” sujetos desviados o anormales.

Las condiciones edilicias del CUD, el hecho de que el lugar físico esté separado del resto de los espacios, la ausencia de personal del Servicio Penitenciario Federal (aunque sí hay presencia de cámaras), la *libertad* de la que gozan los estudiantes del CUD en ese espacio, la posibilidad de comunicarse cotidianamente con “gente de afuera”, la autogestión de talleres y actividades de los estudiantes dentro del espacio del CUD, la construcción de códigos comunes

de respeto y unidad entre compañeros, hacen del CUD un lugar de privilegio y configuran privilegios en los sujetos que acceden. La cotidianidad del CUD se configura ajena a la realidad del pabellón, incluso del CENS, constituyendo un *margen* de libertad. Las experiencias educativas vividas dentro del CUD vienen a saldar, por lo menos en parte, un derecho hasta ahora vulnerado y a reponer en contextos de encierro algo de la justicia educativa ausente en la biografía de los sujetos. Para muchos estudiantes del CUD, la educación es una *práctica de la libertad* en el medio de encierro.

Bibliografía

Daroqui, A. et al. (2006). *Voces del encierro, Mujeres y jóvenes encarceladas en la Argentina*. Buenos Aires, Omar Favale.

Centro de Cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. (2012). Documento de Trabajo. Proyecto de Investigación: Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa. Investigadores responsables: Suarez, D. H. y Frejtman, V. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

de Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, Siglo XXI, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. En Herrera, P. y Frejtman, V. (coord.). Colección *Pensar y Hacer la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y Sistema Penal: La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. En Herrera, P. y Frejtman, V. (coord.). Colección *Pensar y Hacer la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Parchuc, J. P. (2012) *Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras: enfoque, modalidades y criterios de intervención*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

— (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes de Extensión*, núm. 1. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

VV. AA. (2006). *La Universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Buenos Aires, Libros del Rojas.

¿Cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas? Construyendo culturas escolares democráticas en clave pedagógica (FCC, UNC)

Enrique Bambozzi, Vanina Ares Bargas, Mónica Ferrer

Introducción

El Proyecto de Articulación entre la Secretaría de Extensión y el Profesorado Universitario en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (2014-2015) “¿Cómo habitan democráticamente los actores las instituciones educativas? Construyendo culturas escolares democráticas en clave pedagógica” es un curso-taller que tiene por objetivo problematizar situaciones educativas desde la perspectiva de los comunicadores sociales como actores docentes para criticar y diseñar situaciones educativas que recuperen la autoridad en clave pedagógicopolítica y democrática. Los espacios curriculares involucrados son Fundamentos Pedagógicos de la Educación, Fundamentos Socio Históricos de la Educación, Sistema Educativo y Legislación Escolar. El proyecto tiene una duración de 40 horas reloj, con encuentros quincenales que se desarrollan con la modalidad de talleres de educadores desde una perspectiva freireana, crítica y propositiva; modalidad

pedagógica de trabajo cooperativo que, desde la década del 70 en Latinoamérica, recupera la voz y los saberes de los actores involucrados en las prácticas. Los ejes de trabajo propuestos son la noción de autoridad como categoría relacional; los dispositivos pedagógicos alternativos al paradigma pedagógico moderno y el trabajo en terreno entre pares.

Autoridad en clave pedagógica y política: algunas reflexiones desde la extensión para no colonizar a los docentes.

Este curso taller surge, en parte, como crítica a las concepciones académicolonialistas de la extensión vinculadas a las distintas formas de pensar la formación o capacitación docente”. En este sentido, estaba la iniciativa de generar un espacio diferente que articulara la voz de los actores de las instituciones educativas con las formas en que la universidad sistematiza, piensa, tematiza procesos socio-educativos que traduce en lo que comúnmente llamamos “teoría pedagógica”.

¿Cómo construir colectivamente un saber pedagógico que incluyera los sentidos, desafíos, dudas, experiencias de todos los actores para que de alguna manera todos pudieran reconocerse en esa trama compleja? Desde estos interrogantes, se pensó –con los comunicadores que estaban trabajando en el sistema educativo–, un curso taller para educadores y con educadores en torno a la noción de autoridad pedagógica en vinculación con el proyecto de investigación sobre formas de habitar democráticamente las instituciones educativas que presentamos en este ensayo.

La primera imagen del pedagogo –que sustenta su etimología griega–, como aquel esclavo que acompañaba al

niño a la casa del maestro para que se instruyera, se fue resignificando a lo largo de los tiempos hasta que, fruto de esta decantación epocal, permaneció la imagen de una persona acompañando (guiando, orientando) a otra. Esta imagen –desde nuestra perspectiva fundamental–, nos advierte y enseña que el sentido de lo educativo radica en la capacidad de construir una relación entre personas o, en términos más específicos, que la alteridad (la presencia de otro que no soy yo) es consustancial al acto educativo. Pero esto no es suficiente: esta alteridad se construye en torno a una relación que no es neutral, aséptica, sino, por el contrario, *intencional*; y esa intencionalidad radica en construir una relación en una perspectiva de mejoramiento no solo personal, sino social.

Lo expuesto hasta aquí nos sitúa en la imposibilidad de pensar la problemática de la autoridad al margen de una relación “asimétrica” entre personas (vínculo), cuyo rasgo distintivo siempre es el mejoramiento intencional de esta alteridad por parte de un miembro de esta relación, portador (por experiencia, por conocimiento, por trayectoria) de una serie de capacidades que posibilitan “el acompañamiento” (orientación) del otro miembro de la relación hacia territorios (experiencias, conocimientos; por lo tanto, recorrer un trayecto) que se consideran legítimamente válidos; ya sea por tradición o, por qué no decirlo, porque han sido considerados conocimientos socialmente significativos en el marco de prescripciones curriculares. Desde esta perspectiva pedagógica y relacional, la problemática de la autoridad pasaría por el reconocimiento que el miembro de la relación “carente” de aquellos conocimientos y experiencias hace del otro miembro que lo intenta orientar; o, en otros términos, la autoridad se construye en el reconocimiento de que ese otro, ese *alter ego* otro me hará crecer.

En este sentido, ubicamos el fenómeno de la autoridad en el marco de una relación intencional de mejoramiento entre personas, en la que una de ellas ha construido experiencias y conocimientos que intencionalmente pone a disposición de otro, que no los tiene, pero que necesitan ser reconocidos como “indispensables o necesarios” para su mejoramiento. Hasta aquí, la autoridad pedagógica se sustenta en una relación intencional, asimétrica, de reconocimiento del capital cultural y de mejoramiento. Pero falta algo.

Entendemos la educación como una práctica social, con intencionalidad formativa, contextualizada históricamente y tendiente al mejoramiento integral de la persona; por lo tanto, “la educación es construcción de la libertad o, en otros términos, la educación debe provocar la libertad” (Bambozzi, 2005). Por lo tanto, es imposible pensar el fenómeno de la autoridad al margen de una intencionalidad, al margen de una relación, al margen de una asimetría; asimetría que, por supuesto, se sustenta en el reconocimiento del otro como persona, con saberes previos, con dignidad; desde aquí la siempre actual enseñanza de Freire “Nadie sabe todo, nadie ignora todo” o “Educador-Educando” en una relación dialéctica.

¿Cómo pueden pensar algunos, todavía, que el pensamiento crítico está asociado a la espontaneidad, al dejar al alumno a hacer lo que quiera? Entendemos que un pensamiento crítico y, por lo tanto, un camino hacia un pensamiento verdaderamente libre, se construye a partir de poner *intencionalmente* a disposición de los estudiantes distintos discursos (argumentos) sobre distintas problemáticas y versiones de esa problemática que posibilitarán la apropiación crítica y, por tanto, el desarrollo de un pensamiento crítico. En este sentido, proponemos que una posible definición de educación pasaría por construir territorios o espacios en los que intencionalmente se pongan a

consideración y crítica distintas versiones sobre problemáticas que construyen la complejidad social. Problemáticas como el aborto, la educación sexual integral, la minería a cielo abierto, la rerreelección, la participación política y tantos otros, son oportunidades para la emergencia de la autoridad escolar.

Entiendo que en la actualidad, varios de los fenómenos de “falta de convivencia o violencia escolar” radican en la imposibilidad por parte de los docentes de visibilizar sus intencionalidades pedagógicas y de los alumnos, de reconocer en los docentes a un adulto que los ayudará, a partir de la enseñanza de un campo disciplinar específico, a mejorar, a crecer en libertad, en pensamiento crítico, etcétera.

Por supuesto, esta imposibilidad o dificultad está vinculada con las condiciones materiales de trabajo: así como un espectador puede no reconocer la obra de un eximio artista cuando la escenografía, la estética, etcétera, no acompañan su talento; de la misma manera, un profesional de la educación y conocedor de su campo disciplinar puede no ser reconocido por sus estudiantes cuando no puede realizar “experimentos” porque el laboratorio no dispone de los insumos mínimos; o no puede “webear” con sus estudiantes en sitios virtuales que descubrió porque en el gabinete funcionan solo dos máquinas; y la lista sigue. A esta denuncia, también es justo acompañarla de anuncios (al decir freireano) y reconocer las prácticas silenciosas de tantos docentes que, en medio de innumerables dificultades, construyen proyectos innovadores y que “son esperados” por los estudiantes para ver “qué hará hoy”.

En nuestra investigación acerca de las formas en que los sujetos habitan democráticamente las instituciones educativas, podemos observar cómo estudiantes, docentes y directivos dan cuenta de las dificultades de concretar y sostener formas de participación tendientes a construir

espacios “de bien común institucional” es decir, espacios de participación tendientes a pensar “el bien institucional” (y no el bien de algunos pocos). También esta es una manera complementaria de pensar la autoridad en el sentido del reconocimiento que los estudiantes (y también los docentes) hacen de una institución como un espacio que los recibe, los contiene, los ayuda a mejorar, les permite aprender y desplegar capacidades y, en definitiva, les permite asumirse como actores-autores y no simples receptores (parte de este escrito fue publicado en la revista *La Fuente*, 2012).

- » **Objetivos Generales:** comprender la problemática de la autoridad en la perspectiva de la relación pedagógica.; analizar y diseñar, desde un posicionamiento crítico y propositivo, prácticas educativas constructoras de autoridad, y problematizar el papel formativo de los comunicadores sociales desde una perspectiva democrática.
 - › **Objetivos Específicos:** definir la categoría de autoridad desde lo político y pedagógico en perspectiva democrática y analizar y diseñar prácticas educativas portadoras de autoridad pedagógica y política.
- » **Contenidos. Programa**
 - › **Módulo 1.** Nociones de autoridad pedagógica. Autoridad en clave pedagógica y política. La autoridad en perspectiva relacional: relaciones pedagógicas y prácticas educativas.
 - › **Módulo 2.** Nociones de prácticas educativas portadoras de autoridad. Práctica educativa: la educación como práctica de filiación. El educador como actor intelectual y actor político.
- » **Metodología :** Exposición. Presentación de casos concretos. Análisis de prácticas.

| | OBJETIVOS | ACTIVIDADES |
|--|--|---|
| MÓDULO 1 1^{er} encuentro | Definir nociones de autoridad pedagógica en clave pedagógica y política. | Definición de los participantes. Exposición, intercambio y lectura de textos. |
| MÓDULO 1 2^{do} encuentro | Identificar la autoridad en perspectiva relacional y su vinculación con las prácticas educativas. | Análisis de situaciones educativas. |
| MÓDULO 2 3^{er} encuentro | Discutir nociones de prácticas educativas portadoras de autoridad. Educación y democracia: participación. | Exposición y lectura de textos. Análisis de situaciones educativas. |
| MÓDULO 2 4^{to} encuentro | Definir a la práctica educativa como práctica de filiación cultural. Definir al educador como actor intelectual y político. | Análisis de situaciones educativas. |
| MÓDULO 2 5^{to} encuentro | Análisis de situaciones educativas programadas. Preparación de trabajo integrador. | Presentación de trabajos en coloquio colectivo. |

Tabla 13. Objetivos y actividades del taller de educadores por módulo y encuentro.

Conclusión

La modalidad de taller de educadores ha permitido, no sin dificultades, acercarnos a este modelo de extensión en el que la construcción es colectiva y donde todos saben algo y todos ignoran otro tanto. La posibilidad de compartir de forma simétrica “su experiencia” ha permitido no solo crecer en los procesos de valoración laboral y personal, sino que también, entendemos, ha habilitado espacios materiales y simbólicos que favorecieron la reflexión, sistematización, “teorización” de las experiencias por parte de los docentes. Nos referimos al “ponerse a escribir”, porque el “ponerse a reflexionar” lo

vienen haciendo desde hace mucho tiempo. Entendemos que los espacios de formación en esta modalidad son una forma de construir culturas escolares democráticas, ya que una norma fundamental es el respeto por la palabra del otro y, por lo tanto, se construye, discute, disiente, argumenta sobre la idea del otro y no contra o a favor del otro.

Bibliografía

- Bambozzi, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba, El Copista.
- Bambozzi, E. et al. (2014). *De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar*. Córdoba, El Copista.
- Bambozzi, E., Vadori, G., Marzolla, E. y Venier, V. (2011). *Gestión pedagógica: aportes desde la investigación educativa*. Villa María, Editorial de la Universidad de Villa María.
- Bonetto, M. S. y Piñero, M. T. (2000). *El conocimiento de lo político*. Córdoba, Advocatus.
- Jodelet, D. (2003). *Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales. Entrevista realizada por María Raquel Popovich*. Buenos Aires, inédito.
- Macpherson, C. B. (2009). *La democracia liberal y su época*. México, Alianza.
- Meireu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.
- Salazar, L. y Woldenberg, J. (2002). Principios y valores de la democracia. *Serie Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática del Instituto Federal Electoral*, núm. 1. México, Instituto Federal Electoral.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Valles Martínez, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Enseñar pedagogía entre fronteras (UNTREF)

Martín Caldo, Nora Graziano, Elizabeth Martinchuk, Maura Ramos

Nuestro aporte al debate propuesto por el X Encuentro supone una problemática inicial: la de atender al encuadre temático y, al mismo tiempo, situar la reflexión sobre nuestra experiencia en el “entre” que se constituye en los cruces entre docencia-investigación y extensión /transferencia.

Propondremos pensar la articulación entre estas dimensiones del quehacer pedagógico académico como forma de atender a las preguntas que, nacidas en el aula, se transforman en proyectos de investigación, los cuales vuelven renovados al espacio del aula habiendo pasado por el intercambio con otros docentes, estudiantes, colegas, a lo largo de todo el proceso de ejecución.

En tal sentido, la pregunta “¿cómo se representan la infancia, la escuela y la enseñanza los maestros y las maestras?” emerge de la estructuración problemáticoconceptual de nuestra materia y se conformó luego en objeto de indagación a lo largo de la investigación que los y las docentes de la materia desarrollan junto con otros actores (del Distrito de Tres de Febrero, pasantes y estudiantes de grado y posgrado de la universidad).

A lo largo del proceso de investigación, tanto la pregunta como los resultados obtenidos se han puesto en diálogo con maestros, maestras y estudiantes de profesorado para volver así enriquecida al aula a modo de aportes abiertos para el debate. Pensarnos como espacio de docencia-investigación-transferencia nos ha permitido traspasar no solo los límites o compartimientos interinstitucionales, sino también los del aula /institución con el contexto educativo en el que se inserta.

A modo de inicio

Comenzaremos este texto dando cuenta de algunas consideraciones, hipótesis y preguntas, las cuales vienen y están siendo formuladas desde hace varios años a partir de diversas conceptualizaciones construidas en el devenir de las clases, los proyectos de investigación y los encuentros con otros colegas /estudiantes /maestros /maestras /estudiantes de profesorado. Pensamos estos aportes en clave de continuidad: articulan tanto la investigación realizada, fruto de las preguntas nacidas en el salón de clase,¹ como el diálogo con estudiantes, maestros y maestras; y esperamos continúen para la reflexión /revisión de nuestras prácticas de enseñanza. En este sentido, ubicaremos nuestro aporte al debate sabiendo que no está exento de complicaciones en torno a los límites que supone atender, ya que lo que nos interesa poner a consideración de otros colegas de cátedras

1 Ángel Pérez Gómez sostiene que: "Existe un cierto consenso generalizado sobre el carácter intuitivo, empírico y rutinario del conocimiento del profesor, generado a través de las experiencias que cada individuo ha tenido en la escuela como estudiante, de las ideas dominantes en la comunidad social sobre la educación y de las presiones ejercidas de modo más o menos tácito por los compañeros, alumnos, padres y administradores, al definir un modo de comprender y actuar en la escuela, y al influir sobre los procesos de socialización del nuevo docente" (1997: 143).

de pedagogía es, justamente, la riqueza de la experiencia del “entre” estos aspectos que hacen al devenir de nuestro espacio.

Intentaremos problematizarlo partiendo de la pregunta surgida en el aula de clase: “¿cómo se representan la infancia los maestros y las maestras?”. Esta pregunta tiene más de ocho años y dio origen a tres proyectos de investigación, los cuales fueron complejizándose tanto en su sentido como en sus supuestos, abarcando en primer lugar a los sujetos, para luego dar pie a la indagación de las prácticas y las instituciones; intentando comprender si existe un sentido común propio del colectivo docente diferente del resto de los colectivos; sabiendo que el fundamento de nuestra acción era y es comprender lo que los maestros se representan para poder volver al salón de clases con nuevos aportes y sentidos para mejorar su formación y poder, así, construir saber o saberes a partir de lo aportado por los y las protagonistas, y, desde la cátedra universitaria, abrir puertas a la construcción de saber colectivo desde la situacionalidad, desde un estar siendo, al decir de R. Kusch (2003), en las instituciones, con los sujetos y en la práctica.

La investigación, en curso, surge en el proceso de indagación de las representaciones sociales sobre infancia, escuela y enseñanza de los maestros y las maestras, particularmente en torno a la pregunta acerca de la existencia de diferencias fundamentales entre las representaciones sociales (RS) de los y las docentes y las RS de otros sujetos que no lo son, que permitieran aludir o no a una forma específica de “sentido común” atribuible al colectivo docente. A partir de estos interrogantes, se plantearon objetivos para este trabajo: indagar sobre las RS sobre infancia, enseñanza y escuela de sujetos no pertenecientes al colectivo docente, a los fines de poder establecer cercanías y distancias con las RS de los maestros y las maestras, construidas en el proyecto

2012-2013; y realizar comparaciones en torno a características de género, edad y formación atendiendo a las características sociogeográficas de pertenencia. Estos objetivos nos están permitiendo profundizar en las RS particulares de los docentes a partir del conocimiento de las RS de los no docentes, además de tener una continuidad entre los proyectos.

Nuestro posicionamiento al momento de la construcción de saber en la investigación fue desde el reconocimiento de lo que los otros sujetos dicen y piensan, sabiendo que aquello que piensan y dicen ha sido construido desde sus prácticas en situación temporoespacial y que otorga sentido a lo que hacen cotidianamente. El discurso es acontecimiento, y este acontecimiento es el producto de la intersección de la acción humana, la teoría, el contexto particular y la cultura en general. A esta consideración epistemológica cabe agregar la noción de dinamismo constructivo de sentido. Analizamos enunciados, dichos, palabras desde su situacionalidad, pero al mismo tiempo consideramos que, lejos de permanecer estáticos y fijos, deben moverse en la búsqueda de nuevas relaciones con otros enunciados, dichos y palabras que permitan ampliar el horizonte de la comprensión; se trató de habilitar una posición de comprensión que no sea obturada por un saber o prejuicio que sentencia. Nuestra posición como docentes-investigadores se aleja de este “uso” de los enunciados de quien se expresa, sino que lo invitamos a compartir su punto de vista y forma de entender el hacer cotidiano. El interés estuvo y está centrado en construir junto a los diferentes actores educativos un espacio de diálogo en el cual, “sin querer gobernar la conducta del que habla” (Aguilar Rivero, s. f.), la voz de los maestros y las maestras, sea recuperada y jerarquizada para comprender los sentidos otorgados a las nociones estudiadas.

Diálogos “entre”...

A partir de este presupuesto como guía de la investigación, también se construyeron otros espacios de debate que, a modo de “continuo” permitieran seguir dialogando con los datos y sobre los datos con actores educativos para revisar y reconstruir sentidos que siempre consideramos abiertos a nuevas interpretaciones. En tal sentido, fueron diseñados a lo largo del tiempo de la investigación diferentes talleres de discusión que tuvieron como destinatarios a maestros, maestras, estudiantes de magisterio y estudiantes de grado y posgrado universitario. Se abordaron datos provisorios de cada eje –infancia, escuela y enseñanza– en forma alternativa y también, en una experiencia masiva, los tres simultáneamente. En todos los encuentros priorizamos el potencial provocador de los datos antes que el cierre de la discusión mediante resultados “acabados” (lo que sería contrario al carácter abierto antes mencionado). En otras palabras, privilegiamos el espíritu de la búsqueda y la pregunta como clave de diálogo antes que la comunicación de los hallazgos.

Compartimos espacios de debate con estudiantes, maestras y maestros de nivel inicial, de nivel primario, docentes o profesionales que trabajan en los equipos de orientación escolar, directivos e inspectores, que por su trayectoria en las escuelas “saben de qué se trata” esto de desarrollar la tarea docente. Nos estamos refiriendo a maestros, maestras, profesores y profesoras con una experiencia importante en el ejercicio de la profesión y que, en muchos casos, ocupan cargos dentro de la gestión como directivos y supervisores. Dicha experiencia los y las hacen poseedores y poseedoras de un cúmulo de saberes prácticos que les ha permitido desarrollar su tarea cotidiana en las escuelas donde se insertan. Conocimientos, habilidades, creencias y esquemas de

intervención que los y las han moldeado y con los cuales han construido su particular forma de ser docente. Estas experiencias variadas y recontextualizadas según el grupo destinatario se enmarcaron en una dinámica de taller que permitió, simultáneamente, la interpretación y la reflexión sobre cada tema.

Dentro de los emergentes de los talleres, podemos destacar los siguientes:

- » El problema de la temporalidad en el estudio de las RS docentes. La variedad de anclajes temporales nos permitió advertir que el pasado es una dimensión temporal que necesita ser problematizada. Este punto abrió un debate en torno a la sensación de evidencia de afirmaciones que aluden a un correlato empírico ausente o difuso (Kohan, 2004; Agamben, 2007).
- » La identificación recurrente de cierto sentido de frustración o desasosiego en torno a las instituciones, los sujetos y las prácticas en el presente como sentimiento compartido que requiere ser tematizado, no desde el voluntarismo, sino desde la reflexión crítica que lo contextualiza dentro de los cambios y crisis de la cultura moderna que afecta a lo educativo en su vinculación histórica.
- » La pregunta en torno a la especificidad o no del “sentido común docente”. La consideración de que esto podría haber sido dicho por cualquiera reafirmó la necesidad de avanzar sobre ese interrogante ya aparecido en el seno del equipo de investigación.
- » La desmitificación necesaria del hacer investigativo que, si bien tiene su saber hacer, no supone necesariamente la distancia o lejanía con respecto a los actores educativos, que siempre tienen algo para decir a partir de la lectura de lo que otros dijeron y de lo que nosotros como investigadores inferimos.

Remarcamos el lugar de la discusión como forma de construcción colectiva de datos, donde los otros actores docentes ya no son receptores de resultados de investigaciones, sino que son partícipes de la producción de conocimiento pedagógico.

Es en esta clave que pensamos el espacio de intercambio entre la universidad y las escuelas: como un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones que pueda constituirse en un camino para ampliar los horizontes de sentido, “creando un mundo de vuelta” según la expresión de Rodolfo Kusch. Crear un espacio para reconocernos como grupo de educadores que piensa la educación permite abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención docente. Esta perspectiva va más allá de proponer una formación continua como mera actualización disciplinar o didáctica, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y de construcción en común. Es, simultáneamente, una interpelación a la tarea del otro y a la propia como práctica abierta a consideraciones éticopolíticas que la articulan con la responsabilidad y la justicia. Siguiendo a C. Cullen, consideramos que no basta indagar sobre las complicidades de la razón con la realidad, de la teoría y la práctica o del sujeto con los discursos, sino que es necesario entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña, y está en juego el reconocimiento de los sujetos: “hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpelación, hay exigencia de justicia, no solo negativamente como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público” (Cullen, 2004: 35).

Este camino se orienta a construir un gesto que, investigando huellas y recreando acontecimientos, intente atender a las complejas existencias de lo educativo, para liberar, parafraseando a Spinoza, nuestra “potencia de actuar” y generar nuevos horizontes de intervención. Es asumir la seriedad que G. Steiner nos sugiere cuando define la educación como:

... poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza. (Steiner, 2007: 26)

Si entendemos el campo de lo educativo como espacio abierto de producción colectiva de conocimiento sobre una realidad dinámica y cambiante, entonces deberíamos asignar a los sujetos que intervienen un lugar creativo, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico. Asumir la pregunta implica dejar de estar en la comodidad de lo ya sabido para animarse a más, desandando caminos o explorando nuevos. Buscando entre las huellas lo que pueda revelarse. Supone un compromiso profundo de nuestra subjetividad con la tarea de constituirnos como sujetos de experiencia. Es un preguntarse que hunde raíces en su propia historia y contexto y que busca tender puentes entre lo transitado y lo que vendrá. El primer paso es poner en discusión nuestra “castración de la curiosidad”, con el objetivo de animarnos a más y recuperar el valor de la pregunta. Como dice Freire, “lo que está sucediendo es un

movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto, no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda; el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado” (Freire y Faundez, 1986: 53). Vivir la pregunta supone una forma de búsqueda de sentido, ya que la “verdad”, como señala Hegel, lejos de ser un mero resultado, es el resultado más el proceso constructivo que la hizo posible.

Dice Faundez:

Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianeidad, pues es en ella donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace, como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar, me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en acto simultáneo. (Freire y Faundez, 1986: 57)

Extrapolando sus palabras a la práctica, podríamos señalar que, en la medida en que encontremos buenas preguntas, estaremos en mejores condiciones para responder y formular otras que encadenen el sentido de nuestra intervención. Aprender a preguntarse y preguntarnos colectivamente resulta, a nuestro entender, una tarea clave de la formación continua de los y las estudiantes-docentes.

El problema que nos compromete hoy con la formación de los estudiantes-docentes en el ámbito universitario (diríamos que en cualquier instancia de su formación también sería deseable que así fuera) no reside, solamente, en la tarea de remover los obstáculos epistemológicos, sino también y primariamente, en lo que podemos llamar la remoción de obstáculos éticos. Como nos propone C. Cullen:

También los obstáculos éticos están en el acto mismo de conocer, pero no por los entorpecimientos y las confusiones, sino por la vocación de totalidad e inmanencia propia del conocimiento que, al creerse invulnerable frente a la interpelación de la exterioridad, cae en la mayor de las tentaciones, que es pretender incorporar al otro a esa totalidad (Levinas).² Y se olvida, entonces, que la ética precede a la ontología. Es la “sordera” ante la interpelación del otro, o la “violencia” de pretender incorporarlo al sí mismo. (Cullen, 2007: 7).

Supone entender que la enseñanza es praxis dirigida a la consecución de un fin moralmente valioso que no puede “materializarse” ya que solo puede “hacerse” y existir en la acción misma, siendo inseparable de su modo de expresión.

La “práctica” es, por tanto, lo que nosotros llamaríamos una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación. (Carr, 1996: 96.)

2 “La prioridad del saber es la tentación de la tentación”, dice Emmanuel Levinas (1996) en su segunda Lectura Talmúdica, que lleva por nombre: *La tentación de la tentación*, en *Cuatro Lecturas Talmúdicas*.

Se trata, como señala Cullen, de explorar el sentido de la docencia como virtud ciudadana, es decir, como hábito de hacerlo bien, deliberando y eligiendo, pero también como obligación de hacerlo equitativamente.

Volver a la práctica para promover la producción teórica y la escritura entre fronteras

Nos proponemos partir de la práctica para estudiarla, pero siempre volver a ella, ya que, más allá de las intencionalidades particulares (laborales, profesionales o investigativas), el centro de nuestra intervención debería orientarse a la revitalización de la intervención cotidiana. En este sentido, ubicamos el debate entre las fronteras, reconociendo la necesaria articulación entre la universidad y las escuelas, a través del trabajo con supervisores, directivos y docentes, que permita abrir otros espacios de intercambio. Jerarquizar la lectura, el debate y la producción de textos permite, supone, generar ámbitos propicios para la materialización del reconocimiento del saber docente. Por un lado porque rompe con la naturalizada división del trabajo entre la práctica y la producción de conocimiento atribuidas tradicionalmente a la formación docente y a la universidad respectivamente. Pero fundamentalmente porque posibilita concretar y hacer públicas las reflexiones y aportes emergentes de dicha reflexión. Poder construir problemas, responder a ellos y compartirlos con otros abona el camino de debate colectivo que consideramos fructífero para el enriquecimiento mutuo.

Apostamos a que las reflexiones y las conclusiones alcanzadas abonen el camino de diálogo con los otros colegas docentes, con los maestros y maestras que viven, que

sienten, que transitan la escuela cotidianamente y que, con sus pensamientos, ideas, representaciones sobre los temas de la investigación, nos ayudaron y nos orientaron a construir, a revisar, a volver a mirar saberes sobre la escuela, la infancia, y la enseñanza desde un aquí y ahora situado. No desde cualquier lugar, no desde un lugar en el que se tenga escaso conocimiento de la escuela, sus actores y sus experiencias educativas, sino desde el propio espacio escolar.

El objetivo que nos lleva a encontrarnos con otros colegas para compartir los resultados de la investigación es habilitar un espacio de trabajo colaborativo que retorne a la reflexión de la práctica centrada en la escuela y en su actividad de enseñanza que, en nuestro universo, está focalizado en revisar las características de las infancias y las prácticas que hoy habitan las aulas. No se constituye en un intento de decirles lo que “deben hacer”, no “para transferirles” lo que la academia considera que es el camino a seguir para resolver los problemas que atraviesan las escuelas, qué miradas, qué posiciones tienen que dejar, que tomar, que cambiar. Si los convocamos a la lectura de las ideas, reflexiones, sistematizaciones volcadas en este libro, es con la intención de que, tal vez, puedan aportar a pensar juntos, a revisar la experiencia educativa trayendo nuevos conocimientos que se constituyan en nuevas preguntas que permitan reorientar la acción.

Sostenemos que educar es transformar. Por ello, nos comprometemos con la tarea de fortalecer e intensificar el diálogo entre los investigadores educativos, las investigadoras educativas, los maestros y las maestras, porque pensamos que si la investigación no ayuda a transformar la realidad, pierde su sentido de existencia.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*, 4ta edición aumentada. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Aguilar Rivero, M. (2004). ¿Qué significa escuchar? En *Carta Psicoanalítica*, núm. 4. Febrero. En línea: <<http://www.cartapsi.org/new/que-significa-escuchar/>> (consulta: 26-12-2017).
- Carr, W. (1996). ¿En qué consiste una práctica educativa? En *Filosofía, valores y ciencia de la educación*. Madrid, Morata.
- Cullen, C. (2004). Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires, La Crujía.
- (2007). Los obstáculos éticos. A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa. Conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de investigación educativa, el 26 de abril, Tuxtepec.
- Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, La Aurora.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires, Laertes.
- Kusch, R. (2003). El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico. En *Obras Completas*, t. IV. Rosario, Fundación Ross.
- Levinas, E. (1996 [1968]). La tentación de la tentación. En *Cuatro Lecturas Talmúdicas*. Barcelona, Riopiedras.
- Pérez Gómez, Á. (1997). La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. Universidad de Málaga, mimeo.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires, Siruela, Fondo de Cultura Económica.

El Aprendizaje Servicio Solidario en la educación Superior (UNNE)

Elena Elisabeth Molina, Noris Fanny Viña

En el marco de una Pedagogía que consolida su mirada hacia lo social, se plantean como elementos constitutivos de un modelo de educación social los sujetos y agentes de la educación, los contenidos de la transmisión educativa, los marcos institucionales en los que acontece la práctica y las metodologías con que se realiza la acción educativa. Esos elementos constituyen una red que los vincula sin priorizar ninguno de ellos. Para dar cuenta de esa interacción, la cátedra de Pedagogía propone, desde el año 2009, la modalidad formativa del aprendizaje servicio solidario para estudiantes que cursan el trayecto inicial del Profesorado en Ciencias de la Educación. En la Ley Nacional de Educación, en sus artículos 32 y 123, el aprendizaje servicio es considerado una propuesta pedagógica que apunta a mejorar la calidad educativa, enfatizando una educación para la ciudadanía fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Los proyectos de aprendizaje servicio permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las aulas al servicio de necesidades concretas de la comunidad.

Es, también, una forma de potenciar mediante la participación el trabajo colaborativo, la gestión de recursos y la comunicación de ideas.

Consideramos que, por sus características, el Aprendizaje Servicio Solidario se vincula con una concepción de *educación expandida* que propone resignificar la educación con la integración de espacios formales, no formales y la valoración de los saberes que en ellos se producen de manera colectiva y horizontal. Expandir la educación requiere, también, promover la función de mediación y de negociación en el vínculo *universidad-comunidad*.

Entendemos que la educación expandida no es una metodología, aunque remite al sentido de camino y de proceso. La definimos como un puente entre el adentro y el afuera. El adentro es lo instituido, lo pautado, lo que es. En tanto, el afuera es posibilidad, es tener en cuenta el acontecer con sus múltiples condicionantes. Delgado sostiene que habitar el *afuera* exige el verbo *suced*er. Por su parte, Ortiz Ocaña plantea la idea de un lugar intermedio que se define en términos de oportunidad. Rubén Díaz lo denomina “fuera de lugar”, definiéndolo como “un lugar desparramado, no acotado ni clasificable” (Díaz, 2012).

Expandir la educación es generar ese lugar intermedio que impulsa a los estudiantes a transitar un ida y vuelta constante entre lo académico y lo comunitario. En esa dinámica acontecen aprendizajes que *con-mueven*, en tanto posibilitan iniciarse en el ejercicio del futuro rol profesional desde el comienzo de la trayectoria universitaria, aprender a gestionar y a tomar decisiones, asumir posicionamientos frente a las situaciones.

En este apartado, hacemos referencia a experiencias de aprendizaje servicio solidario realizadas por estudiantes que cursan el Profesorado en Ciencias de la Educación en el Centro Regional Universitario “General Pinedo” de la

Facultad de Humanidades de la UNNE. La modalidad que se implementa, desde la cátedra de Pedagogía, asume carácter formativo y extensionista e intenta vincular universidad y comunidad mediante el abordaje de dos ejes temáticos: Educación Ambiental y Educación Sexual Integral. Con ese propósito se involucran el ámbito universitario, el nivel Secundario y otras instituciones asociadas a los proyectos realizados.

Algunas experiencias de extensión

En la cátedra Pedagogía durante el ciclo 2015 se desarrollaron numerosas experiencias de APSS que posibilitaron a los estudiantes identificar problemáticas reales en instituciones educativas del medio, elaborar e implementar propuestas de intervención para contribuir a su solución. Para ello, se vincularon con instituciones comunitarias y profesionales que aportaron al diseño y desarrollo de las propuestas. En estas experiencias de APSS se pueden identificar elementos propios de la educación expandida: un contexto con un *adentro* con pautas ya establecidas (universidad e instituciones educativas participantes del proyecto) que se ve afectado por prácticas *fuera de lugar* (APSS) y un *punto o mediación* que integra *colectivos dinamizadores* (asociaciones civiles, centros de salud barriales, grupos de estudiantes que impulsan la experiencia).

Particularmente, mencionaremos dos experiencias de APSS en las que se abordó la problemática del cuidado del medio ambiente; una de ellas se desarrolló en carácter de Voluntariado Universitario. Otra propuesta de aprendizaje solidario abordó la problemática de la Educación Sexual Integral (ESI) en instituciones de nivel Secundario. En el primer eje temático, el tratamiento de la cuestión ambiental

dio lugar a un proyecto de APSS que vinculó a estudiantes universitarios con la Escuela de Educación Secundaria (EES) N.º 22 y la Municipalidad de Hermoso Campo, localidad ubicada a 50 kilómetros del Centro Regional Universitario de la UNNE. El proyecto denominado “Nuestro Granito de Arena” propuso como objetivo contribuir a la concientización del cuidado del medio ambiente. Los estudiantes de Pedagogía trabajaron con alumnos del 8.º 4.º de la EES durante varias jornadas. El itinerario desarrollado se estructuró en función de las siguientes etapas:

- » Etapa A: Diagnóstico y planificación
 - › Paso 1: Diagnóstico participativo
 - A partir de observaciones y entrevistas realizadas a directivos y docentes de la EES N.º 22 los estudiantes universitarios identificaron como problemática la existencia de basurales a cielo abierto que rodean la escuela.
 - Se analizaron las posibilidades de respuesta desde la institución educativa.
 - › Paso 2: Diseño y planeamiento. Se planificaron las siguientes acciones:
 - Observación y fotografías del predio que circunda la escuela.
 - Diseño de imágenes en función de lo observado.
 - Indagación y selección de formas de abordar el problema.
 - Preparación y distribución de plantines.
 - Plantación de árboles y flores.
- » Etapa B: Ejecución del proyecto aprendizaje servicio
 - › Paso 3: En esta etapa se establecieron alianzas institucionales para la obtención de recursos. El grupo de estudiantes de Pedagogía se vinculó con la Municipalidad local, que colaboró con la preparación y distribución de plantines para reforestación. Se procedió a

la limpieza del predio y posterior plantación de árboles y flores.

» **Etapa C: Cierre y multiplicación**

- › Paso 4: Evaluación y sistematización final. En esta instancia se realizaron videos donde se plasmó la experiencia realizada y la autoevaluación de los estudiantes que implementaron el proyecto.
- › Paso 5: Comunicación y reconocimiento a los protagonistas. La experiencia realizada, junto con otros emprendimientos realizados por estudiantes de la cátedra Pedagogía, se comunicó a la comunidad local mediante una exposición realizada en el Complejo Cultural local al que asistieron autoridades locales y medios de comunicación que difundieron el evento.
- › Paso 6: Evaluación de la factibilidad de continuidad y multiplicación de los proyectos de aprendizaje servicio. En este aspecto, es destacable el interés de las diversas instituciones involucradas en los proyectos de APSS por la continuidad de la experiencia.

También, para abordar la cuestión ambiental, desde la cátedra Pedagogía se trabaja en un proyecto de Voluntariado Universitario que propone como objetivo general *promocionar la Educación Ambiental mediante la implementación de redes interinstitucionales, entre la Universidad y otras instituciones del medio*. Particularmente, se asoció a la propuesta la Asociación Civil “Matiz de Esperanzas”, que trabaja desde dos ejes principales: con los niños, la importancia de la escolaridad y la trayectoria escolar, en la vida de los sujetos, como factor de inclusión; y, con las Familias, la importancia del acompañamiento y el monitoreo en la escolaridad de sus hijos, y la educación como factor de progreso personal y social.

Para la consecución del objetivo, el proyecto contempla el desarrollo de:

Acciones de formación: charlas y seminarios y conformación de grupos de autoformación que indaguen respecto de normas y pautas aplicables a problemáticas ambientales.

Acciones de información: realización de campañas de sensibilización ciudadana respecto de problemáticas socioambientales; diseño de páginas web, intervención en foros y otras herramientas virtuales para fomentar educación ambiental; edición de materiales que recuperen y promuevan buenas prácticas socioambientales efectuadas por instituciones locales.

Acciones de participación: diseño e implementación de propuestas de aprendizaje servicio por parte de los estudiantes universitarios involucrados en el voluntariado; jornadas de participación comunitaria para promover diagnóstico ambiental y tomar decisiones acerca de actividades por realizar, organización de grupos voluntarios que se comprometan con la gestión de problemáticas ambientales.

Acciones de estudio e indagación: propiciar estudios de caracterización del medio local; indagar el impacto de campañas de educación ambiental en los jóvenes y en las familias; fomentar la indagación de respuestas alternativas a problemáticas socioambientales.

Actualmente, existe consenso en sostener que la educación ambiental es educación para la acción. Esta orientación propicia la expresión de conductas socioambientales responsables. En el contexto en que se implementa la propuesta, la cuestión de la educación ambiental plantea problemáticas referidas a:

- » La formación del ciudadano. Se evidencia la necesidad de conocimiento de problemáticas ambientales, sus causas y consecuencias, como también de estimular un cambio de valores que permitan asumir acciones proambientales.

- » La actualización y la comunicación. La ausencia de información actualizada, accesible y utilizable dificulta la comprensión de cuestiones socioambientales y la generación de respuestas constructivas.
- » La participación comunitaria como instrumento de educación ambiental. Se evidencia la necesidad de implicación directa de los ciudadanos en el conocimiento, prevención y mejora de los problemas socioambientales.
- » Los estudios que permitan conocer la percepción que tienen los integrantes de la comunidad acerca de cuestiones ambientales y que posibiliten evaluar acciones implementadas desde lo educativo.

Se propende a generar respuestas a estas problemáticas mediante un trabajo interrelacionado entre las instituciones adheridas al proyecto.

El segundo eje abordado mediante la modalidad del APSS, fue la Educación Sexual Integral. Para ello, los estudiantes universitarios se vincularon con la EEA N.º 11 y el Puesto Sanitario “A” de la localidad de Gancedo, situado a 30 kilómetros del Centro Universitario Regional de la UNNE.

En la primera etapa del itinerario se recopiló información mediante entrevistas, observaciones, consulta de documentación, etcétera. Esto permitió conocer la situación, identificando como una de las problemáticas recurrentes el embarazo adolescente. En años anteriores, la institución se ha ocupado de la problemática organizando jornadas con contenidos de ESI, que luego los docentes trabajaban en sus respectivas asignaturas. La institución intenta retener a las alumnas embarazadas, incentivándolas a no abandonar sus estudios, brindándoles apoyatura escolar y permitiéndoles asistir a clases con sus bebés, o retirarse durante el recreo para asistir a sus domicilios y amamantar a sus hijos. Los roles de

directivos y docentes, en este caso, se asimilan a “La función del agente de la educación social que es abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural, proporcionando la conexión (o, en su caso la reconexión) en las redes de la sociedad de la época” (Nuñez, 1999: 43).

En la siguiente etapa de Diseño y planificación, se planteó la necesidad de informar a la comunidad escolar acerca de la ESI y específicamente sobre embarazos precoces. Para el logro de ese objetivo, se planificaron jornadas con proyecciones de videos referentes a ESI, charlas y talleres. Para su organización y concreción, se contó con la colaboración de profesionales médicos y enfermeros de la Sala Materno Infantil del Puesto Sanitario “A”.

El video llamado “Mejor hablar de ciertas cosas”, presenta adolescentes argentinos que toman la palabra y comparten modos de ver y vivenciar la temática de un embarazo precoz a través de testimonios y experiencias, desde un lenguaje directo e informativo. También intervienen profesionales de salud que brindan información sobre algunas enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos.

Para la realización del taller se propuso a los alumnos de la institución secundaria plasmar lo aprendido en diferentes soportes, exponerlos en el Puesto Sanitario “A” y posteriormente distribuirlos a la comunidad en algún evento público. Por la cercanía de la fecha, se seleccionó el acto local del 25 de Mayo, que concentra la participación de la mayoría de los habitantes de la localidad de Gancedo. Al finalizar el acto, los estudiantes universitarios junto con estudiantes de nivel secundario que realizaron el proyecto de APSS explicaron a la comunidad y distribuyeron folletos informativos sobre ESI.

Simultáneamente, otro grupo de estudiantes de Pedagogía abordó la problemática de la ESI desde los mitos sobre la sexualidad. El proyecto denominado “Del dicho al

hecho, la salud es un derecho” se desarrolló en la Unidad Educativa Privada N.º 32 de la localidad de General Pinedo en tres instancias centrales: jornada informativa sobre ESI y reproducción en diferentes soportes de mitos sobre la sexualidad; cine debate. Proyección del film “Punto y aparte” y de videos sobre desarrollo fetal. Debate en torno a las proyecciones; charla debate con especialistas.

Los aprendizajes logrados a partir de la implementación del APSS en actividades de extensión a la comunidad se relacionan con postulados del *pensamiento configuracional*. Este se define como proceso afectivocognitivo que expresa la capacidad de aplicar conocimientos en contextos diversos, utilizando habilidades, destrezas, valores y actitudes, para abordar problemáticas del contexto.

La modalidad del APSS posibilita a los estudiantes que la implementan experimentar un sistema dialéctico de sensaciones y emociones que constituyen los estadios del pensamiento configuracional: emociones primarias; sentimiento de las emociones primarias; sentimiento de interacción con el mundo exterior; sensación de conocer el objeto; sentimiento afectivocognitivo hacia el objeto; direccionamiento hacia el objeto (atención y concentración); sentimiento de pertenencia; lenguaje no verbal interno (intuición); narración implícita (lenguaje interno); lenguaje verbal externo (pensamiento configuracional).

Los indicadores del pensamiento configuracional son: emoción, sentimiento, actitudes, valores y lenguaje. Durante el desarrollo de los proyectos de APSS los estudiantes recorren dialécticamente los estadios del pensamiento configuracional. Es posible identificar que, en ese recorrido, experimentan emociones universales, básicas e individuales: universales, como miedo, tristeza, alegría, asombro; básicas, como el entusiasmo o el desaliento; individuales, como compasión, orgullo, admiración. A partir de ello, es

posible plantear que el APSS brinda la posibilidad de poner en acto lo que Ortiz Ocaña denomina “requerimientos didácticos potenciadores” del pensamiento configuracional: explorabilidad, inquisitividad, concentrabilidad, comunicabilidad, perseverabilidad. (Ortiz Ocaña, 2011).

Los aportes del APSS a la formación docente pueden interpretarse, además, desde la perspectiva *rizomática*, en el sentido acuñado por Deleuze y Guattari. El *modelo rizomático*, entendido como alternativa para la formación docente, permite abordar los múltiples sentidos que esas prácticas suponen, el docente como profesional (Cannellotto, 2011), el docente como actor político (Lombardi, 2011), el docente como servidor social (Gimeno Sacristán, 2011), el docente como miembro de un equipo (Weinstein, 2011) y el docente como productor de conocimiento. Respecto de este último, Marta Franco, en su texto sobre el taller de la Fábrica Expandida, plantea que resignificar la educación y sacarla de los espacios formales y reglados, es enfatizar “la creación colectiva y horizontal del conocimiento para compartirlo libremente, el interés por poner en valor todo tipo de saberes no necesariamente académicos y el declararse en construcción permanente y aprendizaje continuo” (Franco, 2009).

Todo rizoma comprende líneas de segmentación desde las que se organiza, territorializa y adquiere significado, pero también incluye líneas de desterritorialización por las que se escapa continuamente. Esta perspectiva rizomática posibilita interpretar la formación docente como un concepto de bordes abiertos, es decir, enunciados que se caracterizan por su historicidad y que cambian según las condiciones del contexto. Se evitan, de esta manera, interpretaciones reduccionistas de la formación docente. Desde esta perspectiva, la incorporación del aprendizaje servicio solidario en la universidad intenta responder a una cuestión

clave en Pedagogía social: ¿cómo formar profesionales que comprendan lo específico de su función y sean capaces de proponer alternativas sociopedagógicas para la promoción de sujetos y comunidades?

En ese sentido, como afirma María Nieves Tapia, la educación Superior puede dejar de ser un trámite para la entrada al mundo del trabajo, o la proverbial “torre de marfil” donde se investiga y se publica endogámicamente, para ser el lugar donde el conocimiento científico se pone en diálogo con los saberes populares y originarios, con las necesidades y aspiraciones de las comunidades, donde se producen conocimiento y acciones transformadoras de la realidad y donde se aprende cómo ser profesionales capaces de contribuir al bien común y no solo al propio (Tapia, 2015).

Bibliografía

- Canellotto, A. (2011). El docente como profesional. En *Serie Cuadernos de discusión. UNIPE: Editorial Universitaria*, núm. 2. La Plata, Universidad Pedagógica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). Introducción: Rizoma. En Deleuze, G. y Guattari, F. *Mil mesetas*. Valencia, Pre-textos.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona, Anagrama.
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En *Educación expandida*, sitio web de Colectivo Zemos98: <<http://publicaciones.zemos98.org/spip.php?article1419>> (consulta: 26-12-2017).
- Franco, M. (2009). La fábrica expandida 5: Del taller a la fábrica. En *Educación Expandida*. sitio web de Colectivo Zemos98: <<http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article104>> (consulta: 26-12-2017).
- Garcés, M. (2010). Dar que pensar. En *Revista de Espai en Blanc: El combate del pensamiento*, núm. 7-8. En línea: <<http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article147>> (consulta: 26-12-2017).

- Gimeno Sacristán, J. (2011). El docente como servidor social. En *Serie Cuadernos de discusión*. UNIPE: Editorial Universitaria, núm. 2. La Plata, Universidad Pedagógica.
- Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, De la Torre.
- Lombardi, G. (2011). El docente como actor político. En *Serie Cuadernos de discusión*. UNIPE: Editorial Universitaria, núm. 2. La Plata, Universidad Pedagógica.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Ortiz Ocaña, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: El pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. En *Praxis*, núm. 7 Santa Marta, Universidad del Magdalena.
- Perec, G. (2007). *Especies de espacios*. Barcelona, Montesinos.
- Tapia, M. N. (2015). *Ridas*. Consejo Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, Universidad de Barcelona.
- Weinstein, I. (2011). El docente como miembro de un equipo. En *Serie Cuadernos de discusión*. UNIPE: Editorial Universitaria, núm. 2. La Plata, Universidad Pedagógica.

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: aportes a la pedagogía de la extensión universitaria desde una conversación con sujetos y experiencias de la formación docente (FFyL, UBA)

Daniel H. Suárez, Paula Dávila, Agustina Argnani, Yanina Caressa, María Eugenia Miguez, Lucía Sucari

Presentación

El Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”,¹ en el que venimos participando varios integrantes del equipo docente de Educación II, articula en una red de colaboración y trabajo coparticipado a colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una forma de investigación-formación-acción docente participativa, en diferentes espacios y tiempos institucionales, organizacionales y sociales.² La red en

1 Aprobado por Res. CD 1425 del año 2010 de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2 Los nodos que actualmente componen la red son: Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Sociedad Luz, Ciudad de Buenos Aires; Instituto Superior de Formación Docente N.º 100, Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N.º 103, Lomas de Zamora; Instituto Superior de Formación Docente N.º 11, Lanús; Instituto Rosita Ziporovich/AMSAFE, provincia de Santa Fe; Colectivo “Ex Libris” y Subsecretaría de equidad Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades de la Municipalidad de Quilmes; Jefatura de la Región Educativa N.º 3, La Matanza, de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires; Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC); Centro Universitario Municipal San Fernando; y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

la que se involucran y conforman los docentes narradores se orienta a activar y recrear la memoria pedagógica de las prácticas escolares mediante la producción, circulación y publicación de relatos de experiencia pedagógica escritos por docentes, estudiantes y educadores. Esos documentos narrativos elaborados mediante la investigación del propio mundo escolar permiten que el saber y el discurso pedagógicos construidos por los docentes se inscriban e intervengan en el debate público y especializado sobre la educación y la escuela. Al mismo tiempo que investiga, la red de docentes narradores despliega trayectos de formación entre pares y experiencias colectivas de desarrollo profesional docente centrado en la indagación narrativa y *(auto)biográfica* de la práctica y el trabajo docente.

De esta forma, los nodos y nudos de la red se tejen en torno a relatos de experiencias producidos a través de un dispositivo de investigación-formación-acción docente en red: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Dicho dispositivo supone la indagación de las propias experiencias pedagógicas en procesos de formación horizontal entre colegas, por medio de la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero, al mismo tiempo, este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno al saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de docentes y de otros actores educativos.

El programa se propuso conformar un espacio en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que permitiera el encuentro, la escucha y el trabajo en colaboración con docentes de todas las modalidades y niveles del sistema escolar, formadores, investigadores, becarios y tesisistas de posgrado,

estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el campo pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes. Parte de entender que el ámbito de la extensión universitaria proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico, de trabajar junto con otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente, de generar relaciones de colaboración y espacios coparticipativos, de promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías establecidas en el campo educativo.

Desde su puesta en marcha, el programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas, pistas para pensar la extensión universitaria como una parte constitutiva, como una dimensión más del trabajo académico de docencia e investigación que llevamos adelante en la universidad. De este modo, el proceso de experimentación metodológica que el trabajo en la red nos ha permitido sostener junto con otros actores del campo educativo, las diversas líneas de investigación desarrolladas en sucesivos proyectos de investigación UBACyT y las prácticas docentes en la formación de grado y de posgrado que venimos desplegando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en otras universidades del país y América Latina, se encuentran estrechamente vinculadas en un conglomerado de acciones complementarias y articuladas que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo. El programa se propone una reformulación de las nociones de enseñanza, investigación y extensión a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de coproducción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* objetos de

intervenciones ilustradas sino *junto con* activos sujetos del campo social y pedagógico.

Desde esta experiencia, podemos sostener que la universidad no solo se ocupa, en algunos casos, de la formación inicial de docentes, sino que también, a través de la extensión, se puede ocupar de la formación permanente de maestros y profesores. En este sentido, entenderla de modo *en-redado* nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente, más allá de las clasificaciones mediante las que se organiza e institucionaliza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico. Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en y hacen el territorio, esto es, en un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales. La pedagogía, entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Tejiendo lazos y articulaciones: intervención, formación e investigación pedagógica desde la Extensión Universitaria

Como adelantamos, el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” nació con la intención de articular y potenciar

colectivos de educadores, redes pedagógicas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios que, desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales desarrollan procesos horizontales de formación basados en la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los saberes pedagógicos construidos en torno a ella, su sistematización, publicación, circulación y deliberación públicas.

Desde una perspectiva particular de investigación-formación-acción, la red se sostiene como una iniciativa de intervención politicopedagógica, de formación e investigación orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Y permite, a su vez, la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública. Para ello, desarrollamos e implementamos un dispositivo de trabajo que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo educativo. Los colectivos de narradores discuten los términos y promueven la recreación del pensamiento pedagógico. De este modo, generan procesos de toma de la palabra y de deliberación pública que significan el desarrollo profesional entre docentes a través del intercambio y la conversación acerca de lo reconstruido, narrado y documentado, produciendo comprensiones e interpretaciones críticas sobre situaciones y procesos educativos.

Desde su puesta en marcha, el programa viene planteando algunas coordenadas, perspectivas y pistas para pensar

la extensión universitaria como parte constitutiva, como dimensión integral del trabajo académico de docencia e investigación que efectivamente venimos desarrollando algunos de los que habitamos y transitamos esta institución.

Tradicionalmente, las prácticas de extensión han cristalizado modos específicos en que la universidad pública planteó su vinculación con diversos sujetos sociales. Concebida como una de las “funciones” de esta institución, los significados asociados a ella se articularon en torno al establecimiento de relaciones de colonialidad con los otros y las otras. Desde un lugar de presunta superioridad cultural, que suponía una preeminencia ética y una prioridad política, la universidad “transfería”, “extendía”, difundía, en la comunidad lega que la rodeaba, y que no accedía a sus propuestas de enseñanza o investigación, parte de los conocimientos científicos y tecnológicos que producía.

El programa se propone la revisión de la idea de “función” como una noción que alude a lo fijo y predefinido de antemano, y que, como consecuencia, separa en componentes aislados las tareas de enseñanza, investigación y extensión. Se sostiene una reformulación de estas nociones a partir del desarrollo de dispositivos de conversación y de coproducción de saber pedagógico en los que el trabajo desde la universidad no se desarrolla *sobre* los sujetos (en este caso, educadores de distintos ámbitos), sino *junto con* ellos. Se trata, en definitiva, de examinar las posibilidades para el desarrollo de otra pedagogía de la extensión universitaria, que la piense como una posibilidad para habilitar la conversación con sujetos y experiencias que se inscriben en el territorio, considerando a este último como un campo de posiciones y disposiciones de saber y de poder dinámicas y relacionales, más que como localización geográfica. Estas premisas implican que los sujetos pedagógicos desarrollan posiciones que siempre son abiertas. La pedagogía,

entonces, se encuentra ante la posibilidad de reformular su lenguaje para incorporar dentro de sus problemas y horizontes los aspectos formativos vinculados a la construcción de nuevas posiciones de sujeto, tanto de los que trabajan desde la universidad pública como de aquellos con quienes se vincula y articula para llevar adelante procesos de investigación y de formación.

Como señalábamos, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas deviene de un conjunto de hilos, de hebras y de nudos que se van entramando, formando un “tejido” de relatos de experiencias, y estos relatos son generados, producidos a través de un dispositivo específico que recorre un itinerario: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como modalidad particular de investigación-formación-acción coparticipada. Ahora bien, ¿por qué encarar el reto de instalarla como un programa de extensión universitaria? La propuesta era generar un espacio protegido de las dificultades que muchas veces condicionan el desarrollo y la permanencia de redes por falta de reconocimiento institucional o de recursos y, a su vez, conformar un espacio al interior de la FFyL de la UBA que albergara a docentes, investigadores, becarios, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la posición y la experiencia de los docentes.

Otro motivo tenía que ver con el ámbito de la extensión universitaria, que proporciona la posibilidad de sostener lazos y articulaciones entre los investigadores académicos y otros sujetos de conocimiento para la producción y validación del saber pedagógico; de trabajar *con* otros actores para la construcción de un conocimiento más sensible, sofisticado y potente; de generar relaciones de colaboración y espacios coparticipativos (como otro modo de debatir y discutir acerca de la especificidad del trabajo docente) y de

promover otras posiciones que disputen la configuración de las relaciones y jerarquías político-institucionales establecidas en el campo educativo.

Aunque en nuestro país y en América Latina se vienen acrecentando las experiencias de este tipo, y se advierte en la actualidad un significativo impulso del desarrollo de movimientos de docentes decididos a intervenir en el campo pedagógico a fin de ensayar nuevas formas para el cambio democrático en educación a través de la reconstrucción del saber pedagógico y la construcción de conocimiento (ver Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009), las iniciativas en que la universidad compromete su participación decisiva en ellas, desde una lógica de ecoformación con otros sujetos y actores del campo pedagógico son escasas. A partir de nuestro propio proceso de experimentación metodológica y de una serie de estudios llevados a cabo en sucesivos proyectos de investigación UBACyT,³ hemos identificado múltiples dificultades y obstáculos relacionados con la habilitación de espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre diversos actores del campo educativo y la universidad. Muchos docentes y educadores consideran la mayor parte de la investigación educativa desvinculada de las preguntas y problemas surgidos en las prácticas escolares.

En este caso, la línea de investigación que el equipo viene desarrollando, el trabajo en la red y las prácticas docentes

3 Nos referimos a los Proyectos UBACyT: Proyecto de Investigación "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico". (UBACyT 2011-2014 F194) Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Doctor Daniel H. Suárez y Licenciada Dora González; Proyecto de Investigación "La construcción social del cambio educativo. Una mirada político pedagógica a las continuidades y rupturas en las formas de lo escolar" (UBACyT 2008-2010 F028). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Doctor Daniel H. Suárez y Licenciada Dora González; Proyecto de Investigación "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". (UBACyT 2008-2010 F096). Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Directores: Doctora Andrea Alliaud y Doctor Daniel H. Suárez.

en la formación de grado y de posgrado se encuentran estrechamente vinculadas y son insumos permanentes que permiten enriquecer, tensionar y revisar mutuamente los desarrollos del equipo como un conglomerado en el que no es posible operar distinciones tajantes entre las tres tareas fundamentales a las que son llamadas las universidades. Así, la línea de investigación se focaliza en las indagaciones en torno a la configuración del saber pedagógico, la reconstrucción de la memoria pedagógica y las nuevas modalidades de organización colectiva de los educadores y docentes (colectivos, redes, movimientos) para la intervención politicopedagógica en el campo educativo (Suárez, 2009, 2011, 2014; Suárez y Argñani, 2011). Se inscribe en una tradición de investigación educativa que advierte sobre las potencialidades teóricas y metodológicas de las nociones de “campo pedagógico” y “hegemonía” para el estudio cualitativo e interpretativo de los procesos, las relaciones, los sujetos y las instituciones educativas, en la medida en que permiten poner el foco en las relaciones de saber y de poder que configuran los espacios, tiempos, experiencias, saberes y discursos legítimos sobre la educación, así como en las contingentes configuraciones y formaciones discursivas que en esa trama de relaciones delimitan y constituyen diferentes y desiguales posiciones de sujeto. Estos debates y desarrollos teoricometodológicos han sido centrales no solo para el diseño, desarrollo y revisión del trabajo de extensión, sino que constituyeron insumos importantes para reformulaciones sucesivas del programa de la materia de grado “Educación II. Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal” de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA. Asimismo, han sido incorporados como parte del encuadre teoricometodológico en seminarios, créditos de investigación y créditos de práctica profesional para la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Pero,

además, el desarrollo de la propuesta de la red en el marco de la extensión universitaria ha permitido problematizar y revisar aspectos teoricometodológicos de los dispositivos de investigación y formación que el equipo venía implementando, permitiendo captar con mayor sutileza las tensiones, dificultades y demandas de los sujetos e instituciones participantes, así como las recreaciones y adaptaciones que estos realizaban al dispositivo de documentación narrativa al momento de ponerlo en marcha para el trabajo con sus colectivos docentes. En el mismo sentido, la formación en el posgrado también se ha tornado vital, en tanto la formación en maestrías y doctorados ha permitido a integrantes del equipo llevar adelante tesis centradas en el trabajo en el Programa de Extensión,⁴ y de esa manera enriquecer las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que contribuyeron a generar conocimiento productivo para repensar el trabajo de extensión; al mismo tiempo, este ha contribuido a cuestionar e interpelar el trabajo académico de investigación y formación en el posgrado.

Una red en permanente redefinición: otros territorios y escenarios de la formación de docentes

A partir de la puesta en marcha del programa en el año 2010 hemos visualizado una mayor apropiación del

4 Se trata de las tesis de Maestría de Agustina Argnani: "Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso"; de Paula Dávila: "Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas" y de Yanina Caressa: "La construcción social del cambio educativo. La investigación-formación-acción y las transformaciones de la práctica docente: un estudio en el cuerpo de inspectores de la Provincia de Buenos Aires"; y la tesis de Doctorado de Danise Grangeiro: "El saber de la experiencia: la sabiduría en la trayectoria profesional de profesores jubilados", todas ellas vinculadas con el Programa de Extensión Universitaria que desarrolla nuestro equipo.

dispositivo de trabajo por parte de las instituciones y organizaciones participantes, favorecido por un espacio de formación horizontal a través de procesos sistemáticos de indagación-formación-acción sobre las prácticas pedagógicas. En este sentido, el interés por conformar nuevos colectivos de docentes escritores /lectores, y la efectiva incorporación de nuevos nodos y colectivos a la red en lo que va del programa, dan cuenta de ello. En tanto que favorece el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto entre colectivos de docentes narradores, redes educativas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios, la red es percibida como un espacio de coinvestigación y formación que permite potenciar el desarrollo de las actividades propias de cada institución u organización.

El trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro, fueran presenciales o virtuales (lectura entre pares, reuniones de coordinación, publicaciones colectivas, intercambio de experiencias o desarrollo de actividades conjuntas), que impulsaron la circulación de los relatos y el intercambio de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico con integrantes de otras redes. Se esperaba que, al favorecer estructuras más flexibles y vínculos de colaboración, la red permitiera a cada uno de los nodos extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y generar a la par nuevos espacios, tiempos y producciones. Acciones que difícilmente hubieran sido posibles de ser desarrolladas por cada institución de manera individual o por fuera del espacio de la red, fuertemente apoyada en la generación de lazos y articulaciones. Es altamente valorada la posibilidad que ofrece el ámbito de la red de participar e involucrarse en las líneas de acción y de investigación que llevan adelante otras redes que se encuentran en funcionamiento a nivel nacional y regional,

como ha sido la participación en encuentros, jornadas y actividades promovidas por otros colectivos y redes.⁵

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente (ver: Anderson y Herr, 2007; Suárez, 2007) se plantea no simplemente como insumo para la investigación educativa, sino también, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes y como un espacio de coformación y ecoformación e intervención en el debate pedagógico público. En tanto consiste en una modalidad de producción colectiva de saberes, se requiere de criterios de validación distintos a los de las ciencias sociales tradicionales. Estos se vinculan con la resolución de los problemas abordados, con la posibilidad de generar mayores comprensiones y conocimientos sobre las problemáticas y temas por trabajar, y conciernen también a las relaciones de colaboración generadas entre los investigadores y todos los participantes involucrados en el proceso.

Respecto de las dificultades encontradas en el desarrollo de la experiencia, están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva un programa de extensión universitaria (por ejemplo, el

5 Nos referimos, entre otras instancias, a la participación en el "VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad", realizado en Perú en julio de 2014; a la participación y organización del "VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela" desarrollado en Córdoba en julio de 2011; al desarrollo de un ateneo de docentes narradores en el marco del "II Congreso Metropolitano de Formación Docente", en el año 2012, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; y a la participación anual en los encuentros nacionales del "Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela". A su vez, participamos con ponencias y exposiciones en congresos de investigación educativa nacionales y regionales.

desarrollo de los proyectos UBANEX⁶ se limitan a un año de duración). Sin embargo, la propuesta de organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos) tensiona la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas. Asimismo, el proceso de institucionalización de las relaciones de la red a través de un programa de extensión universitaria planteó tensiones vinculadas a las posiciones de los sujetos en el campo pedagógico y puso sobre la mesa las diversas demandas e intereses de cada uno de los nodos; a la vez, explicitó dificultades y disputas que planteaba el desarrollo de un proceso de organización colectiva frente a las reglas de juego y la cultura institucional universitaria.

Como consecuencia del trabajo de la red, cada vez más docentes se han interesado en contar lo que (les) sucede con la enseñanza, en preguntarse y conversar sobre lo que hacen y piensan, en reflexionar e indagar sobre sus mundos escolares y lo que interpretan de ellos. Junto con ese número creciente de docentes narradores e indagadores, el volumen y la densidad del corpus de relatos de experiencias pedagógicas también se fueron multiplicando, diversificando, ampliando. Y también los espacios de encuentro, debate y discusión pedagógicos, donde las voces de los docentes y los relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, al participar diversos actores de una conversación, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por el relato.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, podemos ver que la universidad no solo se ocupa, en algunos casos, de la

6 Se trata de proyectos de Extensión Universitaria, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires.

formación inicial de docentes, sino que también, a través de la extensión, se puede ocupar de la llamada formación continua de maestros y profesores. Lo que nosotros llamamos el “desarrollo profesional de docentes”. En este sentido, pensarla de modo *en-redado* nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones en que oficialmente se organiza la educación, y así trazar otros territorios y visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades coparticipativas de trabajo entre docentes. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto.

Aproximarse desde una propuesta de extensión universitaria a los debates teoricometodológicos y politicopedagógicos que tienen lugar en esas disputas y conflictos busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de otra política de conocimiento y de formación de docentes que involucra otros territorios y escenarios (la extensión universitaria, las redes y colectivos), implica reposicionamientos de los sujetos de la formación y la construcción colectiva de otros problemas pedagógicos, quizás invisibilizados en otros dispositivos para la formación de docentes.

Por ello, desde ese programa venimos expandiendo un dispositivo de trabajo que promueve relaciones horizontales entre educadores e investigadores, y que se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes. Su foco ha estado puesto en la reconstrucción y documentación narrativa de las experiencias pedagógicas que los tienen como unos de sus protagonistas. Ahora, tras la puesta en marcha del proyecto, de su ampliación y consolidación posibilitadas por el desarrollo de distintos

proyectos UBANEX,⁷ y a partir de diversos estudios llevados a cabo en proyectos de investigación y como parte de algunas tesis de posgrado, hemos considerado medular su redefinición con el propósito de proyectarse hacia otras redes de investigación y formación coparticipantes entre docentes e investigadores que se vienen desarrollando en América Latina y en Europa.

Bibliografía

Anderson, G., Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Fernandes, B. M. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. En *Revista OSAL*, núm. 16, año VI, enero-abril, pp. 273-283. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

7 Hemos desarrollado los proyectos: UBANEX Aprendizaje y servicios: promoviendo la integración social: Proyecto "La red de formación docente y narrativas pedagógicas: un dispositivo de investigación-formación-acción para el desarrollo profesional coparticipado entre docentes" (2015-2016); UBANEX Profesor Carlos Eroles: Proyecto "La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: investigación-formación-acción coparticipada en el campo pedagógico" (2014-2015); UBANEX Malvinas Argentinas: Proyecto "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas: una propuesta de investigación-formación-acción ente la Universidad y otros actores del campo pedagógico" (2013-2014); UBANEX UBA 190 años: Proyecto "Red de Formación Docente y Narrativa. Hacia nuevas formas de producción colectivas de saberes pedagógicos" (2012-2013); UBANEX Bicentenario: Proyecto "Red de Formación Docente y Narrativa. Un espacio de producción e intercambio de saberes pedagógicos" (2011-2012).

- (2009) *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
 - (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, pp. 93-137. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
 - (2014). *Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 62, pp. 763-786. México.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). *Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. En *Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, pp. 43-56. Salvador.

Extensión como encuentro. Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de Luján para Orlando Santiago “Nano” Balbo, maestro popular (UNLu)

Gabriela Vilariño

Introducción

Este trabajo tiene la intención de compartir la presentación que trató de responder a la pregunta respecto de por qué otorgar el título de Doctor *Honoris Causa* de la Universidad Nacional de Luján a Orlando “Nano” Balbo. Nuestro propósito fue dar elementos que fundamentaran esta solicitud y que la comunidad de la UNLu y sus representantes en el Consejo Superior compartieran nuestro interés y acompañaran la iniciativa de reconocer la trayectoria de este maestro popular. Ahora que este objetivo se ha logrado,¹ queremos difundir este reconocimiento que creemos sumamente significativo para nuestra universidad. También nos proponemos compartir algunos de los momentos de la charla que Nano compartió con estudiantes y docentes en el marco de una acción de extensión.

La solicitud del Doctorado surgió como iniciativa del equipo de docentes de la asignatura Teorías de la Educación

1 La propuesta fue aprobada por unanimidad en su sesión del 8 de octubre de 2015, RHCS 902/15.

y de la Educación Física² para el Profesorado Universitario de Educación Física que se dicta en la Delegación San Fernando de nuestra universidad. Acompañaron esta presentación nuestro gremio docente Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Luján (ADUNLu), que, en diversas oportunidades ha colaborado para que Nano pudiera venir y dar sus charlas en la UNLu.

Enmarcamos esta presentación en la acción de extensión “Buceando memorias: intervenciones e indagaciones de la historia reciente en el Profesorado de Educación Física del Ex INEF” (DISP-CD-E 269/15), a cargo de la Profesora Andrea Graziano y del equipo de la asignatura. Esta acción de extensión surgió para aportar un elemento de constante interés y preocupación del equipo a las tareas docentes: *la recuperación de la memoria*. En esta propuesta de extensión nos proponemos “Desarrollar indagaciones e intervenciones que den lugar a la recuperación de la memoria a partir del intercambio de experiencias, eventos culturales comunitarios y académicos para la búsqueda de alternativas junto a actores comunitarios” (DISP-CD-E 269/15: 1).

La propuesta de extensión incluye otras actividades por desarrollarse en 2016: la indagación sobre un egresado del INEF que fue desaparecido, la colocación de una placa en conmemoración, un ciclo de cine debate sobre Derechos Humanos y difusión de la experiencia del Centro de Estudiantes del INEF en los primeros años de la vuelta a la democracia. Entre las actividades pensadas, surgió como indispensable invitar a Nano a compartir su experiencia, como en años anteriores, a través de charlas en las diferentes sedes de la universidad. Él siempre está dispuesto a cumplir este necesario papel en

2 Responsable: Profesora Andrea Graziano; equipo de docentes: Licenciada Liliana Mosquera, Profesora Licenciada Gabriela Vilariño, Profesora Mónica Zarabozo, Profesor Alberto Cucchiani, Licenciada Gabriela Bruzzese, Profesor Mariano Algava, Profesor Ramiro González Gainza y Profesor César Valero.

la formación de los nuevos educadores. Entendemos como de suma importancia que las acciones de extensión incluyan un espacio de encuentro e intercambio de experiencias con personas como Nano, con el objetivo de recuperar la historia reciente en la trayectoria de un maestro popular y repensar la propia formación como docentes desde su mirada sobre la educación. En esta oportunidad, la posibilidad de reconocer la trayectoria de Nano con el Doctorado *Honoris Causa* daba un evidente plus a este encuentro con estudiantes y docentes de la UNLu y la comunidad de San Fernando y Luján. Por esta razón, consideramos imprescindible que la universidad reconociera este valioso aporte que el maestro Nano Balbo realiza sin ningún interés de lucro.

La Resolución RESREC-LUJ: 0000329-10 determina que el título de Doctor *Honoris Causa* sea:

Otorgado a personas que por su actividad y virtudes aporten al progreso humano, al desarrollo de la cultura y la paz, al desarrollo de la Democracia, a la consolidación de las Instituciones de la República y en especial de la Universidad Argentina, al estímulo de la conciencia de los valores que dignifican la vida y la sociedad. (UNLu, 2015: 6)

Estos requerimientos para la otorgación del título nos invitaron a repasar los aspectos más destacados de la vida y del trabajo de quien nos convoca y a quien, a lo largo de esta presentación, llamamos “Nano”. El uso de su apodo es una licencia que nos tomaremos –algunos podrían tildarla de incorrección, pero es una crítica que obviamente desoiremos–, ya que el reconocimiento y el afecto que nos unen a él como equipo docente nos interpelan desde la familiaridad que nos hace sentir conocer su historia, haberlo tratado y la intención de transmitir sus experiencias y enseñanzas.

La historia de vida de Nano ha tenido una amplia difusión de la mano de la publicación en 2011 del libro *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*, del escritor argentino Guillermo Saccomanno, quien conoció a Nano cuando ambos prestaban el servicio militar obligatorio en Neuquén en los años 60. Saccomanno consideraba a su amigo uno más de los 30000 compañeros desaparecidos, ya que el mismo 24 de marzo de 1976 Nano fue secuestrado. Este libro, en voz del propio autor:

Para mí es uno de los mejores que hice. No por mérito literario, sino porque el libro se convirtió en una herramienta, en una caja de herramientas, para usar términos de Foucault, educativas. Fue declarado, este año fue decretado de interés provincial en la Provincia de Neuquén. Es un texto que funciona en las carreras de educación popular, en las carreras de educación en las materias de educación popular (Sacomanno, entrevistado por Aliverti, 2014).

De la mano de su libro, de documentaciones periodísticas y de las charlas que hemos compartido con Nano, reconstruiremos aspectos de su vida y su trabajo que consideramos hacen mérito suficiente para el otorgamiento del título de Doctor *Honoris Causa* de la UNLu.

Para que conozcan a Nano, haremos en primer lugar un breve repaso por su experiencia en la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto (CREAR) y su encuentro con Paulo Freire. Incluiremos algunos elementos de su trayectoria y desarrollaremos brevemente la importancia de su testimonio en los juicios contra los responsables de la represión y desaparición de personas en Neuquén. En segundo lugar, recuperaremos la experiencia pedagógica que marcó su vuelta al país después de haber estado en el exilio

durante la última dictadura cívicomilitar en la comunidad mapuche de Huncal. Cerraremos la presentación con un repaso de algunos de los relatos compartidos por Nano en las charlas organizadas en el marco de la acción de extensión que dio en nuestra universidad.

Dar testimonio, buscar justicia y encontrar reparación

En el 73, con la vuelta del peronismo, Nano centra su trabajo y militancia en la CREAR. Ahí conoce a Paulo Freire, cuya lectura había signado su formación. Nos perdonarán lo extenso de la cita que transcribiremos a continuación, pero lo cierto es que no tiene desperdicio, y el relato del propio Nano y su encuentro con el gran pedagogo brasileño son, en sí, una lección:

Estábamos todos los coordinadores provinciales de la CREAR en un acto informal en Dirección Nacional de Educación de Adultos cuando un funcionario nos preguntó si nosotros seguíamos queriendo traer a Paulo Freire. Lo que nosotros habíamos pedido era capacitación. “Pero ustedes pidieron a Paulo Freire”, nos dijo un funcionario. “Seguimos pidiéndolo”, dijimos. “Bueno, aquí lo tienen”, dijo el funcionario. “El profesor Paulo Freire”.

Allí estaba el hombre que decía lo que nosotros queríamos decir y no podíamos. Tenía una cara de monje bueno. Se rió de nosotros. Y fue directo. “¿Capacitar?”, nos preguntó Freire. “¿Qué es capacitar? ¿Que no somos capaces?”, nos preguntó. “No”, le dijimos, “lo que buscamos es perfeccionarnos”. “¿Y quién dijo que hay que ser perfectos?”, nos respondió. “A mí no

me gustan los perfectos. De las imperfecciones extraemos los mejores aprendizajes”. “¿Qué piensa del General Perón?”, le preguntó uno. “Buena pregunta”, dijo Freire. “Pero, ¿por qué tengo que hablar yo de Perón? Ustedes pueden imaginar más o menos lo que puedo pensar de Perón. Lo que quieren es que lo diga, pero son ustedes lo que tienen que decirme a mí lo que piensan del General Perón”.

Esas salidas de Freire nos desconcertaban. Y a la vez nos revelaban la importancia de la pregunta en el tiempo pedagógico. Cuando uno pregunta, todas las cabezas entran en resonancia con su historia y todo el mundo tiene una respuesta distinta. Por eso pueden ser múltiples las repuestas. Nunca una sola. Esa era una de las lecciones de Freire. No era un teórico frío y aséptico, advirtió enseguida lo que precisábamos, su puesta en práctica de un pensamiento teórico transformador (Saccomanno, 2011: 72-73).

Como a tantos otros, el compromiso político de Nano le deparó un oscuro destino el mismo día en que los militares, con la complicidad civil, tomaron el poder el 24 de marzo de 1976. Tortura, cárcel y exilio fueron la marca de esos años. Las secuelas las lleva tanto en el cuerpo, ya que está casi sordo, como en la memoria y en la praxis, pues no ha dejado de denunciar lo que vivió y buscar justicia por ello. “Las marcas que yo tengo en el cuerpo por las torturas son marcas que le dejaron a la sociedad” afirmó (*Diario 8300 web*, 2013).

Como parte también de lo vivido y de su clara opción por la educación, y por la emancipación como horizonte, vemos cómo en Nano se vuelve indispensable *contar* –nosotros

decimos también *enseñar*—³ las cosas que le han pasado. Eso es lo que hizo y, por suerte, sigue haciendo.

Además de las múltiples oportunidades en las que hizo de la memoria su militancia, Nano dio testimonio oficial de lo que había vivido. Recién vuelto del exilio, en 1984, declaró en la Comisión de la Legislatura de Neuquén. En 1985 lo hizo en un espacio abiertamente hostil, como el Comando de la VI Brigada de Infantería. Nuevamente, en noviembre de 2008, declaró en Neuquén ante la Fiscalía Federal. En 2012, en la megacausa “Escuelita II”, fue el primer testigo. Y volvió a dar testimonio en la “Escuelita III”, que en 2013 indagaba en el papel de la Policía Federal durante la dictadura.

Cuando Nano declaró en 2012 afirmó “no me considero una víctima, sino un testigo de cosas terribles” (Brat, 2012) y como tal hace su “trabajo”, dar testimonio. Y lo hace a pesar de que siguen presentes los temores propios de quienes aún no olvidamos a Jorge Julio López (1929- Desaparecido el 18 de septiembre de 2006), desaparecido después de que sus declaraciones aportaran a la condena a prisión perpetua del genocida Miguel Etchecolatz.

Nano conmovió a todo el mundo durante su declaración en el juicio en 2012, cuando rememoró las palabras de Primo Levi (1919-1987) –quien sobrevivió al campo de concentración de Monowice (Monowitz), subalterno del de

3 Una digresión: releendo el libro de Saccomanno encuentro esta misma idea que había escrito aquí días antes de esa nueva relectura. Él dice: “Cada anécdota concluía siempre con una reflexión pedagógica, como si no confiara en la potencia de los hechos narrados. Una tesis de la especialista en educación, María Rosa Barrera, considera al Nano: ‘Un maestro, un narrador’. Es evidente que al contar, el Nano enseña” (2011: 215). ¿Será que la idea, que creía mía, había quedado en mi inconsciente para reencontrarse posteriormente con su verdadero autor?, ¿será que, ya sea que hagamos de nuestro oficio *contar*—como Saccomanno— o *enseñar*—como yo misma—, nos sentimos igual de interpelados por el relato de Nano?, o será como dice Nano: “La educación debe buscar el asombro del alumno. Así como la literatura es asombro, todo conocimiento debería ser transmitido como un cuento en cuyo final el autor descoloca” (2011: 209). Entonces, quizás, *contar* y *enseñar* sean “medio sinónimos”, e igual de válidos para *contar* lo que creemos necesario que hay que *aprender*.

Auschwitz—: “si bien comprender resulta imposible, conocer es impostergable, porque las conciencias pueden volver a oscurecerse, incluso la nuestra” (Saccomanno, 2012).

Connueve profundamente la imagen de Nano abrazando a su hija Candela cuando salió del juicio en 2012, abrazo de afecto y de tarea cumplida. Como afirmó Guillermo Saccomanno en esa oportunidad: “Había sido un luminoso día de justicia” (2012).

El maestro de Huncal, educación como praxis emancipadora

A la vuelta del exilio, Nano vivió una experiencia que marcaría su vida como educador. Después de no encontrar la forma de integrarse laboralmente, Jaime de Nevares y Noemí Labruno le ofrecen alfabetizar en la comunidad mapuche de Millain Curricall, a 350 kilómetros de la ciudad de Neuquén.

La escuela de la comunidad era de 1911, pero nunca había tenido un egresado. Nano define las experiencias de los docentes que transitaron por la escuela como un fracaso doble: “por un lado, una nueva decepción de la comunidad, y por otro, el fracaso de una nueva tentativa pedagógica” (Saccomanno, 2011: 170).

Antes de acomodarse en su nueva casa fue a conocer la comunidad, y entendió que debía abordar un problema no de analfabetismo, sino de posalfabetización, ya que en la comunidad sabían leer, pero no lo ejercían, y en el desuso “dudaban del valor de sus conocimientos. Tenían esa identidad deteriorada que tienen los analfabetos, que los lleva a negar hasta lo que saben” (2011: 172).

Y ahí fue nuestro educador popular, cargado de sus lecturas críticas y de material para educar de forma dialógica y

participativa... Pero lo recibió una gran frustración, porque sus educandos no consideraban sus propuestas como “escolares” y se resistían a ellas. Tuvo entonces que repensar todo y preguntarse (como había aprendido de Freire) ¿por qué le pedían ese tipo de educación?, ¿cómo llegar a una práctica participativa partiendo de lo que ellos conocen? La escuela los había expulsado, incluso los había culpabilizado por su fracaso. Pero lo que conocían era esa escuela, y tenían claro qué debían esperar del “maestro”. Así que, para insertarse en la comunidad y cumplir sus objetivos pedagógicos, tuvo que ser lo que esperaban de él, “un maestro ciruela con una dosis de autoritarismo” (2011: 172), como él mismo se describió.

Instalarse en la comunidad le permitió visualizar cuáles eran las necesidades que sus miembros tenían, y conocer su cotidianidad le permitió proyectar una propuesta de trabajo acorde a sus posibilidades. Así, su trabajo se concentró en torno a la organización y el funcionamiento de la cooperativa. Su programa atendía a los contenidos planteados por la Dirección de Adultos –ya que su objetivo era que les otorgaran los certificados de estudios– y las necesidades de administración de la cooperativa. A su vez, organizaron un calendario que, lejos de las prácticas tradicionales, se adecuaba a los tiempos de la producción de la cría de los chivos con los que se sustentaba la mayoría de las familias.

Su trabajo en Huncal no fue aislado, por el contrario, fue parte de un grupo de profesionales de la educación, la salud y la iglesia misma, que trabajaban articuladamente para atender las necesidades de la comunidad. No casualmente, según su propio relato, todos habían transitado por experiencias de desaparición, tortura y persecución.

Quizá para haber elegido Huncal como escenario de trabajo hacía falta un arsenal de dolor, pero también voluntad para enfrentar los obstáculos que, además de la soledad y la inclemencia, nos encontrábamos. La militancia que habíamos

vivido nos permitiría relacionarnos con una comunidad que desconfiaba de los maestros tradicionales (2011: 183).

El relato de la experiencia educativa en Huncal es conmovedor. Está llena de crónicas cotidianas en las que se cruzan saberes y afectos. Nano cuenta lo que la comunidad pudo aprender de él, y su esfuerzo por el reconocimiento merecido de este aprendizaje. Pero también da cuenta claramente de todas las cosas que él mismo aprendió de esta comunidad ancestral y cómo mucho de ese saber es ocultado como estrategia aprendida de supervivencia.

Seleccionar algunos de estos pasajes de su relato no les haría justicia a los demás. Así que alentamos a la lectura del libro que relata su vida y a participar de las charlas que organizamos cuando podemos contar con su visita, para quienes quieran conocerlos. Pero no queremos privarnos de transcribir algunos de los pasajes en los que reflexiona sobre la educación a partir de la experiencia en Huncal. Los fragmentos podrán parecer extensos pero condensan una pedagogía crítica a la que adherimos y que buscamos enseñar en nuestro trabajo, y para el cual, en esta propuesta de articulación entre docencia y extensión, la lectura sobre su vida y su relato presencial son claras herramientas. Este es el pensamiento que quisimos homenajear con el título de Doctor *Honoris Causa*, aunque debería corregirme, *esta es la praxis que se merece ese título*.

Sobre el trabajo docente y el vínculo con los educandos:

La principal limitación que tienen los docentes hoy es que no se pueden poner en los zapatos del alumno. Uno debe estar en alerta constante y construir las condiciones para que el alumno pueda preguntar. Y así reflexionar por qué pregunto eso y no otra cosa. Qué necesidad de saber tiene. Al docente no tiene que importarle solo lo que tiene que enseñar como

programa. Porque ese programa tiende a despreciar al otro. Debe actuar con una doble focalización. Se tiene que preguntar siempre por qué el otro preguntó lo que preguntó. Nunca es más importante lo explícito que esa otra cosa que va por debajo. Al ponerse en el lugar del alumno, sus alumnos le enseñan. Es esencial comprender y asimilar esta dialéctica: el aprendizaje debe ser un desaprendizaje. Es decir, un cuestionamiento a mi saber. Si yo no era capaz de poner en cuestión lo que sabía no podía aprender. [...] Era ni más ni menos lo que Freire denominó la pedagogía del error. Porque todos aprendemos de frente al error. Además esta experiencia tuvo para mí otro valor: regresar a la cultura urbana enriquecido con una mirada rural que me daba muchas herramientas para trabajar en la educación. (2011: 195)

Sobre cómo hay que enseñar:

Hay que ser apasionado de lo que se está enseñando. Si no hay pasión, se dificulta el aprendizaje. La pasión por enseñar despierta la pasión por aprender. La educación debe buscar el asombro del alumno. (2011: 209)

Sobre qué es la educación:

Lo que me importa de la educación es la posibilidad que puede ofrecerles a los chicos de los sectores populares aquellos saberes que necesita. Pero teniendo en cuenta que el proceso educativo debe tomar como punto de partida tanto como de llegada la realidad del chico para que pueda aportar a su crecimiento. Lo que me parece importante es poner énfasis fuerte en la necesidad de aumentar la capacidad argumentativa. En

Cartas a una profesora, un libro sobre una experiencia de posguerra en Barbiana, un maestro italiano les decía a sus alumnos: “El patrón tiene miles de palabras para expresarse. Y ustedes apenas un centenar. Mientras ustedes no tengan las mismas palabras que el patrón, el patrón siempre los va a dominar”. (2011: 208)

Sobre qué pasa cuando una comunidad siente a la escuela como suya:

Ahora en Huncal la institución escuela no era un monopolio del Estado sino que la compartía con la comunidad. Esta experiencia resignificó la escuela: no tenían que someterse a la escuela sino formar parte de la comunidad educativa y como tal, participan en la toma de decisiones. La escuela ahora pertenecía a la comunidad. La escuela no tendría llave y siempre estará abierta. Y como sus techos eran resistentes, ante cualquier tormenta contarían con la escuela como refugio. (2011: 203-204)

Nano en la UNLu, compromiso con la formación de los nuevos educadores

Si bien la historia de Nano y la UNLu tienen una continuidad en los últimos años, hay que remitirse a eventos anteriores para dar cuenta de ella. En 1995 Nano dictó, para estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación, un seminario sobre Educación de Adultos y Educación Popular. Vinculado a su presencia en la UNLu en los últimos años, Nano dio charlas en las distintas sedes de nuestra universidad (San Fernando y San Miguel) que

se realizaron en 2011, 2012, 2013 y, en el marco de la acción de extensión, en 2015 dio charlas en San Fernando y Luján.

Los encuentros con Nano son altamente valorados por los estudiantes, tanto de la universidad como de carreras docentes de institutos terciarios de la zona. Creemos que una clara prueba de ello es que insistimos anualmente para conseguir los medios para que Nano venga a la universidad y dé sus charlas a un público multitudinario. Para esto ha sido fundamental el apoyo y el acompañamiento de los colegas docentes, la conducción del Departamento de Educación y de nuestro gremio, ADUNLu.

El martes 13 de octubre de 2015 Orlando “Nano” Balbo dio la esperada charla en la Delegación San Fernando de la Universidad, con estudiantes y docentes de Educación Física. Al día siguiente, hizo lo propio en el Hall Central “Scalabrini Ortiz” de la Universidad Nacional de Luján. En esta oportunidad, estuvo presente una concurrida audiencia integrada por estudiantes de Ciencias de la Educación, autoridades y docentes del Departamento de Educación; autoridades, docentes y estudiantes terciarios de la Escuela Normal Superior Florentino Ameghino y representantes del gremio docente, ADUNLu.

El martes en San Fernando, en un marco de clara emoción cuando se enteró del Doctorado *Honoris Causa*, Nano Balbo recordó su vínculo con la UNLu, que se remonta a sus años de exilio, cuando recibió noticias de que estudiantes y docentes resistían el cierre de la universidad en plena dictadura. La noticia de lo que sucedía en nuestra ciudad llegaba a su Italia del exilio con un doble significado: por un lado, la importancia de la lucha contra la arbitrariedad del gobierno dictatorial; por otro, la inevitable referencia a Mónica Mignone, a quien conocía.

Ya repuesto de la noticia del Doctorado, el miércoles en Luján Nano destacó lo que llamó “valentía” de la

universidad, que en una sociedad meritocrática y académica, reconocía a alguien que está “flojito de papeles”, según sus propias palabras. Su aporte a la sociedad y a la universidad no es desde la academia, sino desde la práctica de un compromiso con la educación popular y la formación de nuevos docentes.

En ambas oportunidades, Nano compartió con su audiencia sus experiencias de alfabetización con mapuches en Neuquén y las definiciones que fue construyendo a lo largo de su vida como educador. Habló del “alumno como portador de cultura” y la necesaria “negociación cultural” que debemos hacer los docentes. En esta negociación, los educadores debemos poner en juego, por medio del diálogo, nuestro conocimiento de los alumnos, sus vidas y sus saberes. Para Nano, una verdadera educación democrática debe darse en una escuela pública que reconozca como punto de partida las diferentes realidades. Lo igual debe ser el punto de llegada: que nuestros estudiantes puedan decidir.

Recordó también su aporte a la búsqueda de Verdad y Justicia con sus extensas declaraciones en los juicios de las megacausas “Escuelita II” y “Escuelita III” contra los represores en Neuquén, en las que pudo aportar su testimonio sobre su detención, tortura y encarcelamiento en esa ciudad patagónica. A causa de dichas torturas, se encuentra con una importante disminución de su capacidad auditiva, pero su sordera no impidió un fluido intercambio con los asistentes que le hicieron llegar sus preguntas de modo escrito.

A modo de cierre

Esta presentación no es más que un breve resumen de algunos de los aspectos de la vida de Nano. Esperamos que esta lectura los incentive a hacer sus propias indagaciones sobre la

trayectoria de este gran maestro. En este hombre, la historia argentina ha dejado profundas huellas y, a su vez, él lo ha hecho en quienes lo conocemos y damos a conocer su historia.

Esperamos haber logrado destacar una mirada sobre su vida que, como afirmaba Guillermo Saccomanno cuando se reencontró con Nano –encuentro que inspiró el libro–: “Yo estaba contento con el reencuentro, pero había una cuestión de revalidación histórica de una generación en esto. No había que quedarse en los 70 de la melancolía, sino contar la historia de alguien que siguió adelante, que fue coherente con sus ideas” (López Ocón, 2011).

Repasando los requisitos que deben cumplirse para ser merecedor del Doctorado *Honoris Causa* de la UNLu:

... personas que por su actividad y virtudes aporten al progreso humano, al desarrollo de la cultura y la paz, al desarrollo de la Democracia, a la consolidación de las Instituciones de la República y en especial de la Universidad Argentina, al estímulo de la conciencia de los valores que dignifican la vida y la sociedad (UNLu, 2015: 6).

Creemos haber demostrado fehacientemente nuestra opinión sobre los altos méritos de Nano Balbo para que nuestra universidad le otorgue dicho título. Agradecemos el apoyo y la alegría de todos los colegas que compartieron con nosotros esta iniciativa. También agradecemos a los consejeros de todos los claustros y sectores políticos de la UNLu que apoyaron unánimemente esta solicitud, permitiendo que esta declaración sea posible. Pero, por sobre todo, agradecemos a los estudiantes que han compartido sus visitas a lo largo de los últimos años y que le han transmitido la importancia de su relato y la valoración de sus enseñanzas.

Consideramos esto como un reconocimiento merecido a quien solidariamente se compromete con la formación de los estudiantes que asisten a esta universidad compartiendo su experiencia de vida, su trayectoria de militancia y su opción por una educación transformadora de la opresión del pueblo argentino. Ahí donde hace más falta... ahí donde la escuela subyuga... ahí donde la teoría se vuelve praxis... ahí donde la política se vuelve trabajo.

Bibliografía

- Aliverti, E. (2014). Entrevista a Guillermo Saccomanno. En *Decime quién sos vos*, Radio Nacional. 27 de julio.
- Brat, E. (2012). Un maestro torturado en La Escuelita. En *Página/12*. 28 de marzo. En línea: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-190581-2012-03-28.html>> (consulta: 26-12-2017).
- Diario 8300 web*. (2013). Se reanudaron las audiencias: declararon Orlando "Nano" Balbo y Silvia Barco. 13 de noviembre. En línea: <<http://www.8300.com.ar/2013/11/13/se-reanudaron-las-audiencias-declararon-orlando-nano-balbo-y-silvia-barco/>> (consulta: 26-12-2017).
- López Ocón, M. (2011) Entrevista a Guillermo Saccomanno. En *CTA, Frente Transversal*. 03 de julio.
- UNLu. (2015). Resolución RESREC-LUJ: 0000329-10.
- Sacomanno, G. (2011). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Buenos Aires, Planeta.
- (2012). Un luminoso día de justicia. En *Página/12*. 29 de abril. En línea: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-7903-2012-04-29.html>> (consulta: 26-12-2017).

Experiencias de organización de los trabajadores de la educación. Una mirada histórica de sus luchas (UNLu)

*Adriana Migliavacca, Gabriela Vilariño,
Patricio Urricelqui, Nadia Rolón*

Nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas.
Rodolfo Walsh (5 de junio de 1969)

“Cordobazo”. Periódico de la CGT de los Argentinos

Nos proponemos compartir una sistematización preliminar de la acción de extensión universitaria que venimos desarrollando en el marco de la investigación “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”.¹ En términos generales, la investigación propone reconstruir la experiencia transitada, en el periodo 2001-2014, por tres

1 El proyecto está radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Directora: Marcela Pronko. Codirectora: Adriana Migliavacca. Investigadores: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Matías Remolgao y Patricio Urricelqui. Pasantes internos: Ivana Muzzolón y Nadia Rolón.

agrupaciones sindicales docentes que sostienen una perspectiva alternativa a la que hoy asumen las posiciones hegemónicas en el campo sindical de este sector, focalizando la mirada en los procesos culturales y formativos que se desatan en el seno de estos espacios. Nos referimos al Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), el Colectivo Lista de Maestr@s y Profesor@s de Capital Federal (ADEMYS) y el Frente Gremial 4 de abril de Rosario (AMSAFE).

La propuesta de extensión que aquí presentamos se ha organizado conjuntamente con el Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires, seccional Luján. Se bosquejó a partir de la confluencia de necesidades ya previstas en el diseño de la investigación y del acercamiento de referentes de esta organización de base. Desde el equipo de investigación se plantea la necesidad de generar un espacio de reflexión y debate colectivo en torno de los hallazgos, como una instancia clave de complejización y profundización del proceso de producción de conocimiento. Por parte del Encuentro, se esbozó el interés de reconstruir la historia de las luchas docentes como una forma de conceptualizar la génesis del espacio e imprimirle solidez a la construcción de la propia identidad colectiva.

La experiencia consistió en la organización de dos talleres que se desarrollaron en una escuela primaria pública de la ciudad de Luján. Estos talleres, a su vez, se articularon con una clase pública que se llevó a cabo en el marco de la asignatura Introducción a la Problemática Educacional. El primer taller se centró en la reconstrucción de la *experiencia de clase* de los trabajadores de la educación en las décadas del 80 y del 90. El segundo se abocó al análisis del periodo posterior a la crisis social de 2001, desde la problematización de la relación entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción.

En las líneas que siguen, nos proponemos sistematizar distintos aspectos de la experiencia transitada. En primer lugar, compartimos algunas reflexiones acerca del sentido que, para nuestro equipo, adopta este proyecto de extensión. En segundo lugar, nos centramos en el análisis de los núcleos conceptuales que articularon la discusión y en la metodología de trabajo empleada para la organización de los talleres. Por último, recapitularemos brevemente algunas ideas desarrolladas.

La extensión como encuentro. Una posibilidad de profundizar el pensamiento

La experiencia que compartimos en este espacio tiene la particularidad de haber sido concebida como un momento de la investigación que venimos desarrollando. Compañeros docentes de la universidad que desde hace tiempo vienen adoptando un compromiso con la práctica de extensión nos han ayudado a construir, con sus reflexiones, un marco de referencia desde donde imprimirle un sentido a la propuesta. Así, por ejemplo, Blanco y Agüero (2010, 2011, 2014), identifican una tensión entre las experiencias que se desarrollan desde una “relación lineal”, donde la universidad “otorga /ofrece a la comunidad” sus conocimientos y aquellas otras, con las que nos identificamos, que aspiran a tejer una relación dialéctica entre universidad y otros sectores de la sociedad en la búsqueda de una construcción colectiva (de conocimientos, estrategias y proyectos socioculturales) que permita pensarnos como sujetos históricos. Si las primeras adoptan una “relación instrumental-mercantilista” donde el intercambio reside en “obtener algún rédito”; las otras se van edificando desde un vínculo que abre la posibilidad de resignificar y reconstruir los dos ámbitos implicados.

Como señalan las compañeras citadas, la extensión ha transitado por diferentes concepciones a lo largo de su historia. En la coyuntura actual, y a pesar del renovado impulso que se le ha dado desde la gestión del Ministerio de Educación de la Nación, predomina un uso polisémico del concepto, que se traduce en la inclusión de prácticas que parten de lecturas radicalmente distintas de la realidad, con objetivos muy disímiles. En gran parte de los casos, estas prácticas parecen estar bastante alejadas del sentido que la extensión universitaria tuvo en sus orígenes, vinculado con el compromiso con un proyecto emancipador.² Si bien es cierto que algunas políticas ministeriales parecen alentar un encuadre que se diferencia del modelo asociado con la “venta de servicios”, hegemónico en la década de 1990,³ esto no permite vislumbrar correlatos concretos, en términos de reconocimientos académicos y de financiamiento, que permitan consolidar un proceso de “rejerarquización” de la actividad. En efecto, hoy muchos colegas nos enfrentamos con no pocos obstáculos, cuando –refugiándonos en la autonomía universitaria– nos comprometemos con propuestas que, por no adecuarse a los formatos programáticos de la política ministerial, quedan supeditadas a los magros recursos de la partida presupuestaria recibida por la universidad, abismalmente distanciados del financiamiento ofrecido desde tales programas.

2 Los trabajos referenciados recuperan aportes de producciones de Silvia Brusilovsky en *Extensión universitaria y educación popular. Experiencias realizadas, debates pendientes*. Buenos Aires, EUDEBA, 2000; y “Extensión universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar su relación”, en Chiroleu, A. (comp.). *Repensando la Educación Superior*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2001.

3 No obstante, como hemos observado en un trabajo anterior (Migliavacca, Remolgo y Urricelqui: 2015) la relación de la universidad pública con los sectores empresariales se ha venido acentuando a partir de la firma de convenios que regulan diversas actividades (capacitación de personal, comercialización de conocimientos sociotécnicos, desarrollo de pasantías, investigaciones) a cambio de fuentes externas de financiamiento.

Por lo expuesto, es claro que no son pocos los desafíos y las disyuntivas con las que nos enfrentamos al momento de proyectar una propuesta de extensión. En un primer nivel, emergen las condiciones estructurales –materiales y simbólicas– que conspiran contra la posibilidad de preservar esa autonomía necesaria para generar procesos sólidos de articulación de prácticas contrahegemónicas con otros sectores de la sociedad. Pero, en otra dimensión del problema –aunque no desvinculada de la primera– afloran ciertas tradiciones que años de dictadura y pensamiento único han ayudado a instalar en el ámbito universitario y que, con implacable eficacia, se condensaron en una suerte de *sentido común de la academia*, portador de un criticismo autorreferencial y autocomplaciente que, en ocasiones, raya con cierto iluminismo ingenuo (aunque se manifieste inconsciente o involuntariamente). ¿Cuáles son los supuestos que operan detrás de esta posición?

Frecuentemente, y aun haciendo una opción deliberada por el modelo que nuestras compañeras identifican como “dialéctico”, nos acercamos a esos “otros ámbitos de la sociedad” desde la premisa de que la universidad tiene más cosas para “dar” que para “recibir”. Y claro que, incluso desde las miradas políticas más críticas que puedan hacerse de la “academia”, no resulta nada descabellado pretender que la universidad “haga su aporte a la sociedad”, especialmente si ese aporte puede contribuir con una transformación radical de los esquemas que nos oprimen. Pero el problema es que, a veces, nos perdemos en esas representaciones que abonan al prestigio que inviste a la institución, sin dimensionar las enormes dificultades y limitaciones que condicionan ese “proceso de producción de saber” del que nos sentimos parte.⁴

4 Lo más complejo del asunto es que, en nombre de ese prestigio, aceptamos doblegarnos como corderitos disciplinados ante distintos mecanismos institucionales que conspiran contra la posibilidad

Es precisamente en el marco de esta preocupación, que excede ampliamente las cuestiones desarrolladas en estas líneas, donde pensamos que cobra sentido la propuesta de extensión universitaria que nos proponemos compartir en este encuentro. Si algo merece destacarse de este vínculo que intentamos construir con la organización sindical de base con la que transitamos esta experiencia, es la posibilidad de habilitar un espacio que nos permita salir de la autorreferencialidad de la “academia”, poniendo a prueba y sometiendo a discusión nuestros “hallazgos” con los sujetos que protagonizan esa realidad que estudiamos.

Los sujetos que viven y son parte de esa realidad que tomamos como objeto de nuestras investigaciones recorren procesos de formación política que se imponen como una necesidad en el enfrentamiento de la disputa cotidiana. En las “salidas de campo” hemos tenido la suerte de encontrarnos con militantes que tienen mucho para enseñar desde su experiencia de formación como “cuadros”. Sus preguntas, sus análisis, sus debates, nos han instigado a no abandonar la búsqueda de ese pensamiento profundo, a veces difícil de capturar en el mundillo de las ponencias, los *papers* y las tesis (generalmente encorsetado en la lógica de los créditos, los incentivos y los premios).

Es cierto que el interés que persiguen nuestras “producciones académicas” tributa a un vínculo mediado con ese campo de la pulseada con el adversario que atraviesa la práctica cotidiana de las organizaciones. Pero es en esa práctica donde emergen los desafíos que alimentan nuestra investigación. Es en la búsqueda de esa retroalimentación donde situamos este proyecto de extensión universitaria.

de forjar un conocimiento profundo de los temas de investigación. Pensemos en las interminables horas dedicadas a la carga del *CV* y en el incalculable valor del tiempo derrochado en otros tantos trámites que absurdamente absorben nuestras vidas y nuestro trabajo.

Nos preguntamos entonces: ¿pueden nuestras sistematizaciones contribuir con la reconstrucción de la historia de las experiencias que estudiamos? Si la respuesta es afirmativa, nos sentimos con la tarea cumplida. Pero hay algo sobre lo que no tenemos duda: lo que las organizaciones tienen para aportar (como dijimos recién, compartiendo sus problemas, debates y desafíos) es inmensamente mayor para esa “puesta a prueba” necesaria del valor de verdad de nuestras producciones “académicas”.

La *experiencia de clase* como centro del acontecer histórico

Cuando comenzamos a pensar junto a los referentes del Encuentro Colectivo Docente, seccional Luján, las problemáticas que abordaríamos en los talleres de extensión, se nos planteó la necesidad de recuperar el proceso histórico de lucha tomando como punto de partida la reconstrucción histórica desde la experiencia encabezada por Florencia Fosatti y la huelga que condujeron los docentes en Mendoza en 1917. Como señala Adriana Puiggrós (2003), constituyó el primer movimiento de fuerza nacional de los docentes, dado que contó con el acompañamiento del conjunto de la clase obrera.

Era evidente que no sería posible en tan solo dos encuentros hundirnos de lleno a conquistar cada momento de la historia en el que maestros y profesores habían sido protagonistas. Propusimos, entonces, hacer un recorte de los procesos de lucha desencadenados en las últimas décadas del siglo XX.

A esta altura del desarrollo de las discusiones en las ciencias sociales, sería redundante plantear que en toda propuesta de trabajo y de formación existe siempre un recorte, una mirada, una posición. Posición que, en definitiva, es la

que se pone en juego en el momento mismo de elegir en qué procesos poner el foco. Podríamos agregar que, en nuestro caso, esto tiene una complejidad y riqueza mayor, ya que muchos de nosotros asumimos una doble pertenencia: como docentes universitarios y como militantes de estos espacios. Espacios con los que, desde la universidad, pretendemos profundizar el encuentro y el vínculo para transitar el camino hacia un proyecto emancipador.

La propuesta del taller fue generar un ámbito de intercambio sobre la historia de las luchas de los docentes argentinos de estas últimas décadas, con la idea de que el diálogo y la participación de quienes asistieran sean la impronta para trabajar con el contenido. Como equipo de extensión, nos propusimos generar instancias de trabajo colectivo desde el momento de la planificación del taller, que pudo desarrollarse en un clima de participación y debate constructivo.

Los acuerdos centrales para la realización del taller giraron en torno a la necesidad de formación que la agrupación planteó. En este caso, conocer la historia de las luchas docentes, dimensionando la génesis del Encuentro Colectivo. En este contexto, discutimos si era viable plantear una lectura previa de la bibliografía propuesta –debido a las cargas laborales de los docentes–, lo que fue aceptado. También se acordó la incorporación de material audiovisual, seleccionado por la organización sindical y editado por el equipo de extensión. No fue menor la decisión acerca del día y el lugar a desarrollar los encuentros, que se llevaron a cabo en una escuela pública del nivel primario de la localidad de Luján, en días sábado, como forma de promover la participación de docentes militantes y no militantes.

La planificación de los encuentros apuntó a desplegar una mirada histórica que recuperara la politicidad de los fenómenos estudiados, poniendo el foco en los núcleos problemáticos que dan cuenta de la *experiencia de clase* acumulada

a lo largo de la historia. Intentamos romper con la lógica positivista que identifica la objetividad con un intelectualismo neutro que, refugiado en un lenguaje críptico y elitista, retroalimenta la escisión de los ámbitos académicos respecto del terreno de la lucha social y política. Acordando con la idea de Jean Chesneaux (1984) de que el pasado es un *objeto político a conquistar*, nos imbuimos en la tarea de entrelazar aquellas historias de lucha docente que pretendidamente se presentan aisladas, inconexas, fragmentadas, con la firme convicción de que, a partir del trabajo colectivo, se las pueda hilvanar, reconectar y vincular en este presente, en el que vamos amasando, al calor de las luchas y disputas, nuestro porvenir.

Desde un primer momento, nuestra finalidad fue intentar recuperar aquellas experiencias que se podrían vincular con la idea que nosotros, siguiendo a Edward Thompson (1963), identificamos como *experiencia de clase*, esa misma que se ubica en el centro del acontecer histórico y que nos lleva a conceptualizar la historia como “la historia de las luchas de clases”. De esta manera,

La conceptualización de la clase como experiencia que unifica sucesos que se nos presentan como disparés o aparentemente desconectados entre sí nos brinda herramientas para elucidar la matriz problemática común que atraviesa ciertos fenómenos de organización popular que emergen en el complejo campo de fuerzas de la sociedad contemporánea. (Primer Informe de avance de Investigación, 2012)

Desde esta mirada, para el primer encuentro propusimos identificar los núcleos problemáticos que podían registrarse en el marco de la reconstrucción histórica de los principales conflictos que habían protagonizado los trabajadores

de la educación en las décadas del 80 y 90, con la expectativa de que a partir del trabajo colectivo se pudiera comenzar a tejer el entramado que posibilita vincular aquellas historias con las presentes. Para el segundo encuentro, la propuesta se centró en el análisis del proceso desarrollado a partir de diciembre de 2001. Al tratarse de la historia reciente, parte del camino ya estaba allanado, por la cercanía temporal y porque algunos de los docentes que participaron de los talleres han sido protagonistas activos en dicho proceso.

Cuando los asistentes llegaron al primer taller, se encontraron con una línea de tiempo que “decoraba” las paredes exteriores de las aulas, con el objetivo de ilustrar y facilitar el reconocimiento de la historia mediante imágenes propias del periodo comprendido entre los comienzos de la década de los 70 y el año 2000. No era su objetivo reproducir una linealidad sino, por el contrario, habilitar distintos recorridos, reconociendo diferentes momentos de la historia argentina, particularmente de la lucha docente durante esas décadas. Con el apoyo de un Power Point se presentaron los principales hitos de la historia de la organización gremial y de las luchas de los docentes argentinos. Esta presentación se realizó en un clima abierto a preguntas y acotaciones de los participantes. El relato se estructuró a partir de la identificación y el análisis de las expresiones de organización en los albores del sistema educativo hasta la década del 80. Se caracterizaron los principales reclamos y medidas de acción –huelgas, paros, entre otras– que formaron parte de las primeras experiencias de organización de los docentes.

Con el recurso audiovisual, se intentó destacar cuál fue la impronta del “Maestrazo” del 88. Nos interrogamos sobre sus significados, sobre cómo se fue preparando, recuperando los relatos de docentes que participaron de la experiencia. En el material editado también se apreciaba la solidaridad de otros ámbitos de trabajadores –comisiones internas

de otros gremios, entre otras-. Y, al igual que en la línea de tiempo, se trató de capturar el potencial de las imágenes y las voces, que claramente permitían ver que los docentes no solo disputaban por su salario, sino también por condiciones dignas para estudiantes y docentes de la escuela pública.

Luego de la proyección del video y de un breve recorrido por los momentos más álgidos del conflicto docente, recuperamos las principales discusiones y las características particulares que asumieron las formas de organización. En el trabajo en pequeños grupos, se analizaron fragmentos de entrevistas realizadas a docentes que participaron de acciones de lucha en los años 80 y 90, que incluían a dirigentes gremiales de distintas tendencias políticas, así como a maestras y maestros de base. La consigna proponía identificar distintos aspectos que permitieran apreciar la forma concreta asumida por la *experiencia de clase* (posiciones ante los conflictos, discusiones, estrategias de organización, dinámicas de participación, entre otros). Cada grupo trabajó con diferentes selecciones de fragmentos de entrevistas de ambas décadas. Se hicieron afiches con aquellos elementos que identificaban como más importantes de los relatos de cada década. Al finalizar esta actividad, se desarrolló una puesta en común donde se compartieron las producciones grupales.

En el cierre de este primer taller se propuso realizar una reflexión, a partir de la técnica del Cadáver Exquisito, explicitando las impresiones generadas por una maqueta que representaba la Carpa Blanca. En ella se podían apreciar imágenes de artistas y políticos que se acercaron a expresar su apoyo. A partir de la observación de la maqueta, los participantes tenían que compartir sus sensaciones, ideas y recuerdos. Desde este final abierto, en el segundo taller nos propusimos indagar la historia más reciente, desde la década del 2000 hasta la actualidad.

Este segundo encuentro se abocó a la recuperación de los principales procesos de lucha que se desataron a partir de las jornadas de protesta de 2001, poniendo el foco en las acciones protagonizadas por el Encuentro Colectivo Docente. Como venimos señalando, toda periodización conlleva un recorte. En este caso, la propuesta apuntó a que se pudieran identificar los puntos de inflexión que permiten enhebrar y sistematizar la historia que raramente tiene voz en los relatos oficiales. Luego de una breve presentación de los principales núcleos problemáticos y preguntas bosquejadas en el primer taller, se destinó un tiempo para transitar, con música de fondo, un espiral histórico que mostraba imágenes y frases de los principales acontecimientos vividos desde 2001 hasta la actualidad.

La consigna proponía que, después del recorrido, cada participante se detuviera y recuperara el suceso más significativo en el que había participado para compartir con el grupo cómo protagonizó ese proceso. Esta actividad permitió dimensionar que el tiempo histórico no es una simple suma de hechos aislados que se van sucediendo ordenadamente uno a continuación del otro. Se pudo evaluar el presente desde su doble condición: como síntesis del pasado y como prospectiva de futuro. En un intento de rastrear la “historia a contrapelo”, recurrimos a nuestra experiencia para intentar comprender las luchas del presente y para obtener pistas que nos permitieran delinear los trazos del futuro que anhelamos.

En un tercer momento, se realizó una actividad grupal, donde se analizaron distintas fuentes producidas por el Encuentro Colectivo en el transcurso de la última década. Se leyeron materiales impresos (folletos, revistas) y se escucharon fragmentos de programas radiales con entrevistas a referentes docentes. La intención, una vez más, era hallar y sistematizar los argumentos, las razones sobre las

que descansa la legitimidad del derrotero transitado por la organización.

En el espacio destinado al debate colectivo fue posible identificar, al calor de las discusiones, los lazos que permiten ligar la experiencia pasada con la presente, demostrando que las luchas no comienzan desde cero, que las estrategias y las acciones se reeditan y resignifican en distintos momentos de la historia. En palabras de Thompson, “La clase aparece cuando algunos hombres, como resultado de experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses entre ellos y contra otros hombres cuyos intereses son diferentes (y corrientemente opuestos) a los suyos” (1963: 8).

Fueron contundentes, en la puesta en común, los ejemplos que descubrían, con una inocultable expresión de asombro, que reivindicaciones de otrora siguen teniendo vigencia en nuestro presente. Pero más significativo fue comprobar que, frente a lógicas burocráticas, antidemocráticas y desmovilizadoras, los trabajadores recuperan los aprendizajes heredados para volver a tensionar las estructuras solidificadas que operan como diques de contención en los momentos en que se intensifica la movilización y la lucha.

A modo de cierre

En estas líneas, hemos intentado referenciar algunas preocupaciones que orientaron la experiencia concreta que compartimos en este encuentro. Desde una mirada que concibe la extensión como una apuesta de construcción colectiva, valoramos la oportunidad de someter a discusión nuestras producciones académicas en un espacio que se nutre de concepciones y perspectivas acuñadas en el seno de las diversas trayectorias de militancia transitadas por los

docentes que forman parte del Encuentro Colectivo, seccional Luján. Esperamos también que los talleres hayan respondido a las necesidades planteadas por los compañeros, y fortalecido los lazos que nos invitan a continuar con esta reflexión conjunta. Si pensamos en el conocimiento construido, destacamos la posibilidad de entrelazar las experiencias del pasado con las del presente, de vislumbrar las estrategias que son recuperadas y resignificadas en distintas situaciones del proceso histórico, como acciones que nos conducen a profundizar el pensamiento político que la realidad nos reclama.

Bibliografía

- Agüero, C. y Blanco, A. (2010). El Galpón de la Universidad o la Universidad del Galpón. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales, VI Latinoamericanas El pensar y el hacer en Nuestra América, a doscientos años de las Guerras de la Independencia. Grupo de Trabajo Hacer la historia, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, 7, 8 y 9 de octubre, Bahía Blanca.
- (2011). La extensión: voluntad de quienes y para qué? Ponencia presentada en: IV Jornadas Nacionales de Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Experiencias, debates e intercambios. 5 y 6 de diciembre. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (2014). Entre el galpón y la universidad docentes auxiliares haciendo Extensión. Ponencia presentada en las III Jornadas de Extensión del Mercosur. Universidade de Passo Fundo, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. 9 a 11 de abril, Tandil.
- Chesneaux, J. (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Migliavacca, A.; Remolgao, M. y Urricelqui, P. (2015). *Continuidades y rupturas en el cambio de siglo. La sociedad, la política y la educación*. Departamento de Educación, Asignatura Introducción a la Problemática Educacional, Universidad Nacional de Luján, mimeo.

Proyecto de investigación Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación. (2012). Primer informe de avance. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.

Thompson, E. (1963). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, t. I. Barcelona, Crítica.

Walsh, R. (1969). Cordobazo. 5 de junio. En *Periódico de la CGT de los Argentinos. Colección Completa*, núm. 1-55, junio de 2006. En línea: <<http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/cordobazo.pdf>> (consulta: 26-12-2017).

Los autores

Alejandro Vassiliades

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Adjunto Interino de la cátedra Problemas Pedagógicos Contemporáneos de la FFyL de la UBA y Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP). Profesor de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, y de la Especialización en Pedagogías para la Igualdad en Contextos Socioeducativos Diversos de la FFyL de la UBA, y de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la FaHCE de la UNLP. Investigador Asistente del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, UNLP-CONICET. Director del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo "Políticas educativas y desigualdad social: tramas de sentido en torno de la inclusión en la Argentina contemporánea" e Investigador del Proyecto de Investigación "Actores y políticas en la historia reciente de la educación bonaerense (1973-1993)", FaHCE, UNLP. Investigador Formado del Proyecto UBACyT "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y las diferencias en educación", IICE, FFyL, UBA. Sus temas de investigación giran en torno a la historia de las regulaciones del trabajo de enseñar, las políticas docentes y las posiciones que maestros y profesores construyen frente a las desigualdades sociales y educativas. Entre sus principales publicaciones se

encuentran: "Trabajo docente e inclusión educativa en tiempos de la Asignación Universal por Hijo: posiciones, sentidos y experiencias en disputa", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 12, 2017; "El discurso pedagógico oficial en Argentina (2003-2013): trabajo docente e igualdad", en *Cadernos de Pesquisa*, núm. 154, 2014; "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la 'carencia' cultural y afectiva" en *Educação e Cultura Contemporânea*, núm. 20, 2013.

Judith Naidorf

Doctora por la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora Adjunta de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Docente regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO "Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad" (2013-2016 y 2016-2019). Países participantes: Argentina, Brasil, Bolivia, Guatemala, Honduras, México, Cuba y Paraguay. Directora del proyecto UBACyT financiado (2016-2017) "Utilidad, aplicabilidad y relevancia de la investigación, ciencias sociales y humanidades en universidades públicas a través de la movilización del conocimiento que promueven los proyectos de desarrollo tecnológico y social (Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social). Directora (2013-2016) del proyecto "La movilización del conocimiento producido por las ciencias sociales en universidades públicas como condición actual de producción intelectual", Proyectos de Investigación Plurianuales, CONICET (2012-2014) "Las actuales condiciones de producción intelectual y sus impactos en la creatividad de los académicos de las universidades públicas argentinas" y del proyecto UBACyT (2008-2010) "Consideraciones equívocas sobre la pertinencia social de la universidad según las culturas académicas en Argentina, Brasil, México y Canadá". Es Investigadora Responsable del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica "La movilización del conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades en las universidades públicas. Utilidad, aplicabilidad y pertinencia de los proyectos orientados al desarrollo social" (2014-2016) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Obtuvo las becas CLACSO, Faculty Research Program International Council for Canadian Studies, estímulo de la SECyT de la UBA (1999) y CONICET doctoral (2001) y posdoctoral (2006). Cursó

estudios en el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas (Unión Europea). Categoría II del Programa de Incentivos a los docentes investigadores.

Esther Levy

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Políticas Sociales y Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales (FCSO) de la UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Profesora Adjunta regular de la Unidad Académica Caleta Oliviade la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y Profesora Adjunta interina de la FFyL de la UBA. Docente de Posgrado en la UBA (FCSO, FFyL y Facultad de Derecho) y en la UNLP (Instituto de Derechos Humanos y FaHCE). Directora de proyectos de investigación en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miembro del Programa de Sociología de la Educación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Integrante del equipo Derechos Sociales y Políticas Públicas (DSPP) del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho, UBA. Directora de Proyectos UBANEX y de Voluntariados Universitarios (SEUBE, FFyL). Coordinadora Académica del Programa de Actualización en Docencia Universitaria (PADOC) de la Facultad de Ciencias Sociales UBA y CONADU. Directora del Programa Educación de Jóvenes y Adultos y Comunicación Popular (EDJAYCP) dependiente de la SEUBE, FFyL, UBA. Especialista en las temáticas de Pedagogía, Educación de Adultos, Trabajo y Política Social.

Agustina Argnani

Magister en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en el área Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Ayudante de primera regular de la Materia Educación II. Análisis Sistemático de los Sistemas de Educación Formal y No Formal /Problemas Pedagógicos Contemporáneos y docente del Seminario Pedagogías Críticas y Experiencias de la Práxis en América Latina (Seminario Obligatorio del área Teoría de la Educación) del Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Investigadora Tesista del Proyecto de Investigación "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias

en educación" (UBACyT Grupos Consolidados, 2014-2017), dirigido por el Doctor Daniel H. Suárez, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación FFyL, UBA. Becaria UBA de Culminación de Doctorado en el marco de dicho proyecto. Coordinadora Ejecutiva del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" y docente de la "Diplomatura en desarrollo profesional docente centrado en la investigación-acción de la práctica" de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL, UBA. Integrante del Proyecto de Extensión Universitaria "La formación docente en Red: producción colectiva de saberes para la intervención en el campo pedagógico" (UBANEX 2017-2018) de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil UBA. Ha publicado artículos y capítulos de libros referidos a las temáticas: investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, relatos de experiencias pedagógicas, formación docente y redes pedagógicas.

