



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

Cuadernillo Curso de Ingreso 2022

**“Trayecto Formativo Disciplinar: Estrategias e Introducción al
Campo de las Ciencias de la Educación”**

Equipo Docente:

- Natalia Antuña
- Rocio Sánchez
- Teresita Cerdera

Correo del cursillo:

- ingresocdeunsj@gmail.com

Entorno virtual:

- <https://evirtual.ffha.unsj.edu.ar/courses/ICE/index.php>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRIMERA ETAPA

Cuadernillo Curso de Ingreso 2022

Contenidos:

- Estrategias de estudio; Escritura Académica
- Estudiar en la universidad: implicancias subjetivas y modos de habitar el espacio universitario. Vida Universitaria.
- Plan de Estudios. Nociones, conceptos y definiciones básicas de las asignaturas de primer año Ciencias de la Educación.

Bibliografía:

1. Klein Irene (2007) El taller del escritor universitario. Parte I, Cap 1 y 2. Buenos Aires. Prometeo Libros.
2. Carlino Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
3. Documento de Cátedra elaborado por docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso (2019) Pasos a seguir para elaborar un trabajo práctico en la universidad.
4. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso (2021). “Estructura, Estamentos, Funciones de la UNSJ-FFHA”.
5. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso (2021). despliegue curricular de 1º año en Ciencias de la Educación

- **Problemas de coherencia (omisión de información relevante):** Se presupone que el enunciatario conoce los conceptos desarrollados en el texto fuente y, por lo tanto, no se expone (se sobreentiende) información que es necesaria para la comprensión del tema.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. M. ([1979]1998), *Estética de la creación verbal*, México, D. F., Siglo XXI.
- Benveniste, E., (1978), *Problemas de lingüística general*; México; Siglo XXI.
- Eco, Umberto, (2000), *Cómo se hace una tesis*; Barcelona; Gedisa.
- Filinich, María Isabel, (2001), *Enunciación*; Bs. As.; EUDEBA.

I. LEER PARA ESCRIBIR

1. Leer textos académicos

Leer es una parte constitutiva del proceso de escritura: todo buen escritor es, en suma, un buen lector. Leer como escritor supone, entre otras cosas, no sólo procesar la información lectora (integrarla a la red de conocimientos que ya posee) y controlar la comprensión lectora (activar las estrategias correspondientes para asegurar los determinados objetivos de lectura que se propone, tales como leer para aprender, desarrollar un tema, precisar un dato, etc.) sino también reconocer en los textos los diversos recursos de la lengua que aparecen (la forma en que está organizada y jerarquizada la información, la selección léxica, la elección de los títulos, etc.), reflexionar sobre su función y eficacia a fin de utilizarlos en su propio texto.

Dado que el conocimiento no es ahistórico ni absoluto ni definitivo sino –especialmente en las Ciencias Sociales y Humanidades– de naturaleza argumentativa, el lector de textos académicos debe reconocer las distintas posturas que los autores sostienen, los argumentos con los que las fundamentan, el diálogo que establecen con autores de otros textos.

Si la producción de textos exige –como fue expuesto en el capítulo anterior– inscribir el texto en determinada situación comunicativa, la comprensión lectora exige, a su vez, comprender la enunciación del otro, orientarse en relación con ella y reubicarla en el contexto adecuado. El proceso de lectura no es automático sino que implica un proceso estratégico en el que el lector debe, entre otras cosas, interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto; activar el conocimiento que se tiene acerca del tema; identificar las ideas globales; reconocer el modo en que el escritor realiza una puesta en relación; comprender los contextos situacionales, esto es, reconocer la situación de comunicación en que se inscribe el texto, los propósitos del autor en relación con el lector (informar, persuadir, etc.) y los objetivos de los textos que en el ámbito académico suelen ser predominantemente argumentativos.

a. Exponer, explicar, argumentar

por Paula Roich

Explicar, argumentar

Diferentes tipologías textuales o discursivas dan cuenta de los modos diversos en que se organizan las estructuras lingüísticas según las finalidades e intenciones del enunciador que toma la palabra. Desde la perspectiva de la lingüística textual, la "explicación" y "la argumentación" constituyen dos secuencias textuales prototípicas que se caracterizan por organizar y estructurar el material lingüístico de una forma particular.

Encontrar explicaciones a fenómenos o interrogantes se torna cada vez más necesario debido al permanente progreso científico y tecnológico. Sin embargo, la mayor parte de las preguntas que se formula el hombre, sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales, suele ocasionar más de una respuesta posible. Por lo tanto, se vuelve necesario, también, encontrar no solo las explicaciones correspondientes sino también razones o argumentos que fundamenten la elección de una u otra respuesta. Se argumenta, entonces para convencer a otro de que la explicación propuesta es la más verosímil en suma, para fundamentar o justificar esa explicación o manera de entender el mundo que se propone.

Veamos el ejemplo que sigue.

Supongamos que alguien quiere saber qué es la desocupación y recibe como respuesta cualquiera de los siguientes enunciados:

1. "La desocupación es uno de los peores males o amenazas siniestras que ha sufrido y sufre la humanidad pues convierte a la persona que la padece en un marginado social y, de este modo, trastorna la vida cotidiana tanto del desocupado como de su entorno."
2. "La desocupación es un fenómeno social que, lamentablemente, crece año tras año como consecuencia de factores económicos, sociales y políticos. Aunque es social, se experimenta como una crisis personal, caracterizada por la sensación de desamparo y vulnerabilidad".¹

¹ Tomado de: Raiter, A. y Zullo, J. (2004), "Hacia una crítica de las formas lingüísticas", en *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*, Barcelona, Gedisa, pp. 189-191.

En los enunciados 1 y 2 se ofrece una explicación acerca de la desocupación mediante definiciones del término. En tanto estas explicaciones son discursivas, suponen una construcción particular del objeto tratado. En los dos casos, el término "desocupación" figura como el sujeto gramatical de un enunciado. El primer verbo con el que está relacionado el concepto es el verbo "ser" en presente atemporal. Mediante este verbo se introduce tanto la clase general que eligió el enunciador para incluir el término en cuestión, como los rasgos de contenido que componen su significado. Así, en el enunciado 1, se la presenta dentro de la clase de los "males" o "amenazas siniestras" que ha sufrido la humanidad y, de este modo, se la ubica en el mismo nivel que aquellos otros casos particulares que también son miembros de la misma clase general. En este caso, la selección léxica de las expresiones "males" y "amenazas siniestras" genera asociaciones con acontecimientos que están más allá del control humano y que pueden pertenecer tanto al orden de las enfermedades (males que se padecen) como al de lo maléfico o demoníaco (amenazas siniestras). Finalmente, el sujeto "desocupación" se vincula con el verbo "trastornar". Se le adjudica un papel activo a la desocupación en tanto se la presenta como una entidad capaz de desequilibrar la vida cotidiana del desocupado y su entorno. Ese poder "maligno" de la desocupación se refuerza con la introducción de este último verbo, ya que la expresión "trastornar" reenvía no sólo a una alteración o cambio de elementos o estructuras sino también a "locura" o "demencia".

En el segundo ejemplo, la desocupación ya no está incluida dentro de la clase de los "males" o "amenazas siniestras" sino como un caso específico de los que componen la categoría de los "fenómenos sociales". Nuevamente se le adjudica un papel activo ya que está vinculada con el verbo "crecer". Dentro de esta configuración discursiva, la desocupación se presenta como una entidad que "crece" –del mismo modo que pueden crecer las plantas, las personas o los animales, es decir, entes animados– por acción de agentes llamados "factores económicos, sociales y políticos". Aquí, como en el enunciado anterior, también se produce una naturalización de la desocupación en la medida en que, al no señalarse de manera explícita cuáles son sus causas, se la presenta como un elemento dado e instalado en la sociedad y, de este modo, no se establece un cuestionamiento acerca de su existencia.

Como hemos visto, cada una de estas explicaciones construye discursivamente una representación del tema solicitado en función de intereses determinados

De ahí que puede señalarse que, si bien "explicar" y "argumentar" son dos modalidades discursivas diferentes muchas veces, y sobre todo en los textos académicos, se producen en forma conjunta o entrelazada (Bikandi,

Tusón, 2002) ya sea porque se buscan argumentos o razones para convencer al otro que una explicación es la más acertada, o porque las explicaciones teóricas se apoyan en ideas sobre el concepto o hecho de la realidad que se quiere exponer.

Las Ciencias Sociales están vinculadas con un conjunto de elementos heterogéneos que componen la realidad social, económica, política y cultural, entre otros. Las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales se centran en aspectos específicos de esa realidad y los abordan desde diversas perspectivas, cada una de las cuales se encuentra organizada y estructurada en teorías. Una teoría puede ser entendida como una construcción discursiva que pretende dar cuenta de ciertos fenómenos a partir de una serie de presupuestos. En este sentido, toda teoría –así como cualquier producción lingüística– es ideológica y, como tal, implica adoptar una posición específica respecto de sus objetos de conocimiento.

En las exposiciones teóricas, el lector se va a encontrar con textos orientados argumentativamente y que presentan explicaciones de nociones o fenómenos de la realidad. Explicar se convierte muchas veces en argumentar. De acuerdo con esto, un buen lector necesita preguntarse sobre cómo interpretar diferentes explicaciones acerca de un mismo tema, es decir, cómo leer estas explicaciones y cómo reconocer la relación que establecen con la dimensión argumentativa de ese texto.

El propósito del texto

En principio, cualquier contenido informativo (tema) puede exponerse de diversas maneras, es decir, organizarse y estructurarse de formas diversas. Cada una de estas formas de exposición está determinada por el propósito (informar acerca de un tema, explicarlo para aquellos que no lo conocen, lograr la aceptación de los colegas o imponerlo como tema de investigación, entre otros) que persigue el emisor de un texto académico.

Reconocerlo es muy importante ya que todo el texto va a estar organizado en función de ese propósito. Específicamente, es lo que determina el modo en que la información se organiza en el interior de un texto así como la forma en que se construye discursivamente la figura del enunciador, del enunciatario y del objeto discursivo. El lector debe atender a esta instancia inicial para poder entender para qué (con qué propósitos) el o los autores escribieron ese texto.

Si, por ejemplo, el propósito del emisor consiste en brindar información precisa acerca de un tema para que el receptor comprenda mejor y más

claramente su contenido, organizará interiormente su texto en función del logro de este objetivo. Asimismo, en dicha explicación, no pocas veces, como veremos después, se argumenta para fundamentar determinada perspectiva o visión del mundo.

En otras palabras, el uso de la lengua se organiza en diferentes tipologías textuales –exposición, explicación, argumentación, narración, descripción, etc.– en base a la finalidad perseguida por el autor del texto. Es importante destacar que, por lo general, un texto verbal concreto no se corresponde enteramente con un solo tipo de texto. Por el contrario, está conformado por diversas de secuencias textuales, es decir, por bloques o segmentos de texto, cada uno de los cuales se corresponde con un tipo textual. De este modo, existen secuencias argumentativas, explicativas, narrativas y descriptivas, entre otras.

En base al propósito comunicativo del emisor, determinadas secuencias predominarán sobre las otras y esto establecerá relaciones jerárquicas entre ellas. Así, en un texto pueden predominar las secuencias explicativas e incluir, al mismo tiempo, secuencias narrativas, con el objeto de facilitar la comprensión de un tema o argumentativas para fundamentar la elección de determinado campo conceptual. En este sentido, no es muy frecuente que existan textos argumentativos o expositivos “puros”.

Actividad:

1. Lean textos académicos y analicen cuál es el propósito que organiza la información de cada uno.

Exponer y explicar

Cuando un sujeto expone un tema está guiado por el propósito de brindar u ofrecer información acerca de un tema específico. Para ello, determinará la manera en la que presentará ese contenido informativo. En muchas ocasiones, el emisor, además de presentar o exponer información acerca de un tema, tiene el propósito de hacer comprensible su contenido, o sea de “explicarlo”. En este sentido, se caracteriza por la voluntad de dar a conocer un determinado saber acerca de un objeto, hecho o relación al tiempo que presenta un desarrollo o una expansión del tema, de modo tal que el destinatario pueda acceder a la comprensión de lo que se expone. Con este criterio, entonces, planteará preguntas que orienten la comprensión, presentará ejemplos, establecerá comparaciones y analogías con otros elementos y organizará la información de determinada manera.

De este modo, en un primer acercamiento, la explicación puede ser considerada como un *procedimiento o recurso didáctico* que permite acercar un determinado saber al receptor. Por eso se dice que, implícita o explícitamente, las explicaciones siempre parten de un problema que el desarrollo del texto se encargará de dilucidar.

Como las explicaciones son procedimientos didácticos que posibilitan una mejor y más clara comprensión de un tema, de esto se sigue que no pueden darse de manera aislada sino que siempre se despliegan en forma paralela a una exposición. De este modo, que se expone un contenido, también se lo explica. Así, en una segunda aproximación al término, explicar un tema supone también exponerlo y en este sentido, puede considerarse que la exposición es un componente de la explicación.

Si el propósito de hacer comprensible el tema se cumple y, en consecuencia, el resultado de la explicación es exitoso, se modifica la asimetría de conocimientos entre las partes que intervienen puesto que el destinatario de la explicación accede a la comprensión del objeto tratado. De esta forma, los saberes mencionados ya no presentan la misma distancia que guardaban antes del desarrollo explicativo.

La explicación en el diccionario especializado

Tanto los diccionarios como las entradas enciclopédicas constituyen un conjunto de explicaciones elaboradas para responder preguntas.

Los diccionarios académicos son valiosas herramientas de consulta que utilizan frecuentemente tanto los profesionales o los expertos como los redactores y estudiantes de diferentes asignaturas. Son especializados ya que son propios de una determinada disciplina. De este modo, hay diccionarios de Ciencias Políticas, de Lingüística, de Sociología, de Psicología, entre otros. A diferencia del diccionario de la lengua, que contiene una lista de todas las palabras de la lengua (o al menos de aquellas que son aceptadas como palabras) con su correspondiente significado, esta clase de obra contiene solamente las definiciones de los términos más importantes de la disciplina a la que pertenecen.

En una entrada, además de presentarse el significado más general del término, que es aquel que comúnmente se ofrece en el diccionario de la lengua, se suele señalar su contexto de uso así como su desarrollo o evolución histórica. También puede presentar el modo en que el mismo concepto ha sido definido por diferentes disciplinas y marcos teóricos y, en algunos

casos, se incluye un comentario explícito acerca de los presupuestos teóricos mencionados a fin de fundamentar la perspectiva teórica que han adoptado los autores del diccionario. De este modo, como todos los enunciadores académicos, los autores expresan de un modo explícito que la definición que presentan es un recorte, una visión particular del concepto, es decir, una problemática abordada desde cierta perspectiva.

Definir un término en las Ciencias Sociales es construir discursivamente las propiedades específicas de ese término y esto se lleva a cabo con el lenguaje a partir de la utilización de un determinado marco teórico. En este sentido, las definiciones no expresan propiedades que de un modo indiscutible son intrínsecas o constitutivas de un término, sino que señalan propiedades que, desde determinada perspectiva teórica, componen el significado del término en cuestión. En suma, definir implica realizar un recorte conceptual y, en consecuencia, adoptar una determinada posición o perspectiva sobre una problemática.

Actividad:

1. Lean una entrada de un diccionario especializado en algunas de las áreas de las ciencias sociales y reconozcan el modo en que se "despliega" el término (su progresión temática).

Explicar para convencer

El que explica construye una versión del objeto a tratar, ya sea por la selección del tema, la forma en que organiza y jerarquiza la información, las frases que utiliza, la selección léxica y también la mención o ausencia de determinados actores que serán ubicados como agentes o ejecutores de los hechos o bien como pacientes.

Asimismo, en muchas ocasiones, las mismas explicaciones pueden ser utilizadas como recursos argumentativos ya que, como el resto de los discursos sociales, suponen una construcción discursiva del objeto explicado. Como ya fue señalado, las definiciones en las Ciencias Sociales se elaboran de manera permanente por los sujetos mediante la utilización del lenguaje. De este modo, una misma expresión puede ser definida de diversas formas de acuerdo con el criterio de aquél que construye la definición.

De este modo, el que explica se posiciona, de manera consciente o inconsciente, a favor o en contra del tema que explica así como de la manera en que ese tema fue abordado por otros y, en consecuencia, argumenta,

ofrece razones respecto de la validez de su punto de vista. Explicar, entonces, no se restringe a la mera transmisión de conocimientos con la intención de hacerlos comprensibles sino que también puede ser considerada como una acción argumentativa. La forma en que un emisor organiza los enunciados condiciona el modo en que percibimos el mundo.

Todo esto supone que los objetos de conocimiento, que son aquellos que están incluidos en un proceso de categorización, son inestables o dinámicos. Como hemos dicho, se construyen a través de la interacción social entre diversos sujetos en situaciones comunicativas específicas.

En este sentido, explicar un tema es elegir una determinada versión de entre otras versiones posibles acerca del mismo tema. En tanto recurso argumentativo, esa explicación, es decir, esa construcción particular del objeto de conocimiento, será funcional a la tesis que el enunciador sostiene así como a la intención de presentar como inválido el punto de vista de otro u otros actores sociales.

Explicamos, como ya fue dicho al inicio del capítulo, para convencer de que nuestra concepción del mundo es la más adecuada y por ende, también las opiniones que sostenemos sobre la base de esta particular concepción. E intentamos convencer para procurar una adhesión a nuestras opiniones y, de esta forma, influir en las creencias ajenas. En suma, argumentamos para incidir en los otros, producir cambios en sus comportamientos o en sus representaciones del mundo.

La exposición y la argumentación en el discurso académico

El discurso académico, como fue analizado en el capítulo *La situación enunciativa...*, supone, como todo discurso, una construcción específica de cada una de estas tres instancias discursivas: el enunciador, el enunciatario y el referente u objeto de conocimiento. Del mismo modo, es en función de la secuencia textual que prevalezca en el texto, que la información se estructura u organiza de una manera determinada.

Las secuencias textuales que predominan en el discurso o los textos académicos y que determinan el modo en que se organiza la información según el propósito comunicativo del emisor así como la manera en que se construyen cada una de aquellas tres instancias discursivas son las secuencias explicativas y las argumentativas.

La dimensión dialógica en la explicación y argumentación

Tomar la palabra implica la existencia de una situación dialógica puesto que el uso del lenguaje siempre está orientado hacia un otro. Para que exista una explicación o una argumentación, es necesaria la presencia de al menos dos participantes –alguien que explica o argumenta y un destinatario– como de un objeto acerca del cual se pueda ofrecer un tratamiento discursivo. Sin embargo, este carácter dialógico adquiere características específicas en función del propósito comunicativo del emisor y del tipo de secuencia textual que utilice para organizar y jerarquizar la información. Es esperable, entonces, que se manifieste de manera diferente en una explicación y en una argumentación.

En las explicaciones, la situación dialógica entre los dos tipos de participantes no presenta rasgos de simetría. Por el contrario, el que explica tiene un saber mayor acerca del objeto de conocimiento, por lo que puede afirmarse que se trata de un vínculo asimétrico respecto del saber sobre el tema. En las argumentaciones, el diálogo se entabla como consecuencia de la existencia de, por lo menos, dos posiciones u opiniones sobre un hecho, tema, objeto o individuo.

Con respecto al objeto sobre el que se ofrece un tratamiento discursivo, es posible observar una concepción diferente en ambos tipos textuales. Mientras que en las explicaciones se trata de un saber que, al menos en un primer momento, no es cuestionable –ya que se trata de una transmisión de conocimientos legitimados socialmente–, en las argumentaciones se acepta la coexistencia de dos o más soluciones posibles acerca del objeto abordado. De este modo, por desplegar una discusión de ideas y concepciones diferentes sobre un mismo tema, los discursos argumentativos se caracterizan por la creación constante de nuevos saberes.

Características enunciativas de las secuencias expositivo-explicativas

En las secuencias expositivo-explicativas se presenta la exposición de un saber ya construido y legitimado socialmente. El propósito de las mismas es informar. Al insertar estas secuencias en un texto académico, el enunciador está explicitando los conocimientos previos que la comunidad científica tiene sobre el tema tratado; de este modo se legitima ante sus pares demostrando que ha leído y que conoce el tema y, además, aporta un punto de partida común para plantear sus propias perspectivas sobre el mismo.

b. ¿Cómo leer la dimensión argumentativa de los textos académicos?

por Jimena Dib

La lectura como resolución de problemas

Para afrontar la tarea propuesta desde el título, es necesario tomar conciencia de dos características centrales del conocimiento académico-científico y de su circulación.

En primer lugar, mientras se lee hay que tener en cuenta la **naturaleza eminentemente argumentativa del conocimiento científico** (Carlino, 2003). Los autores de los textos que circulan en la universidad (artículos teóricos y de investigación, informes, textos de divulgación, apuntes de cátedra, transcripción de teóricos, etc.) han tomado una posición frente al saber involucrado en su campo disciplinar. Se basan en los planteos de algunos autores y polemizan con otros: se oponen, los critican, modifican parte de su postura. Para mostrar su propia posición frente a las fuentes consultadas utilizan determinados recursos, como citar y reformular teorías, o presentar los hallazgos de una investigación.

En segundo lugar, es necesario considerar que esta argumentación es teórica, hace referencia a una toma de posición no personal sino relacionada con una determinada teoría sobre el hombre, las relaciones sociales, el conocimiento del mundo o el lenguaje, entre muchos otros objetos de estudio posibles. Estas dos características suelen plantear problemas para el que intenta, a partir de la lectura de estos textos, aprender o producir sus propios escritos.

El conocimiento que circula en los textos académicos (y el discurso en general) no es neutro, sino producto de la toma de posición y la adscripción del autor a determinada teoría y su formación disciplinar. En Ciencias Sociales, por ejemplo, es usual discutir desde distintos enfoques teóricos de qué manera se definen nociones referidas a los diversos actores sociales – juventud, Estado, Escuela–, o sobre cuál es su rol en los eventos sociales estudiados. Incluso, podríamos señalar que estos puntos de vista exceden

el posicionamiento particular que determinado sujeto (autor del texto) puede realizar, porque pertenece (junto al lector) a una comunidad histórica, política, de conocimiento determinada. Por ello, es importante **acompañar la lectura** de los textos con la **reflexión** acerca del **contexto de producción** del conocimiento (sus paradigmas, relación con otras teorías, momento en el que surge, etc.), examinarlos desde la realidad personal del lector para poder paulatinamente “conocer el significado que personas diferentes otorgan a un mismo texto” (Cassany, 2005) y para discutir acerca de cómo es posible acercarse al sentido que se le ha dado a ese texto en el ámbito científico en el que ha surgido y circula.

Partimos del supuesto de que la lectura de un texto académico no consiste en encontrar qué dicen los textos (localizando y extrayendo conceptos) sino en comprender por qué los autores sostienen lo que dicen y cómo lo justifican y empezar a conocer el contexto de producción más amplio en que ese autor se inscribe con su texto. Las operaciones necesarias para poder lograrlo no son sencillas. En este capítulo proponemos algunas estrategias de lectura y una caracterización general de la argumentación académica.

¿Qué hace un buen lector para comprender la dimensión argumentativa de los textos académicos?

Algunas de las estrategias que sugerimos no son específicas de la lectura de argumentaciones académicas, sino que suponen poner en juego quehaceres generales del lector (Lerner et al., 2004):

- Anticipar el sentido del texto sobre la base de los conocimientos que se tienen del autor, el tema y la disciplina implicada.
- Leer el texto en su totalidad y volver a leerlo para corroborar las anticipaciones.
- Identificar la posición del autor.
- Determinar las razones que brinda para sostenerla.
- Reconocer las posturas y argumentos de los otros autores citados.
- Tomar conciencia de la polémica establecida entre unas posiciones y otras.
- Relacionar estas posturas con las planteadas en otros textos leídos.
- Determinar las implicancias de lo leído sobre otros contextos, por ejemplo, los aportes al avance del conocimiento científico en el área y sobre la práctica profesional del mismo lector (Carlino, 2003).

- Compartir con otros las interpretaciones.

Dicho de otro modo, para atender a la dimensión argumentativa de los textos académicos es preciso actualizar determinados conocimientos sobre cómo están organizados los textos argumentativos. Estos conocimientos genéricos pueden servirle al lector para determinar el propósito del autor, su posición teórica, las otras voces citadas, la polémica planteada. Sin embargo, identificar la organización del texto no debería ser el fin último de la lectura, sino un medio para desentrañar sentidos y guiar la interpretación.

Como argumentador, ¿qué acciones ha tenido que realizar sobre su discurso el enunciador¹ de un texto académico?

Exponer su posición o *tesis* sobre determinado objeto o tema de conocimiento.

Explicitar el *marco teórico de referencia*.

Definir y redefinir nociones relacionadas con su posición y con el tema sobre el que argumenta.

Citar estudiosos sobre el tema, los resultados de otras investigaciones.

Incluir posiciones contrarias a su punto de vista y *criticarlas*.

Presentar *ejemplos* de casos o resultados de investigaciones que validen sus afirmaciones.

Proponer una *conclusión* que recoja las citas teóricas y los ejemplos presentados.

En términos generales, se han enumerado en el cuadro anterior los elementos centrales de toda argumentación (tesis, argumentos, conclusión y el garante de la relación entre los argumentos y la conclusión). Identificar esta organización puede orientar la lectura de ese texto y actuar como guía para retener información relevante y utilizarla posteriormente. Por eso, estos elementos no deberían faltar en el resumen de un texto académico argumentativo.

¹ Como se señala en el capítulo sobre la situación enunciativa en los textos académicos, el autor (y el lector) asumen papeles discursivos determinados. En este caso, podríamos decir enunciador-argumentador. A éste remiten estas acciones discursivas relacionadas con la dimensión argumentativa del texto.

Actividad:

Leer, releer y tomar nota de la dimensión argumentativa de los textos académicos.

1.a. Lean o releen un texto propuesto en la cursada.

b. Tomen nota de los puntos centrales del discurso argumentativo en ese texto para preparar un futuro resumen (ver capítulo *Resumir: ¿una tarea de escritura o de lectura?*).

La organización discursiva de la argumentación en los textos académicos

La lectura de un texto académico tiene que apuntar a:

- interpretar el sentido que el autor le ha conferido al texto,
- conocer los puntos de partida de su propuesta teórica,
- distinguir las voces que aparecen citadas y la posición del autor frente a éstas, identificar afirmaciones relevantes para el tema tratado,
- desentrañar significados implícitos,
- comprender el alcance de las conclusiones alcanzadas en ese texto y
- establecer relaciones con otros textos sobre el mismo tema, del mismo autor o del mismo campo de conocimiento.

Si nuestro propósito es aprender de la lectura de textos académicos, es importante atender al carácter no acabado, sujeto a refutaciones o a la discusión del saber que se propone. No se trata de leer buscando un tema, sino de intentar entender qué busca poner en discusión el autor y las estrategias que utiliza para lograrlo.

Veamos el comienzo del texto del anexo:

Como en las sociedades primitivas, también en la nuestra hay un cierto número de ceremonias o rituales que señalan la transición de una etapa o estado a otro, como por ejemplo las ceremonias de bautismo, de quince, de casamiento, de graduación o ceremonias funerales. Estas ceremonias afectan no solo al individuo en particular sino también a los que establecen con él diferentes tipos de relaciones. De este modo, el bautismo no solo anuncia la llegada de un sujeto a la sociedad, sino también el nuevo rol social —de padre, abuelo, padrino, hermano— que, a partir del nacimiento, cumplirán los que a él estén vinculados. Esas celebraciones rituales son,

como señala Turner, fases específicas de los procesos sociales por las que los grupos humanos se adaptan tanto a sus cambios internos como a su medio ambiente.

Sin embargo, entre las ceremonias y los rituales existe, según Turner, una diferencia importante de carácter: las primeras confirman un nuevo estado, los segundos señalan una transformación. Es decir, el rito se distingue de la ceremonia en cuanto el primero indica y establece la transición entre estados diferentes (de lugar, de posición social, de edad) como un proceso de transformación. Podemos observar que muchas historias de vida se configurarían como ritos de pasaje.

La autora comienza refiriéndose a los ritos de pasaje en las sociedades primitivas y realiza una comparación con prácticas contemporáneas. Cita a un antropólogo especializado en el estudio de los ritos de pasaje en las sociedades cíclicas (Victor Turner). Sin embargo, los ritos de pasaje no son su objeto de estudio, sino el punto de partida de su argumentación. Recién al final del segundo párrafo, nos señala el objetivo textual del capítulo: "Podemos observar que muchas historias de vida se configurarían como ritos de pasaje". En este caso, tampoco son las historias de vida el objeto de estudio, como podría pensarse a simple vista. ¿Qué se propone como objeto de discusión en este texto?

En los textos académicos, y de ahí su marcada dimensión argumentativa, la tesis no es un tema a tratar, sino un punto de vista específico sobre determinado tema de debate académico que se plantea al lector.

En este texto, la autora propone analizar determinadas historias de vida como si fueran ritos de pasaje. A partir de su lectura, el lector debería evaluar si es posible esta relación, si la autora presentó suficiente evidencia a su favor, ya sean definiciones teóricas que relacionen ambos temas (ritos de pasaje – historias de vida analizadas), como ejemplos de historias de vida relevadas en la investigación que dio origen a este texto.

Algunos procedimientos y recursos lingüísticos de la argumentación académica

A continuación, señalaremos algunos puntos importantes para el análisis de la dimensión argumentativa de los textos académicos.

El conocimiento de los elementos que hacen a la configuración del discurso argumentativo puede aportar claves e indicios al lector en su intento de desentrañar el sentido de un texto durante su lectura y relectura. Sin embargo, estos puntos no se proponen como un esquema cerrado de cómo es el discurso académico, pues es necesario atender a la situación concreta de producción y lectura de un texto para determinar qué es importante analizar, a partir de una reflexión sobre qué se quiere conocer o aprender de su lectura.

1. La presentación del **punto de partida**, cómo está explicitado el **marco teórico**: ¿hay referencias a la o las disciplina(s) implicada(s)? ¿Se presentan términos teóricos que no se definen? ¿Por qué? ¿El lector debería conocerlos? ¿Cómo se retoman estos supuestos teóricos? ¿Cómo influyen estos supuestos en el propósito del texto?

2. ¿Cómo está sostenida y desarrollada la tesis propuesta? ¿Qué **datos** aporta el autor para justificarla, explicarla, convencer al lector de su plausibilidad? En términos discursivos, nos preguntaríamos por los **argumentos** más habituales en los textos académicos: definiciones y redefiniciones, ejemplos, citas y refutaciones.

2.1. La definición y la redefinición de nociones teóricas:

Victor Turner (1999:103) en su análisis sobre los ritos de pasaje define y redefine el término "estado" de la siguiente manera:

"[...] con "estado" quiero decir aquí "situación relativamente estable y fija", incluyendo en ello constantes sociales como puedan ser el *status* legal, la profesión, el oficio, el rango y el grado. Pretendo, igualmente, designar con este término la situación de las personas, en tanto que determinada por su grado de madurez socialmente reconocido, al modo como se habla de "estado matrimonial", "estado de soltería" o "estado de dependencia". El término "estado" puede también aplicarse a las condiciones ecológicas, o a la situación física, mental o emocional en que una persona o un determinado grupo puede encontrarse en un momento concreto".

Para comprender mejor este recurso a múltiples definiciones –muy común en los textos académicos–, debemos preguntarnos cuál es el propósito del autor, cómo va a retomar estas definiciones más adelante en el texto, a cuál de las definiciones adhiere, si es que lo hace con alguna. En el párrafo siguiente, el autor (1999:104) señala cuál ha sido el propósito de estas definiciones:

"El mismo van Gennep ha definido los "rites de passage" como "ritos que acompañan a cualquier tipo de cambio de lugar, de posición social, de estado o de edad". Para marcar el contraste entre transición y "estado", yo empleo aquí "estado" en un sentido que abarca todos sus otros términos".

Vemos cómo una serie de definiciones sirven para avanzar en la presentación de la argumentación. El autor busca desarrollar una teoría sobre los ritos de iniciación como momentos de transición en la vida de una persona. Las definiciones de "estado" le sirven como datos (argumentos) para hacerlo. Con este ejemplo queremos mostrar que, si la lectura de un texto se centra solo en recuperar información, no es posible encontrar la trama que los une, su valor en la argumentación teórica propuesta en ese texto.

2.2. Los ejemplos del análisis:

La narración de Vito (72 años) es la que mejor ilustra la adquisición del estado adulto cuando a los nueve años el hermano le enseña a "desfajar la vela" del barco. Para que aprendiera a preparar, le coloca, cada vez que tiene hambre, un pan en lo alto de la vela.

En el texto del Anexo, vamos a encontrar varios ejemplos (ilustraciones de la tesis de la autora) de historias de vida. Mientras leemos, no solo es importante detectar los ejemplos citados sino, especialmente, relacionarlos con las explicaciones que suscitan, pues a partir de éstas se irá desarrollando la postura del autor.

2.3. Las citas teóricas que avalan las afirmaciones del autor del texto:

Debemos el concepto de "rito de pasaje" al fundador de la etnología moderna de Francia, Arnold Van Gennep (1873-1957). En su libro *Les Rites de passage* (1909), Van Gennep emparenta una serie de manifestaciones que conciernen al individuo en relación a su ciclo biológico vital, su ciclo familiar, como también manifestaciones que conciernen al paso del tiempo, el ciclo de las estaciones, del trabajo y de los días. Según el folklorista, las sociedades se caracterizan por su discontinuidad y el rito de pasaje buscaría recomponer el orden social que es puesto en juego luego de cada nueva etapa del ciclo biológico del hombre.

Subrayamos en este fragmento del texto del Anexo distintas formas de remitir a un texto ajeno, por ejemplo a través de la cita directa o de una referencia indirecta (ver capítulo *Escribir a partir de otros textos, La polifonía*), en el momento de definir un concepto central del texto, como es en este caso la noción de rito de pasaje. El juego de citas y referencias teóricas textuales o parafraseadas es un elemento central del discurso argumentativo-académico, pues el enunciador de este texto desarrolla lo que quiere decir a partir de lo que se ha dicho y se dice en el campo disciplinar.

2.4. Las refutaciones de palabras de otros o de teorías:

En las argumentaciones académicas se confrontan teorías, definiciones y redefiniciones de diferentes autores. En el caso del capítulo del Anexo, la relación entre lo que señalan Van Gennep y Bourdieu le permite a la autora introducir otra dimensión del análisis. Más adelante se puede comprobar cómo esta cita le ha servido para organizar los análisis de las historias de vida en dos apartados: "ritos de legitimación" y "ritos de iniciación".

Al respecto, Pierre Bourdieu (1982) señala que Van Gennep no hizo más que nombrar un rito sin interrogarse sobre la función social que cumple el pasaje. Propone sustituir el concepto de pasaje por el de *legitimación o rito de institución*. Insiste de este modo sobre el poder de las autoridades que a través del rito instauran una división entre los que realizaron el pasaje y los que jamás lo realizarán.

3. La posición o actitud del autor del texto respecto de lo que niega o afirma. ¿Qué relación establece el enunciador del texto con la teoría que desarrolla en su texto? ¿La plantea como una posibilidad, como una verdad irrefutable, duda acerca de lo que propone, está seguro de la veracidad de lo expuesto?

Es muy común considerar que los textos académicos son objetivos; en este sentido, su función se limitaría solo a la exposición de un saber para su transmisión. Pero, como señalamos, el conocimiento científico-académico no se compone de una serie de enunciados teóricos aceptados por todos. No se trata de transmitir una teoría, sino de generarla, desarrollarla, confrontarla con otras y ponerla en discusión con el resto de la comunidad académica. Por lo tanto, una parte importante de la argumentación en esta situación de discurso es el modo en que el enunciador del texto se relaciona con lo que sostiene o refuta.

2. Registrar Información

El resumen y la ficha de lectura son algunos de los modos posibles de registrar la información para poder escribir, posteriormente, un informe de lectura, un trabajo monográfico, una ponencia, una tesis. Como tales, acompañan, a modo de herramientas cognitivas, el proceso de escritura y de comprensión de los textos. Resumir involucra, por lo tanto, operaciones lingüísticas y cognitivas; operaciones que intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito y en la adquisición del conocimiento.

a. Resumir: ¿una tarea de lectura o de escritura?

Por Irene Klein

Leer y comprender

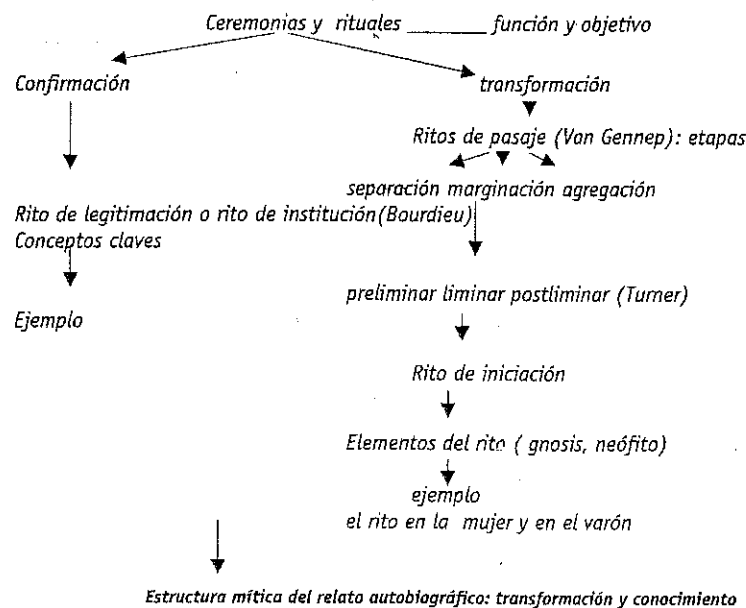
Cabe recordar que es solo a través de la lectura de fuentes bibliográficas que el estudiante se vincula con los contenidos de una materia, es decir, aprende. No basta con que concurra a clase, escuche la exposición del docente, tome apuntes. Esto, sin duda, acompañará su proceso de lectura y aprendizaje orientándolo en el modo, que es específico de cada disciplina, en que se espera que lea la bibliografía, pero por sí mismo resulta insuficiente.

La lectura de fuentes bibliográficas generalmente comprende diversas instancias. Una lectura de carácter más general suele preceder a otra más profunda y detenida en la que el lector se formula preguntas acerca de lo que lee, lo vincula con lo que ya sabe, establece recapitulaciones, vuelve

sobre lo ya leído. El lector actúa de manera estratégica para garantizar una lectura eficaz y controlada que permita la elaboración de significados que caracterizan al aprendizaje (Solé, 1992) porque leer no es un proceso pasivo de decodificación de la palabra escrita. Implica un proceso de lectura estratégica y comprensiva en el que el lector interactúa (Kintsch, 1998) con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, identifica las ideas más pertinentes que globalizan la información y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada.

Es decir, el lector comprende un texto si es capaz de decir de qué se trata el texto. Recuperar la macroestructura implica tomar conciencia de que todo texto obedece a un plan de acción que es –como será expuesto en el capítulo *Escribir a partir de otros textos*– resultado de la selección y ordenación de las ideas que un escritor ha realizado en el texto.

La macroestructura de *Historias de vida como rito de pasaje* podría ser esquematizada de la siguiente forma:



Esta organización del contenido semántico del texto permite al lector elaborar un resumen del mismo.

Resumir como tarea lectora

Dada la cantidad de lecturas a las que se enfrenta el lector universitario, una de las tareas más frecuentes y necesarias que debe realizar es la de resumir. El resumen se constituye a modo de puente entre los textos que debe comprender y los que debe producir, tales como parciales, informes de lectura, monografías, tesis, etc. De ahí que muchos consideren que escribir resúmenes después de la lectura es una práctica que colabora en la comprensión del texto (Wittrock, 1983 *Writing and the teaching of reading* Language Arts.).

Resumir, en tanto es una actividad complementaria entre la escritura y la lectura, permite analizar el estrecho vínculo que existe entre ellas. Autores como Van Dijk (1992) y Kintsch (1998) sostienen que, en tanto se construye la macroestructura durante la comprensión, el resumen es una tarea de lectura.

Según estos autores, para identificar la macroestructura semántica del texto base, los lectores aplican una serie de *macrorreglas*.

Las *macrorreglas* –la supresión, la selección, la generalización y la construcción– son procedimientos que utiliza el lector para reducir la información semántica.

La *supresión* permite eliminar la información incidental, irrelevante o redundante, como detalles, ejemplos, repeticiones, o sea, aquella información que se considera innecesaria para la construcción de la estructura global del significado del texto o macroestructura semántica.

La *selección* implica la omisión de elementos que son condiciones o consecuencias de otro elemento no omitido.

La *generalización* es el procedimiento por el que se sustituyen diversos elementos por un concepto más abstracto o general (por ejemplo, en el caso de las enumeraciones, se las integra bajo una categoría o conceptos que designan al conjunto).

La *construcción o integración* es la deducción que se realiza partir de la información explícita que provee el texto.

Las macrorreglas permiten condensar el texto y reducirlo a sus macroproposiciones. La macroestructura, en tanto descripción de la estructura semántica del texto, remite de algún modo al plan de texto que ha elaborado el escritor para otorgarle coherencia global. Por lo tanto, si los lectores elaboran un resumen a partir de la identificación de la macroestructura de un texto, los escritores producen un texto a partir de una macroestructura o plan de texto. Ambos procesos implican una construcción significativa que permite sostener la coherencia textual.

Sin embargo, la coherencia textual no es una mera propiedad abstracta del texto sino un fenómeno interpretativo en el que intervienen los conocimientos del sujeto lector. En otras palabras, el significado del texto no proviene solo del texto sino que es resultado de un proceso en el que interactúan el texto y el lector, o sea, las propiedades del texto y las posibilidades cognitivas del lector. Esto no significa que las interpretaciones sean totalmente arbitrarias porque el autor del texto fuente emplea recursos, pistas (como el uso de títulos, subtítulos, bastardillas, palabras clave, etc.) para señalar la macroestructura que él quiso atribuirle. Aun cuando los distintos lectores realicen diferentes resúmenes de un mismo texto, todos ellos se basan en las mismas macrorreglas que organizan y reducen la información.

De todos modos, el hecho de utilizar las macrorreglas no es garantía de que el lector haya reconocido las ideas fundamentales del texto. Es necesario que el lector que elabore un resumen de la bibliografía como estrategia de estudio distinga qué información es relevante de la que no lo es y reconozca el modo en que las ideas están organizadas en el texto fuente. Solo si recupera la macroestructura semántica del texto que lee, será capaz de reconstruir el contenido de ese texto en el momento del examen.

Resumir como acto de escritura

Consideramos al resumen como tarea de escritura cuando responde a lo que Flower (1979) llamó "prosa de lector" (ver Capítulo *Modelos de procesos...*), esto es, al resumen que se escribe para otro y que, como tal, debe adaptarse a las necesidades del lector. A diferencia del resumen para uno mismo, debe evitar la ambigüedad y los implícitos para que sus lectores (compañeros, investigadores, docentes, etc.) puedan comprenderlo sin necesidad de recurrir al texto fuente. Es decir, debe construirse como texto autónomo.

Este tipo de resumen cumple diferentes funciones en relación a la diversidad de portadores en el que aparece. Así, en las solapas de libros y en los catálogos de editoriales anticipa el contenido y estimula su lectura; en enciclopedias sintetiza y expone información. En el ámbito académico puede formar parte de otro texto, como es el caso del abstract que encabeza un artículo:

Es en la universidad donde, por primera vez, la mayoría de los estudiantes realizan prácticas de lectura y escritura propias de una comunidad científica o profesional. El objetivo de la investigación que se expone en este artículo es analizar la práctica académica de escribir para leer, tarea que demanda un control consciente por parte del escritor de una serie de operaciones. Partimos de la premisa de que los escritores expertos operan de manera dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico para producir una transformación de sus conocimientos. Desde esa perspectiva, consideramos que una inserción didáctica permitiría producir cambios en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios como también contribuir, básicamente, al desarrollo de las competencias necesarias para la producción de un ensayo, género que consideramos fundamental en el estudio de las Ciencias Sociales.

El resumen es una re-escritura que involucra tanto el proceso de comprensión lectora (la capacidad del lector de construir el significado del texto fuente) como el de producción escrita: la lectura del texto fuente. Como tarea de escritura, exige que el escritor realice un cambio en la situación enunciativa (Teberosky, 1990): deja de ser "el lector" del texto fuente para convertirse en "productor" del resumen porque a partir de la construcción del significado del texto fuente produce un texto atendiendo a su construcción o estructura semántica. El escritor del resumen reconoce las ideas más importantes del texto fuente y las organiza en un texto coherente con un propósito comunicativo propio. Es decir que, dado que involucra una doble tarea –la de lectura y la de escritura–, el escritor debe sostener una doble coherencia: la interna del resumen en tanto texto (lo que se vincula estrechamente a los mecanismos de la cohesión) y la coherencia como producto de la reconstrucción del significado del texto fuente. El resumen reproduce de manera condensada el texto de referencia –todo resumen es más breve que el texto fuente– y, a diferencia de otros tipos de textos, no incluye comentarios u opiniones del lector, es decir, debe ajustarse al contenido del texto fuente.

Resumir diferentes tipos de textos

Es importante atender, además, al tipo de texto que se desea resumir, ya que no es lo mismo resumir un texto narrativo que uno argumentativo o expositivo. Las diferentes organizaciones textuales condicionan la elaboración del resumen. Todo texto posee un esquema formal o superestructura independientemente de sus contenidos.

Las superestructuras esquemáticas, que son formas convencionalmente aceptadas y describen los modos diversos en los que se construyen los diferentes géneros discursivos, operan muchas veces como esquemas cognoscitivos: cuando un lector reconoce un formato, aborda el texto a partir de dicho esquema que le es familiar y comprende con mayor facilidad. Esto explicaría, tal vez, por qué puede resultar más simple resumir textos que poseen una superestructura esquemática fija que aquellos que no responden a un esquema fijo. Conocer las diferentes superestructuras de los textos expositivos-explicativos (frecuentes en las enciclopedias, manuales de estudio y textos de consulta), que suelen estructurarse en base a la definición-descripción; clasificación-tipología; comparación-contraste o problema-solución, facilita la tarea del resumen.

Si bien no puede afirmarse que el texto *Historias de vida como ritos de pasaje*, en tanto texto expositivo-argumentativo, responde a una superestructura fija, se reconoce en él una estructura más o menos esperable en los textos académicos de este tipo, o sea de aquellos que exponen un marco teórico y analizan un texto a partir de él para extraer conclusiones:

I. Introducción

II. Exposición (clasificación y caracterización)

III. Análisis

Introducción y descripción general

1. ejemplo (resumen y análisis)

2. ejemplo (resumen y análisis)

IV. Conclusión

Generalización/ ejemplificación/ generalización

Cuando se resume una secuencia narrativa, se seleccionan las acciones o hechos principales que establecen entre sí una relación cronológica (una acción sucede a otra en el tiempo) y lógica (una acción es causa de otra, la que a su vez es consecuencia de la primera). Si se resume un relato, se recupera su historia² en abstracción del modo en que está narrada, o sea el modo en el que el narrador elige contarla. El narrador puede alterar el orden de los hechos y comentarlos: el que resume el relato restablece el orden causal de la historia y elide toda valoración realizada por el narrador.

Actividad:

1. *Lean el siguiente resumen de "Irlandeses detrás de un gato" de Rodolfo Walsh ¿Cuál es el tiempo verbal que predomina? ¿Aparecen marcas o huellas del sujeto de la enunciación? Señalen los núcleos narrativos. Reconozcan la relación (cronológica, lógica) por la que se vinculan.*

El "Gato" es un niño de once años, flaco y con aspecto enfermo, dejado por su madre en un colegio pupilo irlandés, a fines de abril de 1939.

Recién llegado, se encuentra en el patio con sus ciento treinta compañeros y con las altas paredes del orfanato, que le inspiran angustia, terror y soledad. Entonces, se acurruca en un rincón, mientras un grupo de niños lo interroga acerca de su nombre y origen, se burla de él y lo reta a pelear. El "Gato" rehuye la pelea manifestando, en primer lugar, que está cansado; y luego, que padece tiña, una enfermedad contagiosa.

Luego de la cena, cuando los pupilos están formados en el patio, el "Gato" salta y se escapa con la agilidad de un felino. Esto da lugar al inicio de una feroz persecución del "Gato" por todo el Colegio. En ésta se destaca el enfrentamiento con el pequeño Dashwood, a quien propina profundos rasguños en la mejilla, y con otro chico que le desgarró un trozo de guardapolvo gris, al que luego llamarán "cola de gato" y que será exhibido como trofeo de la pelea.

² La distinción de historia y narración remite, respectivamente, a las nociones de *enunciado* y *enunciación* que describe Emil Benveniste en *Problemas de Lingüística General* (1978), en tanto la primera hace referencia a lo dicho -la historia- y la segunda al proceso por el cual un sujeto -el narrador- asume el rol de enunciador o sujeto de la enunciación para dirigirse a un enunciatario.

Ya cansado, el "Gato" accede a pelear con cualquiera de los niños. Tras una deliberación de los perseguidores, Sullivan se ofrece a pelear con el "Gato"; sin embargo ni bien iniciado el enfrentamiento, éste vuelve a escaparse y se esconde en el lavadero.

Esto motiva la continuación de la "caza". Los perseguidores reorganizan su estrategia y la jefatura del grupo. Finalmente, embisten al "Gato" en las cercanías del tanque de agua y lo golpean.

El celador, apodado "la morsa", encuentra al niño tendido en el pasto y diciendo palabras que no intenta comprender. Entonces piensa que el "Gato" ya forma parte del grupo; procura ayudarlo a levantarse pero el niño rechaza esa ayuda y manifiesta que "puede solo".

"Subrayar las ideas principales"

El que resume reproduce la información del texto fuente manteniendo su sentido. Sin embargo, la reproducción fiel del texto fuente no significa "literalidad", o sea, una citación sin sustitución léxica. Por el contrario, se introducen marcas lingüísticas propias (sinónimos o reformulaciones) y enunciados que no están presentes en el texto fuente (producto de procesos de generalización y abstracción). Además, en tanto se establece una nueva jerarquización de los contenidos del texto fuente, el resumen implica una reorganización textual. Esto impone a todo aquel que resume textos expositivos y argumentativos el desafío de decidir qué es relevante en el texto fuente, cuáles son las ideas importantes, cuáles las secundarias.

Al lector universitario, que carece aún de los saberes necesarios acerca del marco disciplinario o contextual, enfrentado por primera vez a este tipo de textos académicos, no siempre le resulta fácil distinguir qué información debe considerar importante en el texto que lee. ¿Cuáles son las ideas "principales" de un texto?

La noción de "ideas principales" es problemática porque, como señala Carlino (2005), es considerada en términos absolutos: "los contenidos más importantes de un texto no son siempre inmanentes a éste sino que suelen depender de la interacción entre texto y lector (según lo que se sabe y lo que busca el lector)".

Los criterios que rigen el proceso de selección de la información "más importante" están estrechamente vinculados al saber que posee el lector sobre el tema en cuestión y, fundamentalmente, a los objetivos o propósitos que guían su lectura (Baker y Brown, 1984). Es en función de estos objetivos –qué busca el lector en cada texto (obtener información precisa o

de carácter general, información sobre el tema central que desarrolla o sobre aspectos determinados del mismo, etc.)– que el lector elige determinadas estrategias lectoras –una lectura selectiva, global, crítica, etc.– y jerarquiza la información que provee el texto. "En síntesis, quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender" (Carlino, 2005).

Las propuestas de lectura (reconocimiento y comparación de la postura, hipótesis, recorrido argumentativo que sostienen los diferentes autores, etc.) sobre la bibliografía que diseñan los docentes son principalmente efectivas en tanto reclaman respuestas basadas en la comprensión del sentido global de los textos. A modo de "pistas" orientan la lectura del lector: lo ayudan a discernir la información relevante de la que no lo es, a reconocer aspectos de la información en los que debe focalizar su atención, a seleccionar y jerarquizar la información de la bibliografía tanto en función de sus propósitos de lectura como de los objetivos que persigue cada materia o asignatura en particular. Acompañan su proceso de lectura con el objetivo de ayudarlo a que, progresivamente, lo realice de manera independiente.

Resumir involucra no solo operaciones lingüísticas sino también cognitivas, es decir aquellas que no solo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito sino también en la adquisición del conocimiento.

Bibliografía

- Baker, L; Brown, A. L. (1984), "Metacognitive skills and reading", en P.D. Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman.
- Benveniste, E. (1978), *Problemas de lingüística general*; México; Siglo XXI.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- Flower, L. (1979), "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing", *College English*, 41, septiembre.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perelman, Flora Solarz (2001), "La construcción del resumen", en *La enseñanza del español en la escuela secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Solé, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó Editorial.
- Teberosky, Ana (1990), *Reflexiones desde la psicolingüística*, en Revista Cuadernos de Psicología, N° 179, España.
- Van Dijk, T. (1992), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Wittrock, M. C. (1983), *Writing and the Teaching of Reading*, Language Arts, 60 (5), 600-606.

b. Elaborar fichas

por Ruth Alazraki

A medida que se lee, tanto para estudiar para un parcial como para investigar y producir un texto, es necesario tomar notas, subrayar, resaltar la información de la bibliografía que se utiliza y confeccionar registros de diverso tipo, como por ejemplo fichas. Entre ellas, las de lectura son muy valiosas en la medida en que exigen la elaboración de síntesis, apreciaciones críticas sobre la bibliografía y dan cuenta del grado de comprensión alcanzado por quien las confecciona.

Antes de avanzar con este tipo de ficha, veamos brevemente otras más sencillas: la bibliográfica, la temática y la de citas.

La ficha bibliográfica

En la ficha bibliográfica se consignan los datos de un libro o artículo que se considera útil en una investigación: se escriben el apellido y nombres del autor, el título del libro, artículo o texto en cuestión, el lugar, la editorial y el año de publicación. En el caso de que se trabaje con reediciones o traducciones de libros, en lo posible hay que registrar también los datos de la edición original. Como información opcional, se pueden indicar la signatura del libro en la biblioteca consultada, títulos de los capítulos principales, etc.

Bourdieu, Pierre (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

(En Biblioteca del Instituto de Lingüística, UBA,
Reg. 846 Ubic. B154)

Ficha bibliográfica de libro

La ficha temática

Las fichas temáticas, en cambio, relevan en qué textos se expone determinada idea o tema que interesa desarrollar. Como se ilustra aquí, van encabezadas con el concepto, generalmente un aspecto acotado dentro de un dominio (en este caso, el concepto de rito de pasaje). Además, deben indicarse los datos de la fuente (autor, libro) y el número de página donde aparece tratado.

RITO DE PASAJE

-Van Gennep, Arnold, *Les Rites de passage* (1909).

-Bourdieu, Pierre en Segalen, Martine (1998), *Rites et Rituels contemporains*, Paris, Nathan Université.

-Turner, Víctor (1999), Cap.4 "Entre lo uno y lo otro: el periodo liminal en los "rites de passage", en *La selva de los símbolos*, México, Siglo XXI pp.104-105.

Ficha de conceptos o temática.

La ficha de citas

En otro orden, las fichas de citas se elaboran una vez que se tiene en claro la temática que se va a desarrollar, ya que su función consiste en relevar aspectos de la misma en la bibliografía. Como su nombre lo indica, suponen la selección y transcripción literal de fragmentos del texto mediante el uso de comillas seguidas de la indicación de las referencias bibliográficas (fuente). Suelen usarse con mayor frecuencia para relevar fuentes primarias, es decir, textos que se va a analizar o comentar (por ejemplo textos literarios, testimonios, etc.), o textos clásicos de una disciplina.

En general, estas fichas llevan un título ubicado en el extremo superior izquierdo, en relación con el aspecto que se trata en la cita o con la parte o capítulo del texto donde el fragmento se incorporará. En el cuerpo de la ficha, va el segmento copiado entre comillas. Si se presentan comillas internas dentro de la misma cita, se utilizan comillas simples. En el caso de que se decida suprimir tramos del texto en su principio, medio o fin, la

elipsis debe indicarse con tres puntos suspensivos entre corchetes o paréntesis. Las supresiones no deben alterar el sentido.

Rito de pasaje

"El rito no opera el pasaje sino que instituye, sanciona, santifica el nuevo orden establecido: tiene un efecto de asignación estatutaria, alienta al promovido a vivir según las expectativas sociales vinculadas a su rango. [...]"

Los ritos de institución tienen también el poder 'de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real. Bourdieu toma el ejemplo del diploma cuya entrega ritual crea la diferencia social *ex nihilo* o, más frecuentemente, valoriza las diferencias preexistentes como las diferencias biológicas, o las diferencias entre las edades. Aquel que es instituido, por ejemplo a continuación del éxito en un concurso, se siente obligado a ser conforme a lo que debe ser, a estar a la altura de su función. 'Conviértete en lo que eres', tal es la forma que subyace en la magia preformativa de todos los actos de institución. La esencia asignada por el nombramiento, la investidura, es, en el verdadero sentido, un *fatum* (Bourdieu, 1982:210)." en Segalen Martine, *Rites et rituels contemporains*, Sciences Sociales 127, Nathan Université, Paris, 1998, p. 37. (Traducción María Cristina Rodríguez Bonilla).

Ficha de citas

Como muestra el ejemplo, al pie de la cita, en el extremo inferior derecho, debe señalarse la referencia bibliográfica con el nombre y apellido del autor, título de la obra y número de página o páginas.

La ficha de lectura

Mientras que la ficha bibliográfica contiene indicaciones para localizar una obra, la de lectura la reelabora y brinda información útil sobre el contenido del libro o artículo, por lo que es más extensa y suele ir numerada consecutivamente.

Las fichas de lectura se emplean sobre todo para trabajos con bibliografía crítica y exigen un abordaje adecuado del texto fuente dado que para

resumirlo, el lector debe haber seleccionado información, recuperado el tema y reconocido la hipótesis o idea fundamental del mismo. Resultan un paso fundamental para encontrar relaciones que serán de utilidad diversa en la producción de un texto posterior. En ese sentido, el propósito de lectura incide en la elección de los datos vinculados con el tema que se trate y su perspectiva. Por ejemplo, si un psicólogo reflexiona sobre la construcción de la identidad del adolescente en la sociedad contemporánea –eje temático que desarrollará en su texto– para lo cual le interesa reseñar brevemente cómo otros autores analizaron el tema. A continuación, presentamos un ejemplo de ficha de lectura que este psicólogo podría haber elaborado a partir de un capítulo del libro *Teorías de la adolescencia* de Rolf E. Muuss. Allí el autor reseña el pensamiento de una antropóloga sobre el problema en cuestión:

Introducción

1

Identidad en la adolescencia

Muuss, Rolf E., "Antropología cultural y adolescencia", en *Teorías de la adolescencia*, Buenos Aires, Paidós, 1980.

Muuss señala que Mead en *Adolescencia y cultura en Samoa* (1939) sostiene que la tarea más importante del adolescente es la de buscar su verdadera identidad, lo cual es mucho más difícil en las democracias modernas que en las sociedades primitivas. Dicha antropóloga advierte que la conducta y los valores de los padres han dejado de ser modelos y se presentan como anticuados en comparación con los ofrecidos por los medios de comunicación. Había señalado también que, en su proceso de búsqueda de la independencia, el adolescente desecha el sistema de valores de sus progenitores y lo cambia por el de sus pares. El estar expuesto a rápidos cambios sociales, a distintos sistemas de valores seculares y religiosos y a la tecnología moderna, "hace que el mundo se le aparezca como demasiado complejo, relativista, imprevisible y ambiguo e incapaz de ofrecerle un marco estable de referencia" (Muuss, 1980:102). El investigador especifica y puntualiza antecedentes en el tratamiento del tema: "En el pasado existía un período, que tanto Erikson como Mead llamaron "moratoria psicológica", un período del "como si", durante el cual el joven podía hacer sus experiencias sin que se le exigieran "éxitos" palpables ni logros emocionales, económicos o sociales" (Muuss, 1980:102). Observa que al haber sido eliminado este período de experimentación se les hace muy difícil a los jóvenes establecer su identidad y, como

sustituto de la identidad psicológica, utilizan símbolos convencionales para establecer una semi-identidad por medio de vestimentas, modismos del lenguaje y actitudes especiales frente al mundo [aspecto que continúa hoy en vigencia].

Muuss también indica que la educación se ha vuelto funcional y orientada hacia el "éxito", por lo cual los adolescentes lo persiguen al igual que "la seguridad, la gratificación inmediata de los deseos, el conformismo y la aceptación social, y no dan cabida a la experimentación, al idealismo, a las utopías ni a la defensa pertinaz de las propias ideas" (Muuss, 1980: 103). [¿Realmente la identidad se construye en ese éxito? ¿Hasta dónde se le permite al adolescente experimentarse en una sociedad "exitista"? ¿Qué sucede con los adolescentes de las sociedades poco escolarizadas?]

Ficha de lectura N° 1

Como se observa, en el comienzo de la ficha se anota la referencia bibliográfica completa del texto fuente, información que más adelante ayudará a elaborar la bibliografía final del trabajo en que esos contenidos se integren. Luego, se puntualizan aspectos del texto leído, resumiendo y reordenando la información en función del objetivo de lectura.

Esta ficha debe ser lo suficientemente clara para acudir a ella cuando se necesite recordar y utilizar los conceptos del texto leído, por lo cual es fundamental ser fiel con el texto reseñado. Ciertos términos relevantes pueden repetirse de manera literal mediante el uso de citas e indicación del número de páginas, sobre todo de los fragmentos que se supone habrá que reproducir textualmente. También se efectúan paráfrasis o reformulaciones personales, es decir, se reproduce el contenido del texto con otras palabras que expresen el sentido del texto original. Se elimina información prescindible como digresiones, narración de anécdotas, aclaraciones y ejemplos (de los cuales, de ser posible, se trata de formular una idea general que los explique o una conclusión). En este caso, se han suprimido aspectos no pertinentes del artículo tales como la mención de algunos problemas teóricos de la antropología cultural, la descripción pormenorizada de la experiencia de Margaret Mead en Samoa, una comparación detallada de la adolescencia en esa isla y en la sociedad occidental, entre otros. Además del resumen, reformulaciones y citas textuales, entre corchetes se desarrollan comentarios, reflexiones propias, dudas y nuevas ideas o relaciones que la lectura va generando en el escritor. En ese sentido, las fichas de lectura implican una actividad crítica.

También puede incorporarse un título afin con el tema que tratan o con la ubicación que tendrá esa información en un texto futuro (por ejemplo, en la ficha N° 1 se aclara: "Introducción").

Debajo presentamos otro ejemplo de ficha sobre el mismo texto fuente que un estudiante de Antropología ha elaborado al estudiar para un parcial a partir de una de las consignas que le había dado su profesor.

En esa instancia, se le preguntaba qué valor tenían para Margaret Mead los factores sociales en la definición de adolescencia. Puede notarse que ha habido otra selección de las ideas a partir de otra finalidad de lectura:

Criterios para definir la adolescencia	2
Muuss, Rolf E., "Antropología cultural y adolescencia", en <i>Teorías de la adolescencia</i> , Buenos Aires, Paidós, 1980.	
Muuss indica en el apartado "Inferencias educacionales" aspectos sobre los que Margaret Mead reflexiona comparando su estudio de la vida en Samoa con Estados Unidos.	
En <i>El joven adulto</i> (1961), la antropóloga reconoce que entre los factores responsables de las dificultades del adolescente en la sociedad norteamericana se encuentran "las contradicciones e irregularidades de la pubertad física" (Mead, 1961:37), sin embargo le da mayor importancia a los factores sociales. [La tensión entre lo social y lo biológico es un problema central para la Antropología. A diferencia de otros antropólogos culturales más relativistas, reconoce la acción de factores biológicos].	

Ficha de lectura N° 2

En síntesis, en ambas fichas se trata un mismo tema, la adolescencia, pero ambas se diferencian en relación a los objetivos de lectura que pueden partir de intereses (elaborar un trabajo, escribir para un parcial) o ejes temáticos distintos (la construcción de la identidad del adolescente; los factores sociales que intervienen) y de perspectivas diversas (la psicología, la antropología); se selecciona diferente información, lo cual permite apreciaciones y reflexiones variadas por parte del lector.

Actividades:

1. Realicen dos fichas de lectura de un mismo texto en función de propósitos de lectura diferentes, tal como fue hecho en las dos fichas elaboradas en base al texto de Muuss.
2. Realicen de un texto relativamente extenso tres tipos de ficha: de lectura, de cita y temática.

Bibliografía:

- Aymar de Llano y Scarano, Laura (2004), "Las citas bibliográficas", en *Saberes de la escritura*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Editorial Martín, Colección La Pecera.
- Caivano, José Luis (1995), *Guía para realizar, escribir y publicar trabajos de investigación*, Buenos Aires, Ed. Arquim.
- Eco, Umberto (1995), *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa.

3. Evaluar la lectura

Responder por escrito preguntas de examen sobre la bibliografía es una práctica frecuente en el ámbito universitario, la que se vuelve efectiva en el proceso de aprendizaje cuando no solo es utilizada por el docente como medio de evaluación sino como una primer categoría de análisis de los textos que la comprenden. Concebidas de ese modo, las preguntas permiten orientar el proceso de lectura del estudiante ayudándolo a reconocer las zonas del texto en las que debe centrar su atención de acuerdo a los criterios de cada disciplina y de los propósitos que lo guían.

Son precisamente las preguntas de examen las que, centradas en las diferentes operaciones discursivas, tales como resumir, fundamentar, ejemplificar, justificar, comparar, etc., le demandan al estudiante focalizar las relaciones semánticas que establecen entre sí los segmentos informativos del texto. En la medida que ese lector active estrategias de comprensión lectora, esto es, que identifique el objetivo global del texto, recupere su estructura semántica, atienda a la progresión temática, no solo podrá responder de manera eficaz las preguntas de un parcial, sino que habrá comprendido el texto.

a. El parcial universitario

por Paula Roich

Los parciales universitarios forman parte de los géneros académicos, puesto que son un subconjunto o subgénero de éstos, así como las monografías, los informes de lectura, las exposiciones orales, los resúmenes y las tesis, entre otros. Cada parcial producido por un estudiante en las instancias de evaluación constituye un texto verbal concreto y, como tal, está condicionado o restringido por las exigencias impuestas por el género dis-

curso al que pertenece. Por este motivo, no son textos que se caracterizan por la improvisación o el libre fluir de los pensamientos sino que detentan una organización interna particular y un alto grado de rigurosidad académica. A diferencia de las conversaciones cotidianas, que se aprenden de manera espontánea en la interacción social, los parciales universitarios requieren el manejo de diferentes operaciones discursivas relacionadas con la comprensión lectora y la producción escrita, las cuales deben ser aprendidas a través de una instrucción formal, sistemática y específica. Conocer en profundidad estas exigencias así como la puesta en práctica de cada una de ellas favorece un resultado positivo en los exámenes.

Características de la situación comunicativa

Todo examen se lleva a cabo en el marco de una situación muy particular y específica que determina de manera crucial el modo en el que se relacionan sus participantes (profesor/es y estudiante/es, es decir, evaluador/es y evaluado/os).

Las condiciones de examen se caracterizan por presentar una relación paradójica entre el estudiante y el docente que lo evaluará. Esto es así puesto que el destinatario real del parcial es el profesor, el cual ya posee un saber elaborado acerca del tema que se evalúa y por esto, dispone de la información necesaria como para poder comprenderlo y así deducir qué aspecto está desarrollando el estudiante en cada enunciado de su respuesta. Por este motivo, en muchas ocasiones, los estudiantes omiten exponer determinados contenidos y tampoco se ocupan de relacionar o jerarquizar la información de manera apropiada. Por el contrario, suelen abundar los saltos temáticos, sin que se explicita el tipo de conexión que existe entre las diferentes ideas; las elipsis, la ambigüedad y la imprecisión. Bajo este hecho se encuentra, en la mayoría de los casos, la suposición errónea de que el docente, por conocer el tema, reconocerá tarde o temprano la intención y las alusiones de los estudiantes, repondrá la información faltante y evaluará, no en función de lo que está o no expuesto en el parcial, sino en base a esas intenciones, es decir, teniendo en cuenta *lo que se quiso decir*. Sin embargo, esto no es lo que sucede puesto que respuestas con tales características serán interpretadas por el docente como *signo de una falta de conocimiento*, así como de una *dificultad para desarrollar correctamente el tema*. De este modo, el estudiante debe tener muy presente que el profesor no va a auxiliarlo en la instancia de corrección y, en consecuencia restablecer la

información que no figura en el texto, por ejemplo. Tampoco va a confeccionar mentalmente un texto coherente si el texto verbal concreto escrito por el estudiante presenta dificultades de cohesión y de progresión temática.

Hemos dicho que en la producción de una respuesta de examen intervienen factores relacionados con la comprensión lectora y con la escritura. De este modo, el docente no sólo evaluará si el estudiante ha comprendido correctamente la información presente en una serie de textos sino también el modo en el que plasma, desarrolla y expone el contenido de cada uno. Así, estimará también si ha omitido información relevante o si, por el contrario, ésta se presenta en exceso; si ha jerarquizado correctamente los contenidos, así como la utilización de un léxico apropiado y adecuado a la situación comunicativa, entre otros factores.

En este sentido, es importante tener en cuenta que, al elaborar un trabajo o un parcial, el alumno no se dirige al docente, aunque sea éste quien lo corrige, sino a un lector virtual. El profesor es el receptor real del texto, es decir, el sujeto empírico al cual está dirigido el examen. Sin embargo, para evitar los problemas mencionados, cada vez que el estudiante desarrolle una respuesta, debe suponer que ésta será leída por un destinatario virtual que nada sabe acerca del tema. Por lo tanto, debe operar como si no existiera un conocimiento compartido entre ambos participantes; y puesto que el receptor está ausente, tendrá que prestar especial atención al carácter definido que presenta todo texto escrito. Más específicamente, deberá tener en cuenta las consecuencias que involucra la distancia espacial y temporal de los procesos de codificación de los mensajes y su posterior decodificación lectora. Esto implica que será necesario incorporar en la respuesta toda la información necesaria como para que ésta pueda ser comprendida correctamente por sí misma, sin necesidad de apelar a una fuente externa ni de acudir a la lectura de la consigna correspondiente. En otras palabras, la respuesta debe ser autónoma, construida de modo tal que el lector pueda comprenderla prescindiendo de la pregunta.

A su vez, la información debe estar estructurada y organizada de manera que exista una vinculación temática coherente entre los enunciados que conforman los diferentes párrafos del texto. Por otra parte, es necesario atender a la selección léxica y a la cohesión textual. En suma, la información debe desarrollarse en función del propósito de hacer comprensible el contenido de lo que se expone para aquel destinatario virtual. En este sentido, el parcial universitario se diferencia de un apunte o de una toma personal de notas y, por este motivo, debe estar estructurado como un

texto, no como un cuadro sinóptico o una mera compilación de unidades inconexas.

Las operaciones discursivas

Pero, ¿cómo confeccionar una respuesta de examen que se ajuste a las convenciones señaladas recientemente?, ¿qué factores se deben tener en cuenta para detectar a tiempo si el texto está elaborado de manera correcta? Más específicamente, ¿en qué criterios se debe basar el escritor universitario para determinar si la información que se está exponiendo es o no suficiente y si existe una progresión temática coherente entre los enunciados que conforman la respuesta?

El primer paso para evaluar estas cuestiones es una lectura atenta de la consigna. La consigna de examen es un texto instruccional, por lo que en casi todas ellas **figuran verbos en modo imperativo**, los cuales indican qué es lo que se espera que se desarrolle en cada una, es decir, qué tipo de operación discursiva se demanda como respuesta. Las **operaciones discursivas** son modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto. Los verbos más frecuentes que indican la clase de operación discursiva requerida son: definir, ejemplificar, caracterizar, comparar, fundamentar y clasificar.

A continuación, examinaremos en detalle cada una de estas operaciones y veremos cómo debe estar organizada la información en las respuestas de examen de acuerdo con el verbo principal de cada una de las consignas.

Definir

Definir es una operación discursiva que consiste en brindar el significado de una palabra o expresión. En la definición se vinculan dos términos mediante verbos que indican denominación, tales como "se denomina", "se llama", "se define", "recibe el nombre de". También puede utilizarse el verbo "ser" en presente atemporal en las formas "es" o "son". El primer término

de una definición es el nombre de la expresión que se va a definir, mientras que el segundo está compuesto por el conjunto de rasgos de contenido que constituyen las propiedades específicas de esa expresión. En la siguiente definición puede observarse la presencia de ambos componentes:

"El signo lingüístico es una entidad mental compuesta por dos caras o planos, ambos de carácter psíquico: el significado y el significante. El significado es una idea clara y distinta, una porción de pensamiento. El significante, por su parte, es la huella psíquica del sonido lingüístico".

En la definición anterior, la expresión "signo lingüístico" es el primer término y la frase "una entidad mental compuesta por dos caras o planos, ambos de carácter psíquico: el significado y el significante. El significado es una idea clara y distinta, es decir, una porción de pensamiento. El significante es la huella psíquica del sonido lingüístico", el segundo. Entre ellos se establece una relación de equivalencia o igualdad que, en este caso, se expresa a través del nexo que instaura el verbo "ser" en presente atemporal. De este modo, el "signo lingüístico" debe ser interpretado como equivalente a lo que se afirma en el segundo término de la definición. En otras palabras, el signo lingüístico es lo mismo que una entidad mental compuesta por dos planos psíquicos o mentales: el significado y el significante.

Desde el punto de vista de su estructura, las definiciones deben estar conformadas por cuatro componentes:

- 1) Primero, debe explicitarse el nombre del término que se definirá. En la definición anterior, el nombre es "signo lingüístico".
- 2) Por otra parte, se debe introducir un verbo de denominación del tipo de los que se mencionaron recientemente. En la definición de "signo lingüístico" se trata del verbo "ser" en la forma "es".
- 3) En tercer lugar, el nombre del término a definir debe estar incluido dentro de una clase o categoría general o bien dentro de un conjunto más amplio (un elemento incluyente o hiperónimo). En el ejemplo que se está analizando, el término "signo lingüístico" está incluido dentro de la clase de las entidades mentales ("El signo lingüístico es una *entidad mental*..."). De este modo, el "signo lingüístico" debe ser entendido como un miembro de la clase general de las entidades mentales, es decir, como un caso específico o particular entre todos aquellos que forman parte de la misma clase. Esto último supone que dentro de la clase de las entidades mentales también existen otros elementos o componentes que no son los signos lingüísticos.

- 4) Por último, deben figurar los rasgos de contenido que especifican las propiedades o características propias de la expresión, esto es, rasgos que delimitan y acotan el significado de esa expresión. En el ejemplo, esos rasgos están explicitados en la frase "(...) compuesta por dos caras o planos, ambos de carácter psíquico: el significado y el significante. El significado es una idea clara y distinta, es decir, una porción de pensamiento. El significante es la huella psíquica del sonido lingüístico". A partir de ellos, es posible diferenciar el término a definir de todos aquellos términos que también son miembros de la misma clase general. Así, los "signos lingüísticos" y el "yo", por ejemplo, son miembros de la clase de las entidades mentales, en tanto ambos son tipos de instancias psíquicas, vale decir, casos particulares o específicos de la misma clase. Sin embargo, mientras el signo lingüístico es el resultado de la unión de dos planos mentales, el significado y el yo para el psicoanálisis freudiano constituye la expresión de la individualidad psicológica.

Una consigna en la que se requiera una definición supone una respuesta relativamente breve, en la que se brinde el significado de un término de acuerdo con la estructura canónica de una definición estándar (esto es, con la presencia de los cuatro componentes mencionados recientemente, si es que es posible incluir el nombre de la expresión a definir dentro de una categoría más amplia). Además, el estudiante debe tener en cuenta que, en su respuesta, está exponiendo un concepto perteneciente a la teoría de un determinado autor. Por este motivo, es necesario que indique claramente quién es el individuo que sostiene esas afirmaciones. De este modo, el sujeto que escribe se construye discursivamente en su propio texto como un enunciador que forma parte de la comunidad científica o académica, en tanto exhibe con precisión la fuente de las afirmaciones que expone y, a la vez, respeta el modo en el que las definiciones se presentan en este ámbito.

Por último, puesto que el registro que se utiliza en la esfera universitaria en general y en el género examen en particular es el registro formal, es necesario que se defina de un modo riguroso y exhaustivo, esto es, respetando el contenido semántico de la definición pertinente y no "con las propias palabras", como suele suceder en numerosos exámenes.

Actividades:

- 1) Lean las siguientes respuestas de examen. Ambas responden a la consigna "Defina la noción de signo lingüístico desde la perspectiva de Saussure". Consideren la estructura de la definición que se presentó recientemente e indiquen las dificultades que presentan:

"Es un significado, por un lado, y por otro, un significante. El primero se trata de una idea. El segundo, el significante, es una imagen acústica."

"Un signo es, por ejemplo, la unión del concepto "mesa" con el significante mesa. También puede tratarse de la unión de otros conceptos diferentes al anterior, como "perro" o "gato", con diferentes imágenes acústicas."

- 2) Los siguientes enunciados contienen elementos que se corresponden con cada uno de los componentes de una definición. Reconozcan esos elementos y construyan definiciones que se ajusten a la estructura analizada. Para una misma definición utilicen diferentes verbos de denominación y establezcan las modificaciones necesarias en las diferentes opciones:

- Histeria: neurosis. Expresar físicamente y en forma espectacular conflictos inconscientes.
- Sadismo: perversión. Encontrar placer en el sufrimiento impuesto a los demás.
- Cristalización: operación por la cual se proyecta sobre un ser real las cualidades ideales que existen sobre todo en los deseos de aquel que ama. Cf. Stendhal, *Del amor*, Libro I, cap II.
- Oblatividad: conducta generosa en la cual el sujeto deposita felicidad en el acto de renunciar, de hacerse a un lado, y se esfuerza por ponerse a disposición de aquel a quien ama, sin esperar nada a cambio.

Definiciones extraídas de: Charrier, Jean-Paul, *El inconsciente y el psicoanálisis*, Buenos Aires, Proteó, 1970.

- 3) Lean las siguientes definiciones y determinen el problema que se presenta en cada una. Para esto, tengan en cuenta la estructura canónica que se presentó acerca de las definiciones:

- Consigna: defina el concepto de competencia lingüística: Según Noam Chomsky, la competencia lingüística es cuando un sujeto produce y comprende un conjunto potencialmente infinito de oraciones sobre la base de un conjunto limitado de principios y reglas de combinación.

b) Consigna: ¿qué es un subjetivema?

Un subjetivema, para Kerbrat, es tanto un sustantivo axiológico (ta-
pera, diosa) como los adjetivos no axiológicos (caliente, frío). Tam-
bién incluye verbos del tipo ulular o graznar.

4) Reformulen las definiciones anteriores de modo que se respeten las ca-
racterísticas de esta operación discursiva.

Ejemplificar

Ejemplificar es una operación discursiva que permite ilustrar un concep-
to abstracto o general. Cuando se ejemplifica un concepto, se presentan
uno o más casos particulares de lo que se afirma en este último de manera
más general. Comúnmente, se insertan mediante los siguientes conectores
textuales: "por ejemplo", "a saber", "es el caso de", "como", "así"; aunque
muchas veces pueden no presentar ninguna frase introductoria. En estos
casos, los ejemplos se mencionan un poco antes o bien a continuación del
concepto pertinente. También los dos puntos pueden introducir ejemplos y
a veces pueden enunciarse dentro de los paréntesis. Como puede observarse
claramente, el ejemplo se encuentra *subordinado* al concepto que ilustra
puesto que su función consiste en singularizarlo mediante la presentación
de un caso específico o particular.

Actividades:

1) Lean el siguiente fragmento perteneciente a la nota "Tribus urbanas",
escrita por Mario Margulis y Marcelo Urresti y responder las preguntas que
figuran a continuación:

*"Quiénes fueron jóvenes hace 30 años se enfrentaron con un contexto social,
histórico, tecnológico y cultural diferente, de allí que es posible observar en sus
testimonios diferencias significativas respecto de los jóvenes de hoy: compor-
tamientos, compromisos y expectativas notablemente distintos, otros lengua-
jes, otro discurso social y cultural, otra forma de estar en el mundo. Parte de
estas diferencias pueden apreciarse en los comportamientos, las formas de
actuar, de divertirse; pero estas diferencias visibles son tributarias de códigos
distintos, hábitos culturales dispares, disímiles estructuras del sentir. Por ejem-
plo, la juventud argentina, entre 1965 y 1970, vivía una época que se abría
hacia la revolución sexual, la televisión y el mundo de la imagen comenzaban
a cobrar importancia pero estaban todavía lejos de alcanzar la difusión y
trascendencia que hoy poseen. La sociedad ofrecía más empleos, la clase media*

*era más numerosa y menos amenazada por la crisis y el desempleo, las clases
populares no carecían de oportunidades de trabajo, los migrantes afluyen aun
del interior y, si bien hallaban marginalidad y mala vivienda, también conse-
guían ocupación e ingresos, alimentación y acceso a un mundo más moderno
que el vigente en su sociedad de origen. La educación era valorada, ya que
aparecía como base posible del ascenso social".*

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, "Las tribus urbanas", en *Encrucijadas. Buenos Aires autónoma. Una gran oportunidad*, Año tres, número
cinco, Buenos Aires, marzo de 1997, Pág. 60.

a) ¿Qué conceptos se ilustran mediante ejemplos?

b) ¿De qué modo han sido introducidos los ejemplos?

El escritor universitario, como hemos dicho, cada vez que contesta por
escrito una consigna determinada, debe tener en cuenta que su respuesta
tiene que presentar toda la información necesaria para que pueda ser com-
prendida por alguien que no conoce nada acerca del tema. En este sentido,
debe evitar los sobreentendidos así como la suposición de que el docente
ya tiene un conocimiento acerca de la información que está desarrollando
en la respuesta. Del mismo modo, es necesario que atienda a la manera en
que presenta la progresión de la información y así, a las relaciones semánti-
cas que se establecen entre los diferentes enunciados que configuran el
texto escrito. Por estas razones, es importante tener en cuenta que una
consigna en la que se solicite la presentación de uno o varios ejemplos
específicos no se restringe solamente a un pedido de ejemplificación. Pues-
to que el ejemplo está subordinado a un concepto y a la vez, presenta un
caso particular de lo que en él se afirma; y dado que el estudiante debe
redactar su respuesta a un destinatario virtual que ignora todo acerca del
tema, primero será necesario que defina o explique el concepto pertinente.
Así, una vez presentada la información necesaria para que se pueda enten-
der de manera autónoma aquello que se está desarrollando en la respuesta,
se introducen los ejemplos, esto es, los casos particulares que ilustran de
manera específica el contenido informativo presente de un modo general en
un concepto determinado.

Actividades:

1) El siguiente fragmento es una respuesta a la consigna "Mencione ejem-
plos de géneros discursivos". En base al modo en que debe desarrollarse la
progresión temática en los textos que responden a consignas de esta clase,
indiquen cuál es el problema que presenta:

"Ejemplos de géneros discursivos primarios son los diálogos orales. Para los secundarios, se pueden mencionar los parciales universitarios, los géneros periodísticos, los judiciales, etcétera."

2) Rescriban la respuesta anterior de modo que se ajuste a la progresión temática que exige el verbo de esta clase de consignas (ejemplificar).

Caracterizar

Otra consigna muy frecuente en los exámenes universitarios incluye el pedido de que se caractericen las propiedades de un determinado concepto. Caracterizar es señalar y explicar las características de un objeto, hecho o relación. De este modo, luego de presentar el tema y de definir los conceptos necesarios para su adecuada comprensión, se desarrollan de manera ordenada cada una de sus características. Como puede observarse, esta operación discursiva supone ir más allá de la definición de un concepto. Esto es así puesto que, cuando definimos un término, sólo estamos ofreciendo su significado y, de este modo, explicitamos las propiedades específicas –es decir, propias y no compartidas– que componen el significado de ese término. En otras palabras, al ofrecer una definición, estamos dando una respuesta a la pregunta ¿qué es x? Al presentar una caracterización, pretendemos responder a la pregunta ¿cómo es x? Mientras que los rasgos que especifican el significado de una expresión son, en una definición, propios del término a definir; en la caracterización, la expansión del concepto o del tema puede incluir propiedades que también están presentes o son compartidas por otros conceptos y, en este sentido, no son privativas de éste.

Desde un criterio estructural, una respuesta de examen en la que se solicite la caracterización de un concepto debe incluir previamente su definición o una breve introducción al tema. A continuación, se deben enumerar cada una de sus características y, finalmente, desarrollarlas o caracterizarlas. De este modo, el estudiante no sólo presenta la cantidad de información necesaria para que se pueda comprender la respuesta sino que también estructura u organiza esa información de un modo tal que garantiza la coherencia textual.

Actividades:

1) El siguiente fragmento es una respuesta a la consigna "Caracterice las propiedades del signo lingüístico desde la perspectiva de Saussure". De acuerdo con la forma en que debe organizarse la información en esta clase de respuestas, identifiquen las dificultades que presenta el fragmento:

"Las propiedades del signo lingüístico son: la arbitrariedad, la linealidad, la mutabilidad y la inmutabilidad."

2) Rescriban la respuesta anterior de modo que se ajuste a los requerimientos de esta clase de consigna (caracterización). Amplíen la información necesaria para que la respuesta pueda ser comprendida de manera autónoma por alguien que no conoce nada acerca del tema.

a. Lean la siguiente consigna y su respectiva respuesta:

Consigna: "Caracterice las propiedades del signo lingüístico".

Respuesta: "Ferdinand de Saussure, conocido como el padre de la lingüística moderna, propone un nuevo método para hacer lingüística. Considera que el lenguaje, en tanto es un fenómeno heteróclito y multiforme, en el que intervienen procesos de diferente naturaleza (psíquicos, físicos, neurológicos, etc.), no puede ser estudiado en su totalidad. Por este motivo, decide tomar a la lengua como objeto de estudio ya que ésta presenta todas las características necesarias para que se la pueda tomar como objeto de estudio desde la perspectiva del positivismo. La lengua es un sistema de signos y éstos tienen cuatro propiedades: la arbitrariedad, la linealidad, la mutabilidad y la inmutabilidad."

b. Indiquen qué información debería suprimirse y cuál explicitarse.

4) Expliquen las dificultades que presentaría el texto de la actividad anterior si hubiese sido una respuesta a la consigna "Caracterice las propiedades de la Lengua y el habla".

Comparar

Comparar es establecer una relación entre dos conceptos, objetos, hechos, individuos o relaciones en términos de semejanzas y diferencias. Del mismo modo que en los casos anteriores, una respuesta de examen que contenga una comparación debe elaborarse en función del destinatario virtual. Por eso, antes de desarrollar estas relaciones, es necesario definir los términos que se van a comparar y, luego, caracterizarlos. Una vez que se han presentado los términos pertinentes y se han desarrollado cada una de sus propiedades, se puede pasar al siguiente paso, esto es, compararlos. Pero, ¿cómo se lleva a cabo esta comparación?, ¿se deben establecer relaciones entre las definiciones de los términos o bien entre las características de ellos? Puesto que la respuesta de examen es una de las formas en que el profesor evalúa los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el

transcurso de una materia, la respuesta debe incluir una comparación de las definiciones así como de las características de cada uno de los conceptos. De este modo, se señalarán las semejanzas y/o diferencias entre la clase general a la que pertenece cada término así como las de los rasgos de significado que especifican las propiedades de cada uno (comparación de definiciones). Con este mismo criterio, se procederá luego a comparar las características de cada uno de los conceptos pertinentes.

En muchas ocasiones, no se solicita una comparación de conceptos específicos sino de posturas teóricas en general. En este sentido, el estudiante debe relevar las posiciones que adopta cada autor frente a un determinado tema. Esto supone tener en cuenta no sólo lo que alguien dice respecto de un asunto dado sino también cómo lo aborda, es decir, qué supuestos subyacen a esa interpretación. Cualquier cuestión es arribada desde un determinado punto de vista que, en la práctica científica, se elabora conceptualmente mediante la confección de un marco teórico. De este modo, comparar posturas es, en principio, señalar las semejanzas y diferencias de interpretación y, al mismo tiempo, explicarlas en función de la pertenencia a una cosmovisión específica.

Actividades:

- 1) Lean la siguiente consigna de examen y su respectiva respuesta e indiquen qué dificultades presenta esta última:

Consigna: compare los conceptos "competencia comunicativa" y "competencia lingüística".

La competencia comunicativa, para Hymes, es un tipo de capacidad que le permite a un sujeto saber qué decir y qué no, de qué modo, cuándo y bajo qué circunstancias. Es por esto que se diferencia de la competencia lingüística ya que excede lo puramente lingüístico e incorpora otras variables más relacionadas con el contexto y la comunicación.

- 2) Reelaboren la respuesta anterior para que responda a los requerimientos de progresión temática establecidos por el verbo de la consigna respectiva y se ajuste a las exigencias de los textos académicos. Tengan en cuenta también el uso de la polifonía.

Justificar

La justificación es una operación discursiva a partir de la cual se fundamenta una determinada aseveración mediante una serie ordenada de razo-

nes o fundamentos. Esa aseveración o afirmación puede ser personal, es decir, elaborada por el propio sujeto, o bien por uno o varios autores. En el último caso, la formulación de una justificación debe incluir: a) el nombre del autor de la frase que se quiere justificar; b) la fuente en la que figura esa afirmación; c) la aseveración y d) los argumentos o las razones que la sostienen. Estos últimos deben estar presentados en forma estructurada u ordenada mediante una serie de marcadores textuales, como "en primer lugar", "primero", "por un lado", "por una parte"; "en segundo lugar", "segundo", "por otra parte", "por otro lado"; "en tercer lugar", "tercero"; "por último", "finalmente", entre otros.

Es importante tener en cuenta que esta fundamentación debe realizarse desde el saber académico y no a partir del punto de vista personal. En el caso de que el estudiante deba fundamentar una afirmación realizada por uno o varios autores, *debe exponer las razones dadas por esos autores en el texto propuesto como marco teórico*. Una dificultad que suele observarse de manera frecuente en los parciales universitarios es la confusión entre la opinión personal del estudiante con respecto a la afirmación de un autor determinado con las razones ofrecidas por ese autor para validar su afirmación. De este modo, cuando se les solicita que fundamenten un enunciado ajeno no ofrecen las razones dadas por el autor sino que expresan su opinión personal acerca de esa afirmación. Pero fundamentar lo dicho por otros no es expresar el propio punto de vista sino, como ya se ha dicho, exponer, presentar las razones ofrecidas por otro u otros para sostener una determinada afirmación.

Actividades:

- 1) Lean el siguiente fragmento de "El difícil arte de asir a la juventud", de Mario Margulis y Marcelo Urresti:

"La noción de juventud, en la medida en que remite a un colectivo extremadamente susceptible a los cambios históricos, a sectores siempre nuevos, siempre cambiantes, a una condición que atraviesa géneros, etnias y capas sociales, no puede ser definida con un enfoque positivista: como si fuera una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Por lo contrario, "juventud", como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido las condiciones históricas que determinan su especificidad en cuanto objeto reestudio.

No existe una única juventud. En la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con la clase, el lugar donde viven y la genera-

ción a la que pertenecen. La diversidad social y el pluralismo cultural se manifiestan con privilegio entre os jóvenes, que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y, en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal."

2) El fragmento que sigue es una respuesta a la consigna "Fundamente por qué, según Margulis, la juventud no puede ser definida como una categoría acabada". En base a la lectura del texto anterior, expliquen qué dificultades presenta la respuesta:

"Para Margulis, la juventud no puede ser considerada una categoría acabada porque existen diferentes modos de ser joven. Cada uno de ellos depende de variables como la edad, el sexo, la clase social o la generación. Los jóvenes de hoy, por ejemplo, somos diferentes de los de ayer. Incluso entre nosotros podemos notar una serie de diferencias: por un lado, están los punks, y también los "stones", "chetos", "darks", etcétera. Además, al no ser comprendidos por los adultos, quedamos marginados del sistema de relaciones afectivas y esto, sumado a la marginalidad económica que sufrimos por la falta de trabajo, fragmenta la experiencia de sentirse joven. En consecuencia, surgen diferentes juventudes. Es por esto que Margulis sostiene que los jóvenes no conformamos una "categoría acabada", es decir, que hay múltiples juventudes".

Por otro lado, es posible que se requiera la elaboración personal de una afirmación u opinión acerca de un tema y que ésta esté fundamentada o justificada. A diferencia del caso anterior, en el que la consigna exigía una respuesta expositivo-explicativa, aquí la respuesta debe contener secuencias argumentativas. De este modo, el estudiante debe ofrecer razones que, desde su propia perspectiva crítica, validen su opinión. De todas formas, si bien la fundamentación es individual, esto no implica que deba realizarse en función de las vivencias personales del sujeto ni tampoco en base a comentarios o conversaciones informales mantenidos en ámbitos extrauniversitarios. Es importante que en la justificación se evite el prejuicio, el comentario apresurado e irreflexivo así como el lugar común. Esto no significa que en la esfera universitaria y científica los juicios individuales carezcan de valor sino que, para ser legitimados, deben integrarse en un sistema conceptual más amplio. En la mayoría de los casos, la fundamentación se

realiza a partir de una teoría determinada o de un conjunto de ellas. Esto es así porque el tipo de conocimiento que se construye en la universidad es un conocimiento científico, esto es, creado desde y teniendo en cuenta diferentes teorías.

Clasificar

Clasificar es dividir un determinado universo en diferentes clases o categorías más generales. Se denomina clase a cualquier conjunto de entidades que poseen una o varias propiedades en común. Así, el término "vertebrados" conforma una clase ya que todos sus miembros, como por ejemplo los perros, los peces y los humanos, comparten ciertas características idénticas, a saber, el hecho de poseer un esqueleto. A su vez, las clases con miembros pueden dividirse en subclases. Para el caso de los vertebrados, existen los peces, los reptiles, los batracios, las aves y los mamíferos. De este modo, los componentes o miembros de cada subclase tendrán en común determinadas propiedades, las cuales los caracterizan como miembros de esa subclase y los diferencian de las características contenidas en los miembros de las otras. Sólo los mamíferos, por ejemplo, presentan en común el rasgo de tener pelo y las aves, el de poseer plumas.

De todas formas, como ya se dijo, en tanto las subclases forman parte de una clase más amplia, los componentes de cada una de ellas, si bien poseen características privativas, deben tener, al mismo tiempo, una característica en común con los miembros de las otras subclases, puesto que cada una de ellas forma parte o es un subconjunto de la misma clase general.

Cuando se solicita una clasificación, es necesario definir primero el término más amplio, esto es, aquél que conforma la clase. De este modo, si se tiene que clasificar el conjunto de los miembros que forman la clase de los vertebrados, será necesario definir a qué se llama "vertebrado". Lo mismo sucede si la clasificación se extiende a los miembros de una subclase. En este caso, hay que definir el término que constituye el nombre de esa subclase y luego, continuar con el resto de la clasificación.

En resumen, un escritor universitario, en el momento en que produce un texto académico, debe tener en cuenta una serie de factores que estarán condicionados por la situación comunicativa en la que su texto se inscribe. Si se trata de un parcial universitario, será necesario que considere, primeramente, que el docente evaluador es el destinatario real del texto pero no su destinatario virtual, vale decir, que no se corresponde con el enunciatario de esta clase de discurso. Es a este último a quien el examen está dirigido y

el estudiante debe construirlo discursivamente como un sujeto que carece de información sobre los contenidos que se desarrollan en la respuesta. Por este motivo, será necesario relevar toda la información necesaria para que el texto pueda ser interpretado de manera autónoma y sin acudir a la consigna correspondiente. Esto supone que los enunciados que conforman el texto escrito deben respetar una determinada progresión temática así como las reglas de cohesión pertinentes. Como se ha visto, la forma en que debe desplegarse la progresión temática está determinada por el verbo que figura en la consigna. Por este motivo, una manera de establecer qué tipo de información es relevante de acuerdo con lo que se solicita, cuál es accesoria o innecesaria y de qué modo deben estar relacionados los contenidos es detectar el verbo en imperativo y reconocer la secuencia de enunciados que éste último exige y las relaciones que deben establecerse entre ellos.

Bibliografía

- Battaner Arias, Paz; Atienza Cereza, Encarna; López Ferrero, Carmen y Pujol Llop, Mario; (2001), *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, Madrid, Antonio Machado Libros.

II. ESCRIBIR DESDE LA LECTURA

El término "texto" remite precisamente (como el griego "techne" y el sánscrito "Taksati") a un tejido ordenado: así es que cuando está mal construido, el lector tiene la impresión de que su sentido se "deshilacha". Esto sucede, para seguir con la metáfora, cuando el enunciador "pierde el hilo" y el texto presenta una estructura "deshilvanada".

El escritor, a diferencia del hablante, tiene la posibilidad de planificar, revisar y reescribir el texto. Precisamente es lo que se espera de todo buen escritor: que, al igual que un arquitecto, planifique su texto antes de escribirlo como también a medida que lo "construye", realice los ajustes necesarios para adaptarlo a los objetivos que rigen su proceso.

La escritura en el nivel superior

PAULA CARLINO

Leer y escribir, esas dos caras de la misma moneda, son herramientas imprescindibles en la formación universitaria. Y sin embargo poco se reflexiona sobre sus dificultades y su potencial, pues parecería que su aprendizaje es responsabilidad de inferiores niveles de educación. Hemos tomado estos propositivos fragmentos de *Escribir, leer y aprenda en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, que gracias a nuestra filial argentina circula en la serie de Educación y Pedagogía

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto

Aitchison, Ivanic y Weldon, "Writing and Re-Writing Writer Identity".

Preocuparse u ocuparse de la escritura y la lectura

"Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen." Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece, ser de otro: el primer ciclo debería haber hecho algo que no hizo, los padres deberían haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debería haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.

Existe una falacia en esta queja y un simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en este nivel. El razonamiento parte de una premisa oculta, de un supuesto que, una vez develado, resulta ser falso. Russell ha mostrado que es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas *lo* no aprendidas)

"fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina" (p. 53):

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar en la universidad—. De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo » hacerse cargo de su enseñanza (Russell, 1990: 55).

Esta idea de que leer y escribir son habilidades separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina es tan extendida como cuestionable. Numerosos investigadores constatan, por el contrario, que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras.

Sin desmerecer la tarea valiosa que realizan los talleres de lectura y escritura que algunas universidades contemplan al inicio de sus carreras, pareciera que esta labor es intrínsecamente insuficiente. Es decir, la naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Un curso de lectura y escritura, separado del contacto efectivo con la bibliografía, los métodos y los problemas conceptuales de un determinado campo científico-profesional, sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común muchos de los géneros académicos, pero no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de *pensar por escrito* las

nociones que se estudian en las asignaturas. Según Bailey y Vardi (1999), son los especialistas de la disciplina los que mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia (aunque muchas veces sin ser conscientes de ellas) sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Pero, más que plantear la disyuntiva entre talleres separados o materias con enseñanza integrada de la lectura y la escritura, lo que cabe preguntarse es si acaso en un único año, al comienzo de la universidad, puede aprenderse a leer y a escribir para los años venideros. Los movimientos "escribir a través del curriculum" y "escribir en las disciplinas" señalan que no y, en cambio, han promovido en las universidades de su influencia que ocuparse de la producción y análisis de textos sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios.

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe, entonces, sólo a que los estudiantes vengán mal formados de los niveles educativos previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. Linda Flower, una de las investigadoras que más ha contribuido al estudio de los *procesos* de escritura, avanza sobre su propio enfoque inicialmente *cognitivo* y constata diferencias sustantivas entre las distintas *naturas* escritas, culturas que los de afuera desconocen:

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras —o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar—. Cuando quienes escriben se

trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones "claves" que los de adentro comparten (Flower y Higgins, 1991: 1).

Estas convenciones se denominan géneros discursivos y constituyen una parte importante de lo que han de aprender los alumnos cuando aprenden una disciplina. Por ello, es preciso que los docentes los integren a sus clases como objetos de enseñanza.

Hacerse cargo de la lectura y la escritura en cada materia

Existe otra razón aún que "justifica la inclusión de la lectura y la escritura como contenidos indisolubles de la enseñanza de los conceptos de cada asignatura. Esta razón aparece esbozada en el epígrafe de Aitchison, Ivancic y Wel-don (1994), que inaugura este capítulo. Estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Este nexo no está dado ni en el estudiante ni en su contexto actual de escritura sino que demanda a quien escribe una elaboración personal. En este proceso, el conocimiento viejo requiere ser repensado y organizado de forma diferente para volverse compatible con los requerimientos de la tarea redaccional. Ahora bien, esta exigencia de construcción de conocimientos que impone la escritura coincide con los mecanismos que la psicología ha señalado como implicados en todo aprendizaje. Dicho de otra manera, al escribir se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita. Por tanto, la otra razón para que los profesores de cualquier materia nos ocupemos de la escritura de los estudiantes es que hacerlo contribuye directamente a su aprendizaje de los conceptos de nuestras asignaturas.

Entonces, dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos los puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma

Que la escritura plantee problemas en la educación superior no se debe sólo a que los estudiantes vengán mal formados de los niveles educativos

previos. Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo

de enseñar estrategias de aprendizaje (Chalmers y Fuller, 1996). Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender.

Ocuparse de la escritura es también una vía para incrementar la participación y el compromiso de los alumnos. Esto lo he experimentado por mi cuenta [pero] también es lo que surge de una encuesta realizada a una muestra de 350 alumnos de la Universidad de Harvard acerca de cómo ven sus experiencias educativas en esa universidad. Para estos estudiantes,

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en su involucramiento, medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita (Light, 2001).

En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por dos razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que "una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual" (Bogel y Hjortshoj, 1984: 12).¹ Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?

La potencialidad de la escritura para incidir sobre el pensamiento

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el

¹ Aquí "discursivo" hace referencia a las prácticas de lenguaje (incluyendo la lectura y la escritura), al uso del lenguaje en situación, según determinadas intenciones y modos de pensamiento. "Retórico" alude al contexto de uso de ese lenguaje, a la relación entre el emisor y el receptor, y al propósito que cada uno desea realizar a través del intercambio lingüístico.

lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer. Hace falta que el emisor utilice el lenguaje de forma "desincrustada" respecto de su situación inmediata (su aquí y ahora). Es necesario que produzca un texto lo más autónomo posible.

Pero si la escritura plantea estas exigencias, también ofrece posibilidades ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son éstas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede *tomarse tiempo* para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede *planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede *revisar*



sarlo: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de

nuevo, objetarlo, cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con u escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Puesto que la escritura no es un lenguaje espontáneo sino anticipado y reconsiderado, quienes escriben profesionalmente manifiestan que componer un texto incide en el desarrollo de su pensamiento. Así lo expresa el lema del Programa de Escritura de la Universidad de Georgia, una universidad norteamericana: "Un escritor no es tanto alguien que tiene algo para decir sino aquel que ha encontrado un proceso que proveerá nuevas ideas que no habría pensado si no se hubiera puesto a escribirlas" (Stafford, 1982).

La escritura estimula el análisis crítico sobre el propio saber debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas, lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito, a diferencia de la volatilidad del pensamiento y del lenguaje hablado. Sin embargo, los investigadores coinciden en que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición escrita sino una resultante de encarar la escritura desde una perspectiva sofisticada. La escritura tiene la *potencialidad* de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero *no siempre* cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica (Wells, 1990). Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta sino que simplemente lo transcriben. ¿Qué diferencia, entonces, el proceso de un escritor que modifica lo que piensa cuando se pone a escribirlo, del escriba que sólo vuelca en el papel lo que ya sabe sobre un tema?

Según Nancy Sommers, actual directora del Programa de Escritura Expositiva de la Universidad de Harvard, redactar abre puertas para descubrir ideas, a condición de que se revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores y académicos)

imaginan un lector [leyendo su producto], cuya existencia y expectativas influyen en su proceso de revisión. Han abstraído los estándares de un lector y este lector [...] funciona como un colaborador crítico y productivo. [...] La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles (Sommers, 1980: 385).

También Linda Flower concibe que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario.

Asimismo, Scardamalia y Bereiter (1992) sugieren que existen dos formas de redactar, que modelan y denominan "decir el conocimiento" por oposición a "transformar el conocimiento". En el primer modelo, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. En el segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, analiza qué quiere lograr con su texto y anticipa las expectativas de su destinatario. De acuerdo con su propósito de escritura y según cómo se representen las necesidades informativas de su potencial lector, vuelve a concebir lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa dentro de la que elabora su escrito. De este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido).

Para estos investigadores, sólo quien redacta según el modelo "transformar el conocimiento" logra modificar lo que previamente sabe sobre un tema. Y lo hace porque al escribir desarrolla un proceso dialéctico entre su conocimiento y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado (Scardamalia y Bereiter, 1985). La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz. Dicho de otro modo, los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. Es decir, prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia. En este intento de adecuar el tema y lo que se supone conviene al lector y al propósito de escritura, quien escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En algunos casos, notará que falta información y saldrá, él mismo, a conseguirla. En otros casos, percibirá que ciertas ideas son confusas, y procederá a aclarárselas para sí. Comprenderá que su texto gana en claridad si explícita las relaciones entre las diversas partes. Podrá encontrar incoherencias e intentará subsanarlas. Deseará convencer al interlocutor y buscará nuevos argumentos. Agrupará nociones conexas que previamente aparecían dispersas. Producirá una prosa más ágil (simplificando expresiones, agregando subtítulos, variando estructuras sintácticas...) cuando al releer su texto prevea un lector aburrido con lo escrito. Decidirá podar su trabajo para dar fuerza al núcleo de sus ideas renunciando con dolor a los conceptos que se apartan de éste. Y durante estas revisiones, probablemente descubrirá que el intento de modificar la forma lo ha llevado a pensar el contenido de manera novedosa para sí mismo.

En síntesis, escribir con conciencia retórica lleva a desarrollar y a dar consistencia al propio pensamiento. Problematizar lo escrito desde el enfoque atribuido al destinatario implica cuestionar el conocimiento disponible. Poner en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, intentando ajustar lo que sabe el que escribe a lo que precisaría el lector, es lo que permite transformar el conocimiento de partida.

El desafío de usar la escritura como medio para explorar ideas

El proceso anterior es un modelo ideal, una potencialidad de la escritura que es actualizada sólo por quienes tienen experiencia en escribir dentro de una comunidad discursiva en la que, para pertenecer, es necesario redactar con conciencia retórica: anticipando el efecto del propio texto sobre el lector. La planificación y revisión de lo escrito, en los niveles textuales que demandan reformular el propio conocimiento, no son operaciones universalmente puestas en juego.

Numerosos estudios constatan que los universitarios, en las condiciones usuales en las

que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto. Y no logran hacerlo porque encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a conectarse con un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento. Los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y, aunque los revisen, sólo modifican aspectos de superficie. Es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado y no conciben poder sacrificarlo en aras de algo mejor, todavía impreciso, por venir.

En su investigación con profesionales y con alumnos universitarios, Sommers (1982) muestra que la unidad de análisis que perciben los estudiantes cuando revisan sus producciones son las palabras o las frases, pero no el texto en su conjunto. Enfocan sus escritos lineal-mente, como una serie de partes. Para ellos, escribir es traducir: el pensamiento en lenguaje, el habla en prosa escrita. En este intento de traducción, "existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado" (p. 382). A diferencia de los escritores profesionales, que cuando revisan buscan descubrir significado al confrontar lo producido con las expectativas del lector que tienen internalizado, los alumnos comparan su escrito con un significado predefinido en su intención

Los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos: prestan atención no sólo al tema sobre el que trabajan sino que lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia

inicial. Es decir, no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores. De acuerdo con Sommers, los docentes hemos de ayudar a modificar esta concepción: hemos de *responder* lo que los estudiantes escriben con comentarios que les sirvan para animarse a correr el riesgo de cambiar sus ideas:

Nuestros comentarios y deberán alentar en los alumnos una visión de diferente orden de complejidad y sofisticación respecto de la que por sí mismos identifican, a través de forzarlos de vuelta al caos, de regreso al punto en donde se da forma y estructura al significado (Sommers, 1982: 154).

Cuando leí por primera vez esta cita, la idea de *caos* me resultó extraña y hasta me disgustó. Dos o tres años más tarde, empecé a entenderla. Toda vez que se escribe comprometidamente para desarrollar un tema y se tolera la incertidumbre de lo todavía no imaginado, pensamiento y lenguaje aparecen confundidos en un aparente desorden que resulta intranquilizador. A veces he querido huir de este caos y rápidamente establecí un

texto que no me aportó nada nuevo pero cerró el flanco de lo incierto. Pero otras veces, con una exigente audiencia internalizada, aprendí a permanecer más tiempo en esta fase confusa de la escritura, donde la página en blanco se alterna con intentos y borradores. En otras ocasiones, cuando mi trabajo había tomado forma, a pesar de revisarlo y revisarlo, no podía ver más figura que la de lo ya escrito y sólo pude reformularlo para optimizar su sustancia al recibir los comentarios de algún colega conocido. Lo mismo me suele pasar cuando envío a publicar un artículo a una revista de investigación y los árbitros anónimos me sugieren revisar algunas partes: al principio, reniego de esta tarea extra pero siempre, después de realizada, me siento satisfecha con lo logrado en la reescritura suplementaria y agradecida con quien me forzó a volver a abrir mis ideas. Tener un texto desarmado, maleable, sujeto a cambios grandes, es angustiante. Siempre dudo acerca de si saldrá algo bueno después de tanto trabajo. Entonces sí llega el descubrimiento de lo que no estaba antes, alguna idea fértil en la que lo mismo ya no es igual, las conexiones entre pensamientos se han extendido. Creo que Sommers emplea el término *caos* para referirse a esta indefinición que permite el surgimiento de lo novedoso. Y propone retroalimentar con comentario del docente la escritura de los estudiantes, comentarios que no se centren en la superficie sino en las ideas detrás del texto. También Hjortshoj (2001) aborda esta cuestión empleando una metáfora iluminadora, que apunta a la prematura solidificación de los escritos estudiantiles. Este docente-investigador de la Universidad de Cornell, responsable del Programa Escribir en las Especializaciones, señala que:

Desde la perspectiva del que escribe, todo texto "fragua" en algún punto del proceso, endureciéndose como cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo del orden de la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado un primer borrador completo. La escritura de los estudiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento en que toca el papel. [...] Los primeros pensamientos se vuelven los últimos, y los segundos pensamientos parecen destructivos.

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas sólo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque sólo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados

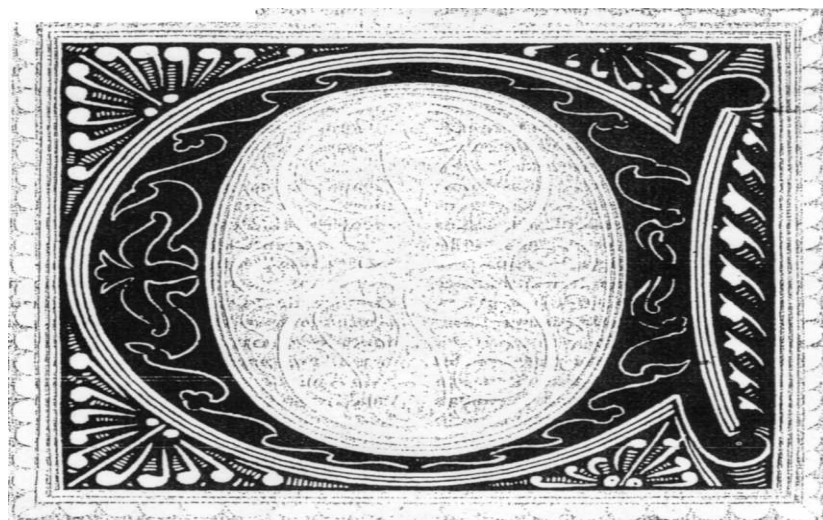
distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos.

En resumen, los estudiantes carecen del sentido de audiencia y no intentan adecuar sus textos a lo que suponen necesitan sus lectores. De hecho, suelen tener pocos lectores, porque no se dedican a publicar y porque en las aulas escriben principalmente para acreditar las materias. Es preciso que la universidad ofrezca lectores que devuelvan a los alumnos el efecto que sus textos producen. Es necesario que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y a revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no sólo se mejore el producto sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia,

Bibliografía

- Aitchison, M., R. Ivancic y S. Weldon (1994), "Writing and Re-writing Writer Identity", en Mary Lea et al, *Life Histories and Learning: Language, the Self and Education*, Brighton, Centre for Continuing Education, University of Sussex, pp. 5-8.
- Bailey, J. y I. Vardi (1999), "Iterative Feedback: Impacts on Student Writing", ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, Melbourne, julio de 1999.
- Bogel, F. y K. Hjortshoj (1984), "Composition Theory and the Curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk, comps., *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*, Nueva York, Norton, pp. 1-19.
- Chalmers, D. y R. Fuller (1996), *Teaching for*

- Learning at University*, Londres, Kogan Page.
- Flower, L. y L. Higgins (1991), "Collaboration and the Construction of Meaning", *Technical Report 56*, National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.
- Hjortshoj, K. (2001), "Findings: Two Ways of Assigning Revision", material para capacitación de docentes del programa Writing in the Majors, J. S. Knight Institute for Writing in die Disciplines, Ithaca, Cornell University.
- Light, R. J. (2001), *Making the Most of College: Students Speak their Minds*, Boston, Harvard University Press.
- Russell, D. (1990), "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation", *College English*, 52, enero, pp. 52-73.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1985), "Development of dialectical processes in composition", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard, comps., *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, CUP.
- , (1992), "Dos modelos explicativos de Los procesos de producción escrita", en *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- Sommers, N. (1980), "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", *College Composition and Communication*, vol. 31, diciembre, pp. 378-388.
- , (1982), "Responding to Student Writing", *College Composition and Communication*, vol. 33, num. 2, mayo, pp. 148-150.
- Stafford, W. (1982), *Writing the Australian Crawl*, Ann Arbor, University of Michigan Press





Universidad Nacional de San Juan.

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Ingreso Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.



Documento de Información

La elaboración de actividades o trabajos prácticos en el ámbito universitario particularmente debe contar con algunos elementos, entre ellos encontramos los siguientes:

- ❖ Carátula: En ella se visualiza de forma ordenada y jerárquica toda la información institucional, de la cátedra, del tipo de evaluación y de lxs estudiantes que lo realizan.

Información institucional:

Universidad Nacional de San Juan.

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

La información de la institución se ubica en el margen superior, con el texto centrado, y en orden jerárquico de mayor a menor.

Información de la Cátedra y tipo de evaluación:

Trabajo Práctico N° 1 Psicología Evolutiva I Tema: Constitución Subjetiva.

La información de la cátedra y el tipo de evaluación se ubica en el centro de la hoja, con texto alineado a la izquierda.

Información de los estudiantes que lo realizan:

Integrantes:

Antuña, Natalia.

Sánchez, Rocío.

La información se ubica bajo el título o denominación “ingresantes” y se coloca con ítems los nombres de quienes forman el grupo en orden alfabético.

Luego de la carátula en una evaluación práctica se colocan las consignas que el docente envió.

A continuación, se colocan las respuestas que se estructuran de la siguiente forma según el tipo de evaluación:

➤ **Trabajo Práctico:** Se colocan las respuestas de cada consigna punto por punto.

➤ **Monografía:** La estructura de una monografía es:

Introducción: Se comenta lo que se va a trabajar en el desarrollo, se puede incluir los nombres de los autores a utilizar.

Cuerpo o Desarrollo: Se presenta de forma coherente toda la información obtenida de una temática en particular, también puede incluir semejanzas o diferencias con otras temáticas.

Conclusión: Se resume en algunos puntos fundamentales lo planteado en todo el desarrollo.

➤ **Informe:** La estructura de un informe es:

Introducción: Se resume en líneas generales lo que se trabaja en el desarrollo, los autores utilizados, se puede incluir una hipótesis o tesis. Generalmente se utilizan palabras clave, es decir aquellas que resumen el tema que se trabaja o que se encuentran muchas veces en el desarrollo.

Desarrollo: Se presenta de forma coherente y con el apoyo de otros textos o autores una situación específica que se analiza para buscar soluciones, conexiones, elementos sobresalientes, etc.

Conclusión: Se resume lo presentado, y se expone la concordancia o no con la hipótesis o tesis generada en la introducción.

Al finalizar el desarrollo o las respuestas de la evaluación, se debe colocar la bibliografía utilizada para la realización del mismo. En una hoja aparte se coloca el título “bibliografía” y se ubican con ítems y en orden alfabético todos los textos referenciados.

Para armar la bibliografía se debe seguir el siguiente orden:

Libro impreso

Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.

Libro en línea

Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial. DOI o URL

Libro con editor

Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.

Capítulo de un libro con editor

Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx–xxx). Editorial

N° de edición o Volumen

Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3ª ed., Vol. 4). Editorial

Marcas Tipográficas:

- Fuente: Times New Roman o Arial
- Tamaño: 12. Títulos 14.
- Interlineado: 1,5
- Texto justificado (centrado)
- Márgenes: Normales (2,5)
- Negrita, subrayados: utilizar el títulos o subtítulos.

1. ESTRUCTURA DE LA UNSJ Y FFHA: ESTAMENTOS Y FUNCIONES



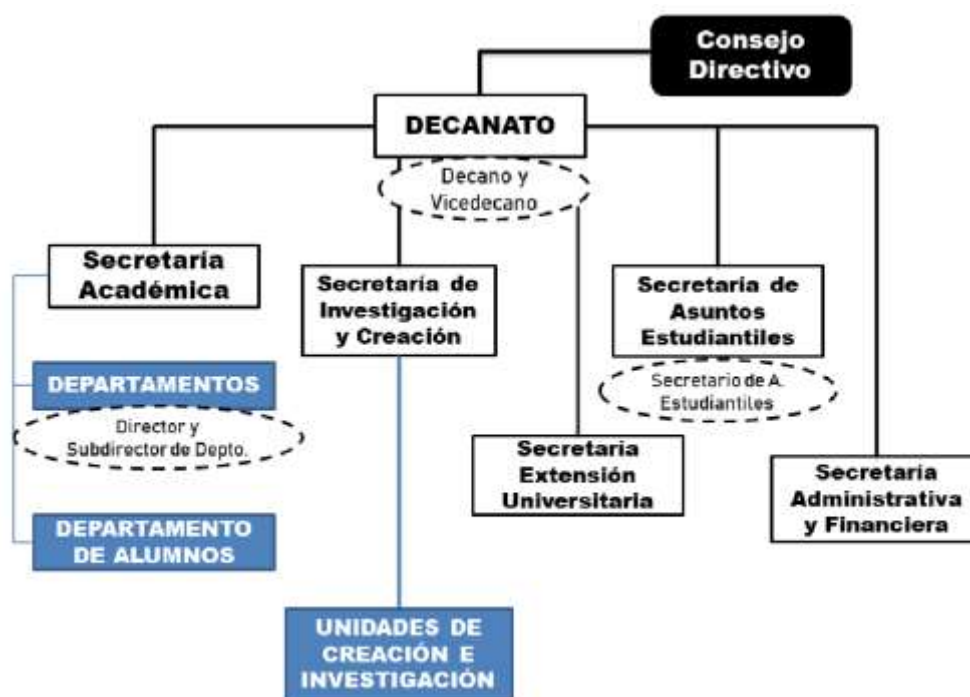
La Universidad Nacional de San Juan es una comunidad educativa y de trabajo dedicada a la enseñanza, la investigación, la creación y la difusión del saber en todos sus órdenes: científico, técnico, filosófico y artístico, como así también a la formación integral de profesionales al servicio del bien común. Fue creada el 10 de Mayo de 1973, con la base de otras instituciones ya existentes, como la Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento; El Instituto Nacional del Profesorado Secundario; La Escuela de Periodismo, entre otras. Actualmente, cuenta con cinco facultades: Ingeniería; Ciencias Sociales; Filosofía, Humanidades y Artes; Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud y tres colegios Pre Universitarios.

Como todas las Universidades Nacionales la UNSJ depende del Estado Nacional y del Ministerio de Educación de la Nación, a diferencia de las Escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario que dependen de cada Ministerio de Educación Provincial. La universidad, por su parte desarrolla actividades dentro del régimen de autonomía y autarquía que le conceden las leyes, por lo que dicta y modifica sus normas (Estatuto Universitario), dispone de su patrimonio y lo administra, confecciona su presupuesto, tiene pleno gobierno de los estudios que en ella se cursan, elige sus autoridades y nombra y renueva el personal.

El gobierno y la administración de la Universidad Nacional de San Juan son ejercidos con la participación de todos los sectores o estamentos de la comunidad universitaria: docentes, estudiantes, egresados y personal de apoyo. Su conducción está en manos de un Rector/a, un Vicerrector/a, elegidos periódicamente (cada 4 años) por el voto de la comunidad universitaria, y del Consejo Superior, integrado por representantes de los cuatro estamentos, elegidos estos periódicamente por el voto de sus pares.

A su vez, la organización general de la institución se repite en Cada Facultad. Es decir, existen dos autoridades máximas que ocupan el cargo político de Decano/a y un Vicedecano/a, elegidos por el voto de la comunidad de esa facultad, y del Consejo Directivo, integrado por representantes de docentes, alumnos, graduados y personal de apoyo, elegidos por el voto de sus pares. Para organizar las tareas de conducción, existen distintas Secretarías, encabezadas por un Secretario/a.

- ❖ Dentro de la Facultad existen Departamentos según el área disciplinar de la Carrera, conducidos por un Director/a y un Subdirector de Departamento. Actualmente, el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación es dirigido por el Prof. Carlos Carbajal y la Lic. Analía Videla.



1.1 SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES:

Actualmente ocupa este cargo el Lic. Javier Gil. Su oficina se encuentra en la Planta Baja de la Facultad, cerca de la Mesa de Entradas. Tel: (0264) 422-2643. Interno: 119. Correo: sae@ffha.unsj.edu.ar.

Tiene como función atender los asuntos vinculados con el bienestar de los estudiantes y a su participación en la vida universitaria, y asistir al Decano en el área de su competencia. Sus funciones son:

1. Entender en lo concerniente a las inquietudes estudiantiles y a su adecuada canalización.
2. Entender en las relaciones de la Facultad con los organismos estudiantiles representativos.
3. Entender en lo relativo a becas estudiantiles de ayuda económica, préstamos de honor, subsidios y cualquier otro beneficio similar, coordinando sus acciones con los Órganos Superiores y demás Unidades competentes.

1.2 DEPARTAMENTO ALUMNOS: Se encarga del registro, certificación y archivo de la documentación resultante de la actividad de capacitación y estudio de los alumnos de la Facultad (Historial Académico de Materias cursadas y rendidas y la Inscripción por Primera vez en la Carrera con la documentación correspondiente).

Sus funciones son:

1. Efectuar todas las tareas concernientes a inscripción y registro de alumnos.
2. Efectuar la preparación, gestión, custodia y conservación de las actas de exámenes y demás documentación que por su naturaleza así lo requiera.
3. Efectuar la habilitación y mantenimiento de la ficha individual y legajo personal del alumno, como así también, las tareas resultantes del proceso de datos.
5. Entender en la tramitación administrativa de certificaciones a alumnos, de diplomas y constancias a los egresados.

1.3 LAS CONDICIONES DE SER ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD:



El estado de alumno universitario se adquiere con la inscripción en una facultad de la universidad, cumpliendo con los requisitos académicos exigidos en el Estatuto Universitario.

A partir del ingreso, esta condición se mantiene con el sólo requisito de inscripción anual.

Ingreso: para ingresar como alumno a la Universidad y

obtener matrícula en alguna de las carreras que se cursan en las Facultades, los aspirantes deberán tener aprobados los estudios que correspondan al Nivel Secundario y no adeudar materias, en caso contrario no podrán inscribirse una vez culminado el cursillo.

Tipos de Alumnos que contempla la Universidad según el Estatuto Universitario (Anexo I, III, Art.3°)

- ❖ Alumno Aspirante: Es aquel que está Pre- Inscrito en alguna carrera Universitaria.
- ❖ Alumno Ingresante Condicional: Es aquel alumno que aprobó el curso de ingreso pero deuda requisitos de inscripción. (...)
- ❖ Alumno con Estado Universitario: Es aquel alumno que habiendo cumplido con todos los requisitos de ingreso, se encuentra inscripto en alguna de las carreras que se dictan en la UNSJ. El estado universitario habilita a los alumnos a ejercer el derecho a voto en las condiciones estatutarias, para cursar y rendir asignaturas del Plan de Estudio de la carrera respectiva, caduca automáticamente con el vencimiento de cada Ciclo Lectivo.
- ❖ Alumno Regular con Estado Universitario: Es aquel alumno que habiendo adquirido estado universitario, aprueba al menos dos (2) asignaturas del Plan de Estudio de la carrera en la que está inscripto, por año académico.
- ❖ Alumno vocacional: Es aquel alumno que siendo alumno universitario, graduado o debidamente autorizado, se inscribe en una o más asignaturas de carreras de grado, con el objeto de actualizar sus conocimientos o que procura tener un mayor grado de especialización o perfeccionamiento. Deberá tener en cuenta algunas pautas previamente establecidas

2. REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN DEFINITIVA

- Carpeta colgante tipo legajo
- Fotocopia 1° y 2° DNI
- Fotocopia legalizada del certificado analítico de estudios secundario, en caso de no poseerlo, certificado de que no adeuda ninguna materia y que el certificado analítico está en trámite
- Declaración Jurada de Domicilio (si no se encuentra actualizado en el DNI) 2 fotos 4×4
- Cartilla sanitaria
- Certificado de Curso de Ingreso Aprobado Según Ordenanza N°06/95-C.S. el ingresante tiene hasta el día 30 de abril para presentar el analítico definitivo de estudios secundarios

3. SITIOS WEB Y CONTACTOS:

**Teléfono Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes: (54-0264) 422-2643
/ 422-2074 / 422-8577. Fax (54-0264) 422-8422 / 421-0709
Departamento de Alumnos: Interno: 113**

Correo electrónico General: filosofia@ffha.unsj.edu.ar

- ❖ DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: INTERNO: 130 / FILYPED@FFHA.UNSJ.EDU.AR
- ❖ PÁGINA DE LA UNIVERSIDAD: [HTTP://WWW.UNSJ.EDU.AR/](http://www.unsj.edu.ar/)
- ❖ PÁGINA DE LA FACULTAD: [HTTP://WWW.FFHA.UNSJ.EDU.AR/](http://www.ffha.unsj.edu.ar/)
- ❖ PAGINA DE FACEBOOK NOTICIAS FFHA: [HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/NOTICIASFFHA](https://www.facebook.com/noticiasffha)
- ❖ GRUPO DE FACEBOOK: ESTUDIANTES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN- SAN JUAN: [HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/GROUPS/233503320020412](https://www.facebook.com/groups/233503320020412)
- ❖ GRUPO DE FACEBOOK FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: [HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/GROUPS/115645442229136](https://www.facebook.com/groups/115645442229136)

- ❖ GRUPO DE FACEBOOK: Cursillo Ciencias de la Educación 2022-FFHA

- ❖  NÚMERO DE NOTICIAS UNIVERSIDAD: 2645616937
(ENVIAR UN WHATSAPP CON LA PALABRA UNIVERSIDAD)

4. PLAN DE ESTUDIO 2000.1 : INCUMBENCIAS Y CORRELATIVIDADES:

En la Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación ofrece dos carreras: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación. Ambas tienen su propio Plan de Estudios, que indica las materias que se necesitan aprobar para obtener el Título de Profesor o Licenciado.

En el caso particular de la Licenciatura y profesorado en Ciencias de la Educación la diferencia señalada no existe de modo evidente dado que el objeto de estudio en uno y otro caso es idéntico: “el fenómeno educativo”. La única



diferencia radica en el modo en que el profesional de las ciencias de la educación se relaciona con ese objeto en el ejercicio de su práctica profesional.

PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PERFIL PROFESIONAL: Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en el área pedagógica y áreas a fines (Psicología, Filosofía, Investigación, Gestión, etc).

Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.

CAMPO OCUPACIONAL: Los egresados de esta carrera pueden desarrollar actividades de enseñanza secundaria, superior universitaria y formación docente, además de labores en bibliotecas, archivos y museos.

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

PERFIL PROFESIONAL: Realizar estudios e investigaciones en educación. Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.

CAMPO OCUPACIONAL: Los egresados de esta carrera pueden desarrollar actividades de enseñanza superior universitaria y formación docente, asesor pedagógico en las instituciones; formar parte de gabinetes interdisciplinarios escolares

El Régimen de Correlatividades: establece que para cursar y aprobar una asignatura, deben cumplimentarse ciertos requisitos, es decir, en algunos casos se deben haber cursado y/o aprobado previamente otras materias relacionadas. Al momento de cursar o rendir el examen final de una asignatura, todas las materias que sean correlativas de la misma deben estar cursadas y/o aprobadas (según determine el Plan de Estudios). Por ejemplo: para cursar Historia de la Educación I (que se cursa en el primer semestre de segundo año), es necesario haber cursado y aprobado Introducción a la Problemática Educativa (que se cursa en el primer semestre de primer año).

5. SISTEMAS DE CURSADO Y EVALUACIÓN

Hay diferentes formas de cursar y aprobar una materia

1). Alumno Regular: es cuando se cumplen los requisitos establecidos en la Planificación de cada Asignatura (mínimo de asistencia, aprobación de trabajos prácticos y parciales, etc.). La regularidad tiene una vigencia de dos años académicos consecutivos al año en que se obtuvo la condición. Como alumno regular se puede aprobar la Asignatura de dos maneras:

Con examen final: luego de haber cumplido los requisitos como alumno regular (“regularizar”, “obtener boleta”), la materia se aprueba con un examen final, que se desarrolla siguiendo el Programa del año en que se obtuvo la Regularidad. Este examen se rinde en periodos específicos, en el turno que el alumno elija.

Con Sistema Promocional sin examen final: algunas materias (denominadas

“promocionales”) pueden aprobarse sin rendir examen final, cumpliendo con los requisitos que se establecen en las Planificaciones.

2). En calidad de Alumno Libre, cuando no se han cumplido los requisitos anteriores. El alumno debe inscribirse en el Departamento de Alumnos con 25 días hábiles, como mínimo, de anticipación a la fecha del examen, realizar el trabajo previo y/o examen escrito, que el profesor le ha asignado, ratificar su inscripción entre 7 y 3 días hábiles antes del examen, y aprobar todas las instancias: defensa del trabajo previo y/o examen escrito, y examen oral. Los exámenes libres se desarrollarán según el programa final vigente de la asignatura, correspondiente al último ciclo lectivo inmediato anterior a la fecha de inscripción. Se recomienda informarse cabalmente sobre el Procedimiento para rendir Examen Libre (Ord. 28/91-CS Res. 02/95-CD-FFHA) y consultar al Profesor a cargo de la Cátedra.

Los exámenes finales se desarrollan en fechas estipuladas por el Calendario Académico, según un cronograma que establece el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

6. MODALIDADES DE EXÁMENES:

Para poder rendir, es obligatorio inscribirse a través del Sistema SIU Guaraní, entre 7 (siete) y 3 (tres) días hábiles antes del examen (para los alumnos regulares) y guardar el comprobante por cualquier problema que se presente.

El examen puede ser oral, escrito, escrito y oral o de ejecución. En todos los casos tiene carácter público (puede ser observado por cualquier persona). Es evaluado por un Tribunal examinador, constituido bajo la presidencia del profesor a cargo de la asignatura y la vocalía de dos docentes. El Tribunal llamará a los alumnos en el orden que registra la planilla de examen, en coincidencia con el orden de inscripción. Al hacer el primer llamado tomará examen al primero de la lista que estuviera presente y así sucesivamente. El alumno que no estuviera presente en el momento del llamado, se consignará ausente en el acta. El tribunal deberá exigir al alumno la comprobación de su identidad mediante la presentación de la libreta universitaria en la cual, finalizado el examen se registrará la nota obtenida.

La calificación final que corresponda a un alumno por la ejecución completa de un curso o asignaturas (nota), se meritara con la escala numerica de cero (0) a diez (10), y sera debidamente consignada en el acta que al efecto provea la facultad. Corresponde:

- Calificación 10: Sobresaliente
- Calificación 8 y 9: Muy Bueno
- Calificación 6 y 7: Bueno
- Calificación 4 y 5: Regular
- Calificación 1, 2 y 3: Aplazado

7. CALENDARIO ACADÉMICO

Establece el periodo de clases, los recesos de verano e invierno y las semanas en las cuales hay mesas de exámenes. En general, hay turnos de exámenes en febrero-marzo, julio-agosto y noviembre-diciembre. El cronograma de los exámenes de cada materia (día, horario y aula) se pueden consultar en el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. EL CALENDARIO ACADÉMICO CAMBIA TODOS LOS AÑOS.

8. SIU

SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido para administrar la gestión de alumnos en forma segura.

Inscripción: para empezar a cursar deberás inscribirte en las materias de consultando las fechas 1 año de las Carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, en el **Departamento Alumnos** de la Facultad de Filosofía presentado la documentación requerida. La inscripción de los alumnos en las asignaturas del Plan de Estudio, estará sujeta al régimen que en el mismo se estipule, a la presente normativa y a las condiciones particulares que al efecto determinen los Consejos Directivos de cada Facultad. (Anexo I, VI -2-, Art. 23° y 24°). **El USUARIO y CONTRASEÑA** del SIU se otorga a cada estudiante en el Departamento Alumnos.

Facultad de Filosofía
Humanidades y Artes
SIU Guarani

Acceso Fechas de examen Horarios de Cursadas

Ingresá tus datos

Usuario

Clave

Ingresar

¿Olvidaste tu contraseña o sos un usuario nuevo?

SIU Guarani

Algunas de las cosas que podés hacer con este sistema son:

- Inscribirte a materias y exámenes.
- Consultar el plan de tu carrera.
- Consultar tu historia académica.
- Actualizar tus datos personales.
- Recibir alertas sobre períodos de inscripción o vencimiento de exámenes finales.
- Manual de Usuario Docente -> <http://siu.farqui.unsj.edu.ar/img/manualdoc.pdf>

LINK DE ACCESO: <http://siu.ffha.unsj.edu.ar/filosofia/acceso>

A través del SIU GUARANÍ podrás:

- Inscribirte a materias y exámenes
- Consultar tu historia académica
- Actualizar tus datos personales
- Consultar las regularidades del cursado
- Reinscribirte anualmente

9. ORIENTACIONES GENERALES DE CURSADO UNA VEZ APROBADO EL CURSILLO:

- Cátedra: denominación de una asignatura o materia.
- Equipos de cátedra: es el conjunto de profesores que están a cargo del dictado y la evaluación en una materia. Puede estar formado por: Titular, Asociado, Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliar de Primera Categoría (en orden jerárquico). En algunas materias, también existe la figura de alumno Auxiliar de Segunda Categoría.

- Clases: en la mayoría de las materias, se dictan clases teóricas y clases prácticas. En las primeras, la asistencia no es obligatoria, aunque es recomendable asistir, en general las dictan los docentes de mayor jerarquía y nos orientan en el estudio para rendir. Las segundas sí son obligatorias y se requiere un mínimo de asistencia que ronda entre el 75 y el 100%.
- Evaluaciones: en general, las evaluaciones que hay que aprobar para regularizar una materia son parciales (evaluaciones escritas individuales, sin material de consulta, con temario específico) y trabajos prácticos (producción de distintos tipos de textos con consignas dadas por la cátedra, que tienen una fecha de presentación, comúnmente se realizan en grupos y a veces se evalúan también de forma oral). En el caso de las materias promocionales, se puede agregar un coloquio, una evaluación oral e individual referida a todos los contenidos de la materia.

Consultas: todos los docentes en la Sala de Profesores dan consulta sobre los textos o dudas particulares de los estudiantes que se presentan. Los horarios de consulta los brinda cada equipo de cátedra al alumnado.

10. SISTEMA DE BECAS

La Universidad ofrece distintos tipos de Becas de Apoyo para Estudiantes

- Transporte
- Fotocopia
- Efectivo con prestación de servicio (sólo a partir de 2º año)
- Comedor: Almuerzo y Cena / Almuerzo o Cena.
- Residencia
- Jardín Materno Infantil

Requisitos para inscribirse en algunas de estas becas para Alumnos ingresantes

- Haber finalizado el Nivel Medio
- No adeudar materias a marzo del año en curso
- Tener promedio no menor a 7
- Cursillo de ingreso aprobado
- Tener dificultad económica en su grupo familiar para solventar los gastos

Más Info:

Dirección de Servicio Social Universitario. Av. Libertador General San Martín 1109 (O). Capital, San Juan (Facultad de Ingeniería). Tel.: 421-1700, interno 406. dirsocial@unsj.edu.ar

OTRAS BECAS:

Becas de Emergencia: Durante el transcurso del año lectivo todo alumno que atraviese una situación problemática socio-económica familiar emergente, puede concurrir a la Dirección de Servicio Social, donde es entrevistada por una Trabajadora Social que analiza el caso y evalúa, en base a la necesidad, la asignación de una Beca de Emergencia.

Becas Progresar: Están destinadas a jóvenes de 18 a 30 años, de nacionalidad argentina, con un ingreso familiar total de hasta 3 salarios mínimo, vital y móvil, inscriptos para el primer año de la carrera. Para acceder a esta beca es necesario cumplir requisitos de edad y nacionalidad, económicos y académicos. Para postularte es necesario registrarse en: <https://becasprogresar.educacion.gob.ar/> a partir del 01/03/2021

Becas Internas de Investigación y Creación: Estas tienen el objetivo de estimular la formación de recursos humanos a nivel de estudiantes, docentes y egresados de la UNSJ, en lo referente a la investigación científica y el desarrollo tecnológico y artístico.

Movilidad Estudiantil: La UNSJ, a través de la SPYRRII, promueve la movilidad y el intercambio estudiantil con el propósito de que sus alumnos avanzados desarrollen nuevas competencias para su futuro desempeño profesional.

DESPILEGUE CURRICULAR DE PRIMER AÑO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1 AÑO

PRIMER CUATRIMESTRE: DE MARZO HASTA JUNIO

Introducción a Problemática la Educativa	Antropología Cultural	Problemática Filosófica
--	--------------------------	----------------------------

SEGUNDO CUATRIMESTRE: DE AGOSTO A NOVIEMBRE

Psicología General	Sociología General	Teorías la de Educación I
-----------------------	-----------------------	------------------------------

CONSULTAR LOS HORARIOS EN LA CARTELERA:
DPTO DE FILOFOFIA Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN

CONTENIDOS MINIMOS DE LAS ASIGNATURAS:

1. Introducción a la Problemática Educativa

Durante el cursado trabajarán sobre:

Estudio del origen y consolidación del sistema educativo argentino y el proceso de transformación actual. Financiamiento y gestión, organización y gobierno. Análisis cuantitativo y cualitativo del sistema, teniendo en cuenta la función social cultural y pedagógica que cumple. Democratización del acceso, diferenciación y segmentación del sistema. Caracterización de la problemática del fracaso escolar.

2. Antropología Cultural

Durante el cursado trabajarán sobre:

La Antropología como saber científico. La cultura como tema central de la disciplina. Dimensión biológica y cultural del hombre. Universalidad y particularidad cultural. Endoculturación y etnocentrismo. Relativismo cultural. Segmentación en las formaciones socio- culturales. Otredad. Diversidad Cultural Diferencias y desigualdades. Patrimonio cultural. Políticas culturales.

3. Problemática Filosófica:

Durante el cursado trabajarán sobre:

El concepto de filosofía. Significado del término: su oposición tanto al conocimiento empírico como al sofístico. El problema del conocimiento: conocimiento, creencia y justificación. El escepticismo antiguo y el escepticismo moderno. Racionalismo y empirismo. La crítica Kantiana. El Pragmatismo. Racionalismo crítico. El problema del conocimiento en la contemporaneidad. El problema de la ciencia. El problema de la ciencia moderna y su fundamentación filosófica. El conocimiento científico: ciencias naturales y ciencias históricas sociales. El paradigma ético y la comprensión científica del mundo

4. Psicología General

Durante el cursado trabajarán sobre:

El sujeto simbólico y el sujeto psicológico. La constitución de la subjetividad. Factores de la Constitución Subjetiva. El sujeto de conocimiento y sujeto de deseo: modos operatorios. Freud; Piaget.

5. Sociología General

Durante el cursado trabajarán sobre:

La problemática de la Ciencia en general, Ciencias Sociales y Sociología. Modelos clásicos: Positivismo, Estructuralismo Funcionalismo, Materialismo Histórico.
Modelos Contemporáneos: La nueva sociología, neomarxismo, teorías Crítico Reproductivistas

6. Teorías de la Educación I

Durante el cursado trabajarán sobre:

Los discursos sobre la educación. Influencias de las distintas tradiciones y sus replanteos en la actualidad.
Teorías pedagógicas contemporáneas generadas en el contexto mundial. Análisis de los textos de autores representativos de las distintas corrientes; Supuestos y categorías que estructuran los discursos tanto en sus aspectos normativos, como explicativos y utópicos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEGUNDA ETAPA

Cuadernillo Curso de Ingreso 2022

**“Trayecto Formativo Disciplinar: Estrategias e Introducción al
Campo de las Ciencias de la Educación”**

Equipo Docente:

- Natalia Antuña
- Rocio Sánchez
- Teresita Cerdera

2022



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eje N° 1

“Habitar la Universidad Popular: La alfabetización académica como posibilidad de Pensar-se estudiantes universitarios”.

Objetivo:

- Reconocer a las universidades en su construcción histórica y los desafíos que implica el habitarla.

Contenidos:

- Plan de Estudios. Nociones, conceptos y definiciones básicas de las asignaturas de primer año Ciencias de la Educación.
- La Universidad como Derecho y responsabilidad social de la universidad

Bibliografía:

1. Documento de Cátedra elaborado por Docentes Coordinadoras del Curso de Ingreso (2021). “Nociones, conceptos y definiciones básicas de las Asignaturas de 1° Año”. Profesora Rocio Sánchez- Profesora Natalia Antuña. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. San Juan.
2. Plan de Estudios 2000. 1 Profesorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. San Juan.
3. Rinesi, E. (2015) Filosofía (y) política de la Universidad. Cap 3 “La universidad como derecho”. UNSG. Buenos Aires.

Nociones, conceptos y definiciones básicas de las Asignaturas de 1° Año.

***La siguiente selección de conceptos y definiciones pertenece a los contenidos mínimos a desarrollar durante el cursado de las materias de 1er año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. A tal caso, deben ser interpretados, estudiados y entendidos bajo el contexto curricular de cada materia. Es importante que ustedes puedan acudir a este documento como consulta pero de ninguna manera significa la totalidad de los contenidos curriculares que abordan en el 1er año.**

Introducción a la Problemática Educativa

La asignatura se encuentra en el primer cuatrimestre de primer año y los contenidos mínimos se vinculan con el inicio y constitución del sistema educativo argentino, y la relación con el proyecto educativo pensado en cada modelo político y económico de Estado en nuestro país.

Es por ello, que abordan **el concepto de Sistema Educativo** que “supone algo más que hablar de Escuelas, de servicios educativos. Sistema se refiere a un conjunto de partes articuladas en torno a un fin, a una red de servicios administrados desde algún tipo de acción gubernamental que tiene como objetivo producir una acción coordinada de distribución del saber en una sociedad, de configuración de una identidad común, de un ethos cultural en el que se identifican los miembros de una sociedad” (Documento de cátedra).

En este sentido, reconstruir su genealogía implica recorrer sus grandes transformaciones, dependencias, leyes etc. **El sistema educativo en argentina es un sistema descentralizado.** Es decir, desde 1992 en adelante, en Argentina, tenemos un sistema educativo teóricamente descentralizado¹, pero en realidad sólo desconcentrado. Sigue centralizado en “cabeza” de Ministerios provinciales, algunas de cuyas características son las siguientes:

a) El Ministerio de Educación de la Nación sólo tiene bajo su dependencia a las 55 Universidades Nacionales, es un Ministerio “sin escuelas”.

¹ Lo establece la Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios educativos del Ministerio de Educación de la Nación a la dependencia de las escuelas de nivel inicial, primario, secundario y formación docente a los Ministerios de Educación Provinciales.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

- b) El resto del sistema educativo (niveles inicial, primario, secundario y superior) en realidad está compuesto por 24 sistemas educativos paralelos e independientes, administrados por las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- c) Tanto respecto al sector universitario como para el resto del sistema existen instancias colegiadas de coordinación, que resultan de bajo nivel de gobernabilidad para el sistema, ya que sus decisiones no resultan vinculantes para las partes como lo es el Consejo Federal de Educación o el Consejo Interuniversitario Nacional.
- d) Los sistemas de educación constituyen estructuras sumamente complejas, que agrupan una gran cantidad de modalidades, niveles, etc.

Otro de los aspectos centrales de la materia atraviesa el contexto histórico que encierra la constitución de la “escuela” como aquel aparato cultural del Estado. Aquí se trabaja la relación de **Modernidad y Escuela** (Follari, R. 1996). La modernidad es un tiempo histórico, con determinadas características sociales, económicas, políticas, culturales que definen una cosmovisión del mundo. Podemos encuadrarla entre el Siglo XV hasta el Siglo XVIII, y mencionar dos de sus hitos históricos principales, “la Revolución Francesa” en 1789 y la Revolución Industrial, significando el Fin de la Edad Media y con ella el inicio de un nuevo modelo político: la democracia liberal del Estado Moderno y un nuevo modelo económico; la producción en serie, triunfo del sistema Capitalista moderno. La educación moderna desarrolló el sistema escolar como un espacio fundamental para la constitución de lo público, sitio donde se produce el aprendizaje de un lenguaje compartido, de costumbres, normas y valores nacionales y regionales. Su existencia ha sido indispensable para la vida de los Estados-Nación y se extendió de maneras diversas en los países de América latina (Puiggros, A. 1995)

En este contexto, la "escuela" fue el instrumento necesario para formar al nuevo “ciudadano -soberano”. Los principales pedagogos de la modernidad fueron: los franceses Jean Baptiste de La Salle y Charles Demia, el moravo Jan Amós Comenius y, ya en los inicios del Siglo XIX, el inglés Joseph Lancaster. Con ellos se inicia el sistema de enseñanza simultánea. Donde el modelo de escuela moderna se sustentaba bajo la legitimación de 3 elementos: El lugar del Docente: como el lugar del que sabe, La Alianza Escuela- Familia: en un traspaso de formación del hogar hacia el Estado y Las utopías macro políticas y socio pedagógicas: los ideales modernos de orden, progreso, cientificismo enseñados en la escuela con el fin de generar una ciudadanía ilustrada y procesos de movilidad social ascendente (Narodowsky, M. 1996).

Por otra parte, se analiza el contraste de la situación educativa iniciado el tiempo posmoderno. **Posmodernidad y Escuela** (Follari, R. 1996): la posmodernidad es un tiempo histórico con determinadas características sociales, políticas, económicas, culturales que marcan el fin de la

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

Modernidad. Se define como posmodernidad al estallido social y cuestionamiento de los grandes pilares de la Modernidad; Religión, Razón, Ciencia, Progreso. Podemos decir que comenzó con la caída del muro de Berlín en 1989 y el desarrollo de los movimientos contraculturales en Europa y EEUU a mediados y fines del Siglo XX.

El inicio de la posmodernidad significa un quiebre en el modelo pedagógico de la modernidad y con él se establecen nuevos significados a los elementos que sostenían la escuela moderna: El lugar del Docente: ya no es exclusivo del que sabe por el avance de las tecnologías, La Alianza Escuela- Familia: las escuelas ya no depositan su confianza en el saber pedagógico de la escuela y Las utopías macro políticas y socio pedagógicas: ya no marcan el camino del proceso ni el orden ya que el futuro es algo incierto (Narodowsky, M. 1996).

Continuando el análisis histórico del sistema educativo, la materia focaliza las consecuencias que atravesaron al sistema educativo producto de los gobiernos neoliberales. La **Crisis Orgánica** (Puiggrós, A. 1995) y las **Políticas de Ajuste** dentro del sistema educativo se dan a partir de los años 90 en el Contexto Nacional y Latinoamericano, donde se vive una aguda crisis económica, política, cultural producto de las políticas neoliberales implementadas en el cono sur desde los años 80. Ello afecta severamente las condiciones de acceso a la educación de las sociedades. Adriana Puiggrós (1995) define la crisis del sistema educativo como “Crisis orgánica” porque se *“afecta los vínculos entre los sujetos de la educación tanto como su relación con cultura. El proceso de herencia cultural, es la primera condición para la existencia de la sociedad, está dañado”*. La crisis es percibida en la medida que genera síntomas, como situaciones evidentes del carácter orgánico, por ejemplo: creación de nuevos lenguajes (el tecnológico por ejemplo), ajuste en presupuestos educativos, mal salario docente, pérdida de pertenencia de los estudiantes hacia la escuela, descontextualización de los saberes a las realidades locales y actuales, aumento de la repitencia, abandono, etc (Puiggrós, A.1995).

En este sentido, la materia va girando la mirada histórica hacia las consecuencias en el plano educativo propiamente. Es por ello que analiza la **Función Social de la Escuela** análisis que comienza a plantearse a partir de dos Teorías completamente contradictorias. Según Cecilia Braslavsky (1995) Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones .sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legítimar la estamentalización a través de la distribución y Creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye -como tantas otras instituciones y prácticas sociales- a la vez a la transformación y a la reproducción de la

Sociedad (Braslavsky, C. 1985). En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto, que definir la función del sistema educativo o transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas. Este concepto es fundamental para comprender las dos posturas teóricas dentro del campo educativo que van a explicar la función social de la misma.

Sucede que luego de los cambios que trae consigo la década de los 90 en el Sistema educativo, se constituye este en un ***Sistema educativo Segmentado*** (Braslavsky, C. 1985). lo cual significa el agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tiene características similares dando lugar a los que se denomina “circuito diferenciado de educación” dentro de ese nivel del sistema educativo. Un circuito ***Circuitos educativos diferenciados*** (Braslavsky, C. 1985). x dentro del nivel primario se continúa idealmente en otro circuito x correspondiente ahora al nivel secundario y el del secundario en otro x del superior o universitario. De esta manera, se amplían las brechas de desigualdad cultural. Hablamos de un **sistema educativo *Desarticulados*** (Braslavsky, C. 1985). ya que a medida que los sistemas de educación formal se diferencian verticalmente (no establecen conexiones entre nivel Inicial y Primario, entre nivel Primerio y Secundario, entre nivel Secundario a Superior), cada nivel puede tender a funcionar como un coto cerrado aislado de los niveles restantes. Cuando esto sucede el sistema educativo está *desarticulado*: lo que pasa en el nivel inicial no se define en consonancia con lo que pasa en el nivel primario y así sucesivamente.

De esta manera el ***Fracaso escolar*** es la denominación que hoy recibe un problema que históricamente ha recibido diferentes nombres e interpretaciones y al que se le han atribuido distintas causas, así como aportado diversas soluciones (Laino y Guerra. 1989). Dicha expresión “fracaso escolar” remite a través de su primer término a la idea de incumplimiento, de *no* logro de metas propuestas, el segundo especifica el ámbito dentro del cual ocurre o se sitúa dicho fracaso. Se alude entonces a una discordancia o desarmonía, a una no adecuación entre lo que el niño es capaz de producir, aquello que llega a lograr y lo que la institución exige en función de sus normas para acreditar los resultados obtenidos, para calificar positivamente tales productos.

Un aspecto a destacar dentro de las problemáticas educativas es la postura desde la cual se las analiza. Por un lado tenemos las Teorías del Consenso o Teorías Funcionalistas: Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véase entre

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

muchos otros Campomanes, G. 1978 y Dewey J. 1969). Esta teoría está sustentada en el Optimismo pedagógico moderno y considera que el “sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, y demás, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social” (Braslavsky, C. 1985).

Por otro lado, tenemos las Teorías del Conflicto o Teorías Reproductivistas (Garcés, L. 1992). Con el desarrollo de las ciencias sociales surgió en algunos ámbitos el interés y se desarrolló el material metodológico para estudiar la función social real de los sistemas de educación formal. Esta teoría asegura que sistemas de educación formal contribuyen a la reproducción social transmitiendo ideologías con ese propósito o distribuyendo diferencialmente conocimientos. Los principales investigadores de esta corriente son Bourdieu, Pierre, y Jakes Paesseron, 1977, Baudelot, Ch. y R., Establet, 1975, Bowles, S y H. Gintis 1981) (Braslavsky, C. 1985).

Las problemáticas educativas implican la contextualización histórica, política, cultural, legislativa de todo el aparato educativo. Atravesando por sus leyes educativas: 1° Ley de Educación del Estado Argentino: Ley N° 1420 de Educación común, gradual, obligatoria, sancionada en 1884, 2° Ley de Educación del Estado Argentino: Ley Federal de educación N° 24.195 sancionada en 1994, 3° Ley de Educación del Estado Argentino: Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006. Pasando por una análisis de las teorías que nos determinan una postura que debemos tener al finalizar el cursado de la materia. Una postura que nos invita a entender que las desigualdades sociales y educativas, son desigualdades de origen (Chiroleu, 2010) y según el proyecto educativo empleado por el estado nos permite transformar las desigualdades en oportunidades de aprendizaje.

Antropología Cultural

La materia se encuentra en el primer cuatrimestre de primer año, en ella abordaran como principal eje: La cultura. Podemos definir a la Antropología como *“aquel conocimiento global del hombre que abarca el objeto en toda su extensión geográfica e histórica; aspira a un conocimiento aplicable al conjunto de la evolución del hombre, desde los homínidos .hasta las razas modernas y tiende a conclusiones, positivas o negativas, pero válidas,-par a-todas las sociedades humanas, desde la gran ciudad moderna hasta la más pequeña tribu melanesia”* (Lévi-Strauss, C., Antropología estructural) (Lischetti, M. Pág 226). Se inicia como ciencia a finales del Siglo XIX a través de los postulados de Edward Tylor para luego sufrir transformaciones en sus postulados producto de las investigaciones. Logrando determinar que ese “otro cultural” o la “Otridad” se volvería el objeto de estudio de la Antropología.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

Etimológicamente “Antropo= Hombre y Logia= Estudio” es decir, es el estudio del hombre en su desarrollo biológico y cultural.

En una primera instancia, la ciencia mantuvo como objeto de estudio las primeras civilizaciones o pueblos originarios, luego los campesinos y en la actualidad las clases subalternas. La antropología socio cultural estudiará las características culturales de las sociedades enfocándose en el proceso educativo de las mismas. La Antropología será simplemente etnológica (estudio de los pueblos y sus culturas mediante lo escrito de ellos) hasta que B. Malinowski comienza el *estudio etnográfico* (estudio de los pueblos) que implica el mismo trabajo de campo en las mismas aldeas o pueblos que el investigador realiza para recopilar información descripción y análisis de las culturas (Lischetti, Mirtha).

Una de las nociones fundamentales de la signatura es el término Cultura, termino complejo con un gran desarrollo teórico. Edward Tylor (1832-1917) fue el primer antropólogo ingles en definir cultura: “*Cultura o civilización: todo aquel complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad*”.

Sin embargo, el término *cultura* connota el acervo material, simbólico, histórico que cada población posee. Erróneamente se considera cultura “solamente” a aquella que encontramos en los teatros. Sin embargo, un grafiti, un artista callejero son expresiones de cultura completamente válidas. Hacia fines del Siglo XIX gracias a la Antropología podemos hablar de la cultura como un ELEMENTO UNIVERSAL Y DIVERSO de todas las sociedades.

Endoculturación: Implica el proceso de aprendizaje de la cultura. Esa cultura en una primera instancia era aquella hegemónica, es decir, aquella que pertenecía a las clases dominantes. La escuela, en su auge, era la encargada de distribuir “esa cultura” hegemónica, etnocéntrica. Y con ella generaría el orden y progreso social, de esta manera la apropiación de la cultura solo se redujo a la enseñanza de la misma en las instituciones educativas.

Será gracias a la Etnografía, ETNO (PUEBLO) GRAFIA (ESTUDIO), que al constituirse como la metodología de investigación de la ciencia antropológica cambiara el paradigma desde el cual se analizaban las civilizaciones. Se denomina Etnografía al “trabajo sobre el terreno”. Toma generalmente la forma de un trabajo monográfico, que contiene la descripción de un grupo limitado. La Etnografía (descripción de las culturas) consta de la observación participante, notas de campo y trabajo de campo dentro de la comunidad que se intenta conocer y estudiar ()

Otro aspecto crucial en el reconocimiento de la Bidimensionalidad de la humanidad. Es decir, es la especie humana aquella que puede mediante la creación de cultura, como herramientas, costumbres, hábitos, utensilios, y su enseñanza la que permite la preservación y evolución de la

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

especie. La Dimensión biológica (Lischetti, M. Pág 178) implica El desarrollo de la Antropología (Antropo: hombre y Logia: estudio = el estudio del hombre) se centró en una primera instancia en el estudio de las raíces biológicas y la *evolución* de la especie humana a fin de conocer sus características. Se encuentra en esta dimensión el *Proceso de Hominización*, resultante de los cambios físicos y biológicos de la evolución de la especie para dar lugar a la vida que hoy conocemos. Aquí se resguardan las mutaciones corpóreas que habitualmente usamos, la modificación de la postura, los cambios en la motricidad, la modificación de la estructura ósea, de la mandíbula, etc. Todos los cambios que atraviesan este proceso dan cuenta de la naturaliza social y cultural de la humanidad y nos diferencia de las especies animales

La Dimensión cultural (White, L. Cap 2 y 3), por su parte, es analizada con el avance de los estudios de antropológicos hacia las diversas culturas, el lenguaje y la capacidad de simbolización. Según Leslie White La dimensión cultural de la humanidad implica dos conductas: 1) la conducta simbólica, y 2) la conducta herramental. La conducta simbólica implica la construcción de SIMBOLOS como elemento indispensable para la comunicación. Es decir todas las culturas construyen un conjunto de símbolos que poseen significado= uso y significante= valor cultural. El significado y significante de cada símbolo es propio de cada cultura. Por ejemplo, una cruz, para la religión católica está colmada de significados, una persona practicante de la mencionada religión la considera un elemento sagrado, sin embargo una persona que no profesa ninguna religión la cruz simplemente podría significar un símbolo matemático.

La conducta herramental, según el autor, es otra de las características que solo tienen los humanos a diferencia de los animales. Él lo dimensiona en dos aspectos: el aspecto externo e interno. En el ser humano, en el episodio externo, esa conducta herramental es discontinua pero consciente, es decir que la diferencia entre la conducta humana y animal radica en el plano psicológico ya que el uso de herramientas de experiencias continuas y permanentes. Retiene en su memoria y uso y valor de la herramienta para volver a implementarla en el plano discontinuo externo.

La dimensión cultura en la especie humana permite la preservación de los símbolos y herramientas para poder así evolucionar como especie a diferencia de la especie animal. La posibilidad de otorgarle significado y significante a los elementos del entorno nos posibilita la enseñanza de los mismos es un proceso acumulativo.

El recorrido de la antropología esta atravesado por el *Etnocentrismo*: es el término técnico que se designa para la percepción de las cosas según el cual nuestro propio grupo o cultura es el centro de todo. Y las demás culturas, grupos o países se miden según las características de nuestro grupo. También podemos decir que es una actitud ante la diferencia cultural que

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

consiste en creer que la propia cultura es la única adecuada e, incluso, superior, a cualquier otra. Esta postura asumieron las culturas imperialistas al invadir, expropiar o exterminar poblaciones (Lischetti, M).

Otro de los problemas que plantea el etnocentrismo son las acciones o discursos violentos: Racismo, Xenofobia, etc.

Será gracias al antropólogo Franz Boas que aparece el término *Relativismo cultural* según la cual asume la postura de que cada cultura es única y específica. Para Boas cada cultura significa una totalidad singular. De hecho, una costumbre particular solo puede ser explicada en relación al contexto cultural. Si bien el concepto del antropólogo surge para darle legitimidad a las particularidades culturales y derribar el etnocentrismo con concepto supremo en el análisis de las culturas se destaca, posteriormente, que ante esta postura se podría justificar cualquier tipo de acto o hábito, que atente contra los derechos de las personas, ya que “son costumbres culturales”.

Posteriormente, la Diversidad cultural es considerada un hecho. En el contexto actual, luego de reconocer las consecuencias para la humanidad derivada del etnocentrismo. El estudio de las culturas tendió al reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural como un suceso indispensable para la vida humana.

Se advierte, que las culturas no son compartimentos estancos, ya que se mezclan, relacionan y se modifican unas a otras. De esta manera se produce el Multiculturalismo como aquel fenómeno cultural que visibiliza la convivencia de múltiples culturas en un único espacio geográfico pero que sin embargo no existe relación o cambios en ambas culturas. Por ejemplo: una comunidad gitana a una cuadra de un barrio dentro del gran san Juan. Ambas culturas no se mezclan, pero conviven comprando alimentos en los mismos mercados, caminando las mismas calles, etc.

Sin embargo, la interculturalidad se ha denominado al proceso de conexión e integración de las culturas generando un enriquecimiento y cambio cultural en cada una de ellas. Esta postura permite derribar el posicionamiento etnocéntrico de superioridad cultural, dado que todas las culturas, con sus diferentes expresiones, son culturas legítimas.

Problemática Filosófica

Esta asignatura forma parte del primer cuatrimestre de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Vale aclarar también que esta misma cátedra corresponde al

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

primer año del Profesorado y Licenciatura en Filosofía, por lo que, al igual que en otras materias, el cursado se comparte con las/los estudiantes de Filosofía.

La Filosofía como campo de conocimiento se ocupa de las reflexiones sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas naturales, especialmente sobre el hombre y el universo. La palabra griega φιλοσοφία y del latín philosophia acuñada por Pitágoras en el la Antigua Grecia significa 'amor por la sabiduría' o 'amigo de la sabiduría'. Este ha sido el concepto con el que tradicionalmente se ha definido a la filosofía. Sin embargo,

Particularmente, la cátedra Problemática Filosófica retoma los clásicos conceptos de la filosofía, como así también los autores o exponentes más reconocidos, podemos mencionar como ejemplos a Platón y Kant que son considerados autoridades, y ven a la filosofía como una ciencia exacta que posee un criterio de verdad propio, un campo de investigación y un objeto específico. (Horkheimer; 2003)

Teniendo en cuenta que la filosofía es una de las disciplinas científicas más antiguas, su historia de desarrollo teórico es muy amplia. Por ello, la problemática filosófica busca exponer los principales problemas a los que la filosofía ha intentado dar solución, o aquellos que han ocupado gran parte de su desarrollo teórico, entre ellos se encuentran:

- Problemas del sentido de la existencia humana.
- Problemas ético – políticos.
- Problemas de la religión.
- Problemas de la verdad y de lo real.

La filosofía en oposición a otras disciplinas no tiene un campo de actividad fijamente delimitada, sino que debe confiar en sí mismas y en su propia actividad teórica. Sus desarrollos se van enriqueciendo de las problemáticas actuales del mundo, y también de las transformaciones que van sufriendo las sociedades, las culturas, las costumbres, la política, la religión, entre otras, en el devenir histórico.

La interrogación sobre las problemáticas del mundo y de los hombres que se hace la filosofía no tienen como objetivo encontrar “una verdad”, sino que la única posición filosófica que se puede reconocer es la de la inexistencia de la verdad absoluta. Por ello se entiende que la función social de la filosofía, es decir aquello que la filosofía le aporta al mundo, es la crítica de lo establecido, que según Horkheimer (2003) no implica una actitud superficial de objetar sistemáticamente ideas o situaciones aisladas, tampoco significa que el filósofo se queje de algún hecho y recomiende un remedio, sino que la meta principal es “impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta” Es decir, que los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

Esa es la meta de la filosofía y su forma de estudio, encontrar las contradicciones que se producen entre lo establecido y los hechos reales.

El autor Thomson Garret (2002) plantea que “con la práctica de la filosofía uno puede profundizar en su propia comprensión y puede obtener una concepción muy amplia de muchas ramas diferentes del conocimiento”.

La problemática filosófica tiene como objetivo “aprender a hacer filosofía”, es decir, mejorar las habilidades críticas y de pensamiento, aprender a pensar crítica y creativamente acerca de las preguntas filosóficas. Hacer filosofía implica ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento, de preguntar continuamente, analizar, contestar y argumentar por uno mismo.

En la asignatura Problemática Filosófica, además de retomar los clásicos, de preguntarse por la función social de la filosofía, y por los grandes problemas filosóficos, también se busca conocer las denominadas fases de la filosofía. Según Thomson (2002) son tres las fases que debemos tener en cuenta en la práctica filosófica, a saber:

1° Fase: Preguntar

Según los atores que se retoman en la cátedra, esta fase es de fundamental importancia, ya que la pregunta surge ante la incertidumbre, la duda, la desorientación, la confusión, etc. Es decir, que preguntamos activamente y buscamos respuestas cuando estamos perdidos.

No existen preguntas más importantes que otras, la práctica filosófica apunta al crecimiento y el progreso del propio pensamiento, y a la comprensión de las situaciones, hechos, y demás cosas que se han constituido históricamente como “naturales” o “normales”. Las preguntas también pueden ir dirigidas a nuestra experiencia en particular, hasta el conocimiento de grandes instituciones sociales.

2° Fase: Analizar

Otra de las cuestiones importantes a tener en cuenta es la comprensión de la pregunta surgida en la primera fase. Debemos entender bien la pregunta, dado que “la mayor parte de un problema profundo se resuelve comprendiendo en qué consiste, ya que, sin la comprensión de la pregunta, el significado de las respuestas se nos pierde.

La comprensión no consiste únicamente en tener las respuestas, sino en identificar y explicar las palabras claves de la pregunta, analizarla.

3° Fase: Responder y Argumentar

Esta fase es fundamental, ya que la práctica filosófica implica no responder cualquier cosa ante una pregunta. Una vez expresada la pregunta y realizado el análisis, la respuesta puede ser casi obvia, o no. Pero lo importante es comprender que esas preguntas y respuestas no existen en el vacío, sino que se relacionan con otras, e inclusive muchas de ellas forman parte de teorías que buscan resolver problemas.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

A partir de esto se puede o, mejor dicho, se debe argumentar, es decir, buscar evidencia o argumentos a favor de una teoría, e inclusive argumentos en contra de otras teorías.

La práctica de la Filosofía es inherente a la condición humana, es parte de todas las áreas de conocimiento y de la vida cotidiana. Por tanto, su aporte es fundamental para comprender todo lo relacionado con el fenómeno educativo, para reflexionar sobre las prácticas educativas, sobre las instituciones. Pero también, la argumentación debe formar parte de nuestra experiencia dado que tal práctica nos ayuda a tomar posición frente a diversos hechos.

Psicología General

La presente cátedra forma parte del segundo cuatrimestre del primer año de la Carrera y comienzan su cursado en el mes de Agosto. El campo disciplinar de la psicología tiene en el plan de estudios, tanto del profesorado como de la licenciatura en Ciencias de la Educación, un gran desarrollo con un total de siete cátedras (dos optativas) dedicadas al conocimiento y reflexión de la relación entre las ramas de la psicología y la educación.

Esa cátedra, al igual que Problemática Filosófica, Introducción a la Problemática Educativa y Sociología General se comparten durante el cursado con los/las estudiantes del profesorado y licenciatura en Filosofía.

La psicología como ciencia surge a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Wilhelm Wundt (1832–1920) fundó el primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig, Alemania. Esta fecha es considerada el referente histórico que marca el surgimiento de la psicología como una rama separada de la filosofía. Etimológicamente Psicología proviene del griego *psykhé*, psique que se traduce en alma o actividad mental, y *λογία*, *logía*, que significa tratado o estudio. La psicología es, a la vez, una profesión, una disciplina académica y una ciencia que trata el estudio y el análisis de la conducta y los procesos mentales de los sujetos y de grupos humanos en distintas situaciones.

La psicología explica cómo se constituyen los sujetos, su subjetividad, el desarrollo del mundo interno, cómo éste se modifica, cómo adquiere su identidad y como utiliza su potencialidad. Explica, además, la vinculación con el conocimiento, qué hace el sujeto con lo que sabe y con lo que no sabe, cómo se vincula con las demás personas en su vida social, con los grupos y con las instituciones en las que participa. Estos aspectos resultan fundamentales para quienes forman parte del proceso educativo, y en especial para quienes se están formando como docentes.

Este campo de conocimiento surge como un desprendimiento de la Filosofía, lo cual hizo que esta última influyera en gran medida en la Psicología. En relación a su campo de estudio específico, la Psicología se interesó por aquello que denominaron “alma”, y que se fue traduciendo y teorizando como psique, hasta llegar hoy al estudio de la conciencia. El psicólogo Argentino José Bleger (1986) plantea que “no hay tal cosa como alma, psique, mente o

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

conciencia; hay sí, fenómenos psicológicos o mentales... nos parece importante partir de la afirmación de que la psicología estudia, o debe estudiar los procesos mentales de los seres humanos”.

Según Leliwa (2011) “La Psicología es la ciencia que se ocupa de estudiar todo lo que hacen, sienten y piensan los seres humanos de acuerdo a su modo de ser, las circunstancias que viven y su relación con los demás.”

Dentro de este campo disciplinar se utiliza un lenguaje y terminologías específicas, por ejemplo, nos referimos a las personas como sujetos y por tal entendemos a: una multiplicidad infinita cuya subjetivación depende de ciertas circunstancias, se es sujeto en situación y de la situación. Sujeto hace alusión a estar sujetado, sujetado a un mundo que nos preexiste, a las experiencias de vida, a una cultura, etc. Esto no implica simplemente un cambio discursivo, o de palabras, sino que tiene que ver con un posicionamiento dentro de un campo de conocimiento, la idea de persona surge más ligado a lo jurídico, individuo a lo biológico, y sujeto al campo de las humanidades, ya que conciben a los sujetos de la forma expresada anteriormente.

Teniendo en cuenta que esta cátedra busca visibilizar la relación entre psicología y educación, podemos decir siguiendo a Terigi (2010) que Sujeto de la Educación es: un sujeto fundamentalmente colectivo porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas). Por lo tanto, no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto *de* y *en* las situaciones educativas”.

Teniendo esto en cuenta, podemos mencionar que la Cátedra Psicología General tiene como objetivo el acercamiento de las/los estudiantes al campo de conocimiento de la Psicología, abarcando de forma general todo el recorrido teórico que esta ha tenido, los diferentes campos de aplicación y los paradigmas que de ella han surgido, para luego poder evidenciar la relación necesaria que existe entre psicología y educación, que además se irá profundizando en los años siguientes de cursado.

Entre los paradigmas con más relevancia dentro de la Psicología cabe mencionar los siguientes:

- Fundamentalismo:

Dentro de este paradigma, inaugurado por el psicólogo Wundt (considerado el padre de la psicología) sostenía que los fenómenos psíquicos estaban compuestos por unidades elementales: las sensaciones y las percepciones, procesos conscientes producto de la experiencia. Su objetivo era estudiar lo que sucedía al interior de las personas con el método de auto observación. Entonces su objeto era la conciencia y su método la introspección.

- Conductismo:

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

Durante los primeros años del siglo XX en Estados Unidos el psicólogo Jonh Watson dio inicio al conductismo. Este campo de conocimiento tenía como objetivo estudiar la adaptación de los organismos a sus entornos, es decir como un sujeto reacciona y se adapta a partir de los estímulos que provienen de mundo externo. Esto dio lugar a una de las consideraciones que ha tenido mayor trascendencia dentro de la psicología por muchos años, y es el concepto de conducta como aquellos actos que son condicionados y producto de los aprendizajes.

El conductismo tuvo mucha injerencia en las teorías educativas de todo el siglo XX, inclusive muchas de las características de este campo de conocimiento aún hoy pueden verse dentro de las aulas.

- Teoría de la Gestalt:

Gestalt es una palabra alemana que significa forma o configuración de los componentes que integran una totalidad. El aporte fundamental de esta teoría fue develar que los sujetos están en contacto con la realidad y perciben “totalidades o formas” es decir un conjunto de elementos reunidas en “totalidades significativas”, y a partir de esa percepción los sujetos de forma interna van distinguiendo las unidades o elementos que la componen.

- Psicoanálisis:

Hasta el momento la psicología se venía ocupando del estudio de la conciencia. Fue recién con las investigaciones de Sigmund Freud que se comenzó a prestar atención a lo que denominó como “inconsciente”, ya que para él era allí donde se podrían encontrar las verdaderas causas de las conductas humanas. El desarrollo del psicoanálisis es muy amplio y es la teoría que hasta la actualidad tiene mucha relevancia.

Freud comparó el aparato psíquico de un sujeto con un iceberg, donde la parte visible (la más pequeña) es la conciencia, y lo que no sale a flote (lo más grande) es el inconsciente. Para estudiar aquella parte que no sale a la luz, y que no se ve, Freud utilizó el método clínico que consistía en el contacto personal y directo entre el sujeto y el investigador. También recurrió a técnicas como la hipnosis, pero la más reconocida y utilizada hasta la actualidad por los psicólogos es la asociación libre. Este último método consiste en asociar ideas realizadas por el paciente. Freud plantea que las vías de acceso al inconsciente son: los sueños, los actos fallidos y los síntomas neuróticos.

Freud estructuró el aparato psíquico con los siguientes elementos: (realizó dos tópicos, es decir dos formulaciones de los elementos que componen el aparato psíquico de todos los sujetos)

1° Tópica: Consciente – Preconsciente – Inconsciente.

2° Tópica: Yo – Súper Yo – Ello.

Esto no significa que cambia la forma en que se estructura el psiquismo, sino que complejiza su primera tópica con la segunda.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

El psicoanálisis produjo cambios fundamentales en el entendimiento de algunas cuestiones esenciales de los sujetos, como por ejemplo en relación a la Sexualidad, el Deseo, y el aprendizaje.

Por ejemplo, por sexualidad se entiende a todas las experiencias que generan placer, pero que no se reducen simplemente a los actos de excitación genital, sino que comprenden a todas otras experiencias que generen placer, es decir, que involucra los aspectos físicos, sentimentales, emocionales, etc. Y en relación con el aprendizaje desde la teoría psicoanalítica se sostiene que el proceso de enseñanza – aprendizaje está mediado por el deseo de aprender y el deseo de enseñar, que deben generar placer.

Por deseo se entiende a una energía interna de los sujetos que motiva la búsqueda de placer y la satisfacción de las necesidades. El deseo mantiene vivos a los sujetos.

- Psicología Genética:

El psicólogo Jean Piaget centró sus estudios en el desarrollo de la inteligencia humana al que denominó Psicología Genética. Este consideraba que la inteligencia evoluciona por etapas, las cuales van permitiendo aprendizajes cada vez más complejos. Es importante mencionar que esto dio lugar a postular que todos los sujetos desde el momento del nacimiento son inteligentes, y van desarrollando operaciones lógicas y de pensamiento para ir hacia aprendizajes más complejos. Piaget describió las etapas de desarrollo cognitivo por las que un sujeto pasa.

Sociología General

La asignatura la encontramos en el segundo cuatrimestre que comienza en el mes de Agosto y en ella abordamos el Concepto de Sociología como una ciencia social y lo hacen desde el contexto (realidad social, histórica, cultural) que posibilitó su surgimiento, analizan los diversos paradigmas de investigación, y autores y líneas de pensamiento generales sobre las sociedades y sus conflictos. En este sentido, vale aclarar que La Sociología es la ciencia que se encarga del estudio y análisis científico de las sociedades (De Luke, S. 2002). Estos estudios se contextualizan en conjunto con grandes cambios históricos que produjo la Revolución Francesa y la Revolución Industrial en las sociedades occidentales transcurrido el siglo XVIII. Como principales autores trabajaran a Augusto Comte y Emile Durkheim quienes serán los primeros referentes desde el paradigma positivista en otorgarle entidad científica a los estudios sociales, luego a Max Weber dentro del paradigma interpretativo, Karl Marx dentro del paradigma sociocrítico, entre otros autores (Lucchini, C. 2008).

Es importante mencionar que en el Siglo XVIII se producen dos acontecimientos que cambiaran el rumbo de la historia. Este siglo es considerado como el siglo de las luces, dando origen al Iluminismo, la Fe puesta en la razón y en el conocimiento. La revolución industrial, por su

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

parte, ocasiona cambios socioeconómicos, tecnológicos y culturales sin precedentes. Se reemplaza el trabajo manual y el uso animal por maquinaria, en la producción y el transporte de mercancías y pasajeros. La actividad económica fabril reemplaza la producción agrícola. Esto afecta los modos de vida, consumo y relación en todos los sujetos. La sociedad estamental es reemplazada por la sociedad de clases, en la que existe movilidad social y que no se basa en los derechos de nacimiento, sino en el mérito individual y el dinero. Dos clases sociales se consolidan a partir de las nuevas actividades económicas, la burguesía y el proletariado. La primera había surgido en el siglo XV y se había dedicado al comercio, acumulando capital que fue invertido en la producción industrial en las nacientes fábricas, siendo entonces la dueña de los medios de producción y de la mayor parte de la renta y el capital. Estaba formada por comerciantes, artesanos y la pequeña nobleza. El proletariado es la denominación que recibió en el siglo XIX el conjunto de trabajadores que provenían del campo y se habían trasladado a las ciudades a ocuparse en la producción industrial. Habían sido jornaleros o pequeños agricultores, mientras que ahora solo poseían su fuerza de trabajo (Chiafalá, Y).

Esta nascente realidad social produjo nuevos problemas sociales y laborales, revoluciones y nuevas ideologías que propugnaban y demandaban una mejora de las condiciones de vida de la clase obrera, tales como el sindicalismo, el socialismo, el anarquismo y el comunismo.

En este contexto, surge la sociología, pero en aquel entonces será sustentada por el paradigma Positivismo. En el cual las disciplinas sociales, en sus comienzos como especializaciones independientes, basaron sus teorías y métodos en la consideración y estándares del método científico de las ciencias físico- naturales. Utilizando el método hipotético- deductivo que constaba de la observación y experimentación de las variables en la empiria. Auguste Comte es el primer referente del positivismo como método científico y como filosofía. Sin embargo es Emile Durkheim el creador de las “reglas del método sociológico” y definición del objeto de estudio de la sociología “hecho social” dándole finalmente los elementos para legitimar a la sociología como una ciencia independiente (Durkheim, E. 1998).

Con el avance científico de ciencias sociales, surgen diversos paradigmas de investigación. Paradigma, en término de Thomas Kuhn (1971) es un modelo o un patrón sostenido por una comunidad científica. El paradigma traza y determina las líneas de acción que todo investigador debe operar ante las temáticas seleccionadas. Es, al decir de Kuhn mirar la investigación desde determinados lentes que al cambiar de lentes cambian la óptica de mi investigación.

Aparece posteriormente el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico en las ciencias sociales. Cada uno será utilizado por diferentes autores en el campo de la sociología, solo antenderemos a Max Weber y Karl Marx (Lucchini, C. 2008).

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

Max Weber le aporta a la sociología el estudio de la Acción social; Dominación; Jerarquías y la Burocracia. Para Weber la sociología es la ciencia que pretende entender interpretando la acción social, para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Su objeto de estudio será la acción social, y existen tipos según el autor. Ya que esta debe entenderse como una conducta humana (que consiste en un hacer externo e interno) siempre que el sujeto de la acción enlacen a ella un sentido. El sentido subjetivo y mentado por su sujeto está referido a las conductas de otros orientándose por estas en su desarrollo. La dominación es otro concepto potente en la teoría la define como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas: por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de persona”. Analiza las acciones sociales desde el paradigma interpretativo, el cual plantea una metodología cualitativa y una perspectiva humanística y constituye una metodología alternativa al empírico analítica o positivista. Como características básicas podemos decir que se concibe a la realidad como dinámica, holística, construida no dada, cuya finalidad de la investigación será comprender e interpretar la realidad, los significados de las acciones y la relación entre sujeto investigador y objeto investigado se caracteriza por afectarse mutuamente, por interrelacionarse, ya que se niega que exista una posible neutralidad Weber, C. (2003).

Cerramos con el análisis de la sociología desde la postura Karl Marx, sus estudios no solo se centran en las condiciones sociales de su época sino también se centran en el análisis filosófico y económico del contexto. Existen conceptos centrales en la obra de Marx; Capital, ideología, alienación, medios de producción, burguesía, proletariado, plusvalía, estructura y superestructura. Según Marx el objeto propuesto para la sociología sería la organización social y política que se sostiene en las relaciones de producción. En su teoría destaca el *Materialismo Histórico el cual considera que la historia de las sociedades es la historia de la lucha de clases* (Lucchini, C. 2008). A partir del materialismo histórico se analizan y estudian las formas de organizar las sociedades, las formas de la economía y los modos de producción que determinan las estructuras de clase y los conflictos presentes en ellas. En este sentido, la lucha de clase es el motor de la historia, por ello el materialismo es dialéctico, siempre se retorna a una lucha inicial que produce transformaciones en las sociedades. Se desprende de la teoría de Marx el paradigma sociocrítico, cuyo fin es fundamental que las ciencias sociales no son puramente empíricas ni solo interpretativa. Sus principales ideólogos se apoyan en la denominada “escuela de Frankfurt” líneas teóricas como el neomarxismo o la teoría crítica social, autores como Giroux, Apple, Freire, entre otros. Esta perspectiva tiene como objetivo el análisis de las transformaciones sociales y dar respuesta a los problemas para solucionarlos. Las principales características: parte de analizar la realidad como histórica, construida, divergente, holísticas, la finalidad de la investigación está orientada a analizar críticamente la realidad, identificar su

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

potencial de cambio y a emancipar a los sujetos, es por ello que la relación entre investigador y objeto de investigación está influida por un fuerte compromiso para el cambio. Esta es la diferencia con el paradigma interpretativo el paradigma sociocrítico no se contenta solo con interpretar sino que pretende interpretar y transformar la realidad y los conflictos sociales Wenbe, C. (2003).

Teorías de la Educación I

La asignatura se encuentra en el segundo cuatrimestre de primer año y trabaja contenidos como; el recorrido histórico e interpretativo de las diversas corrientes pedagógicas, junto con el análisis de las posturas y supuestos de las ciencias de la educación.

Parte del recorrido teórico sobre el concepto “Educación”, para comprenderlo como *“un conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes de los que se apropian sus miembros y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad. La educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos en la sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural”* (Gvirtz, S. 2009).

Tiene una doble etimología: la primera en latín *educere* significa “hacer salir, extraer, dar a luz”. La segunda vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare* que significa “conducir, guiar” (Gvirtz, S. 2009).

Otro debate que se plantea en la cátedra es la diferencia entre Pedagogía y Ciencias de la Educación. Ya que, inicialmente los estudios del campo educativo se remitían a la diferencia de dos nombres que reflejan dos proyectos disciplinares diferentes, dos enfoques epistemológicos, y dos ideas respecto al objeto de estudio. Refleja dos tradiciones científicas y académicas: la francesa y la alemana (FURLÁN, A).

La tradición alemana sostiene la necesidad de una unidad disciplinaria, presidida por la Filosofía, como fuente normativa. De allí desprende la problemática del vínculo teoría- práctica de la Pedagogía (FURLÁN, A)

La tradición francesa defiende la necesidad de sostener la multidisciplinariedad respecto al objeto educación. Esto deriva en que se diluye la identidad general en cualquiera de las ciencias humanas que abordan el tema (sociología, psicología, historia, etc)

El origen de la pedagogía deriva de la Filosofía como la rama encargada de la educación en la niñez. Sin embargo, el estatus epistemológico de las ciencias de la educación deriva de las

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

ciencias sociales y la consideración de la educación como una práctica histórica, social, cultural situada en un contexto determinado.

El análisis teórico recorre las diferentes tradiciones, escuelas de pensamiento y corrientes que atravesaron la escuela y la formación Docente. En este documento sólo haremos mención a la Escuela tradicional y la Escuela Nueva. La escuela tradicional surge en el Siglo XVIII en Europa y América Latina en el siglo XIX con el surgimiento de la burguesía y como aparato educativo del estado -nación en la modernidad. La escuela tradicional consta de un método de enseñanza sistematizada, basado en la memorización y el enfoque enciclopedista, ya que la escuela se encargaba de enseñar el cúmulo de conocimientos científicos necesarios para el avance de la sociedad.

El rol del maestro era el centro de la enseñanza encargado también del disciplinamiento corporal y moral de los alumnos. El alumno era considerado una tabla rasa que solo la luz de la razón podría sacar de la oscuridad de la ignorancia

La Escuela nueva surge un Movimiento pedagógico y educativo innovador que se opone a la educación tradicional, dogmática y autoritaria (Filho, L. 1964). Este movimiento coincide con la expansión de los grandes sistemas educativos alrededor del mundo occidental. Comienzan las primeras experiencias en Europa y luego Estados Unidos hacia principios del 1900. Sus principales referentes: Montessori, Dewey, Decroly, Kilpatrick, posteriormente Freinet, Cousinet (Luzuriaga, L. 2002).

Su tratado se basa en 5 ideas básicas sobre las cuales situar la enseñanza y el espacio de aprendizaje:

- Actividad
- Vitalidad
- Libertad
- Individualidad
- Colectividad

La idea de autonomía, libertad, se regulan en un ambiente preparado para el aprendizaje no forzando ni imponiendo los saberes tal como la escuela tradicional los propone (Luzuriaga, L. 2002).

La presente materia cuenta en segundo año con una cátedra correlativa “Teorías de la Educación 2” en la cual se analiza las diversas posturas y los diferentes dispositivos educativos con el correr del tiempo.

Referencia Bibliográficas:

- “*Dimensión Histórico - Política: Escuela y Estado*” Documento Orientador del Módulo I del Concurso de Ascenso para cargos directivos y supervisores del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan en diciembre de 2017
- Braslavsky, Cecilia, “*La discriminación educativa en la Argentina*”, GEL-FLACSO, 1985, Bs.As.
- De Luke, S. (2002). “El objeto de estudio de las ciencias sociales”. Buenos Aires. Biblios
- Durkheim, E. (1998) “Las reglas del método sociológico”. Biblios
- Follari, Roberto, “*¿Ocaso de la escuela?*”, Magisterio del Río de la Plata, Bs. As., 1996
- Garcés, Luis, “*La escuela cantonista. Educación, sociedad y Estado en el San Juan de los años 20*”, EFU, 1992, San Juan. (Págs. 57 a 64)
- Laino D. Guerra, “*Fracaso escolar. reflexiones, propuestas y acciones*”, en Revista Argentina de Educación, Año VII, N° 12, AGCE, 1989, Bs. As.
- Lischetti, M., op. cit. Pp 178 a 193
- Lischetti, M., op. cit. Pp 199 a 204
- Lucchini, C. (2008) Sociología clásica. Antecedentes históricos y conceptuales. Pág 13-29/95-108/109-121. Fundamentos de la Sociología. Buenos Aires. Biblios
- Malinowsky, Bronislaw. Los argonautas del Pacífico occidental. Pp 19 a 42.
- Narodowsky, M., “*La escuela en el contexto de la cultura contemporánea*”, en Congreso Educativo Nacional. Aportes para la discusión, Bs. As., 1996 (Capítulo V, págs. 141-146)
- Puiggrós, Adriana, “*Volver a Educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*”, Ariel, 1995, Buenos Aires
- Sivina Gvirtz. (2009). “La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la Pedagogía” Buenos Aires. Aique
- White, L., La ciencia de la cultura: Cap. II y III
- Wenbe, C. (2003) “Esquemas conceptuales básicos de Marx, Durkheim y Weber”. Cuadernos de sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UNSJ.
- Luzuriaga, L. La educación nueva. Editorial Losada. Bs. As. 2002.
- Filho, L. Introducción al estudio de la escuela Nueva. Kapeluz. Bs. As. 1.964. P.173-176.
- Furlán, A. La Enseñanza de la Pedagogía en las Universidades. Panorama. Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior. México 1995. P.2-9.

Cursillo de Ingreso Ciencias de la Educación

- Furlán, A. Pasillas, M.A. La institución de la Pedagogía como racionalización de la educación. En Díaz Barriga, Furlán y otros: El discurso pedagógico. Análisis, debates y perspectivas. UNAM. México. 1989. P.29-38



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
1 - Primer Cuatrimestre	3502	Antropología Cultural	6	S	0	Normal
1 - Primer Cuatrimestre	3520	Introducción a la Problemática Educativa	6	S	0	Normal
1 - Primer Cuatrimestre	3535	Problemática Filosófica	6	S	0	Normal
1 - Segundo Cuatrimestre	3546	Psicología General	6	S	0	Normal
1 - Segundo Cuatrimestre	3554	Sociología General	6	S	0	Normal
1 - Segundo Cuatrimestre	3559	Teoría de la Educación I	6	S	0	Normal
2 - Primer Cuatrimestre	3544	Psicología Evolutiva I	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3546	Psicología General				Cursada
	Para Aprobarla debe tener 3546	Psicología General				Aprobada
2 - Primer Cuatrimestre	3553	Sociología de la Educación	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3554	Sociología General				Cursada
	Para Aprobarla debe tener 3554	Sociología General				Aprobada
2 - Primer Cuatrimestre	3567	Historia de la Educación I	6	S		Normal
	Para Cursarla debe tener 3520	Introducción a la Problemática Educativa				Aprobada
2 - Segundo Cuatrimestre	3525	Neuropsicología	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3546	Psicología General				Cursada



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	Para Aprobarla debe tener 3546	Psicología General				Aprobada
2 - Segundo Cuatrimestre	3545	Psicología Evolutiva II	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3544	Psicología Evolutiva I				Cursada
	Para Aprobarla debe tener 3544	Psicología Evolutiva I				Aprobada
2 - Segundo Cuatrimestre	3560	Teoría de la Educación II	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3559	Teoría de la Educación I				Cursada y
	3535	Problemática Filosófica				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3559	Teoría de la Educación I				Aprobada
3 - Anual	3539	Prueba de Suficiencia en Idioma Moderno	2	N	0	Normal
3 - Primer Cuatrimestre	3512	Estado, Economía y Educación	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3567	Historia de la Educación I				Cursada y
	3553	Sociología de la Educación				Cursada y
	3535	Problemática Filosófica				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3567	Historia de la Educación I				Aprobada y
	3553	Sociología de la Educación				Aprobada
3 - Primer Cuatrimestre	3541	Psicología de la Educación	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3545	Psicología Evolutiva II				Cursada y



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	3546	Psicología General				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3545	Psicología Evolutiva II				Aprobada
3 - Primer Cuatrimestre	3568	Historia de la Educación II	6	S		Normal
	Para Cursarla debe tener 3567	Historia de la Educación I				Cursada y
	3502	Antropología Cultural				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3567	Historia de la Educación I				Aprobada
3 - Segundo Cuatrimestre	3507	Didáctica y Currículum	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3541	Psicología de la Educación				Cursada
	Para Aprobarla debe tener 3541	Psicología de la Educación				Aprobada
3 - Segundo Cuatrimestre	3508	Educación Especial	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3525	Neuropsicología				Aprobada
3 - Segundo Cuatrimestre	3523	Metodología de la Investigación I	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3553	Sociología de la Educación				Aprobada
3 - Segundo Cuatrimestre	3538	Prueba de Suficiencia en Computación	2	N	0	Normal
4 - Primer Cuatrimestre	3505	Didáctica de Niveles I	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3507	Didáctica y Currículum				Cursada y
	3544	Psicología Evolutiva I				Aprobada



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	Para Aprobarla debe tener 3507	Didáctica y Currículum				Aprobada
4 - Primer Cuatrimestre	3509	Epistemología de las Ciencias de la Educación	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3560	Teoría de la Educación II				Cursada y
	3559	Teoría de la Educación I				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3560	Teoría de la Educación II				Aprobada
4 - Primer Cuatrimestre	3529	Política y Legislación Educacional	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3568	Historia de la Educación II				Cursada y
	3512	Estado, Economía y Educación				Cursada y
	3567	Historia de la Educación I				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3568	Historia de la Educación II				Aprobada y
	3512	Estado, Economía y Educación				Aprobada
4 - Segundo Cuatrimestre	3500	Administración de la Educación	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3529	Política y Legislación Educacional				Cursada y
	3553	Sociología de la Educación				Aprobada
	Para Aprobarla debe tener 3529	Política y Legislación Educacional				Aprobada
4 - Segundo Cuatrimestre	3506	Didáctica de Niveles II	6	S	0	Normal
	3545	Psicología Evolutiva II				Aprobada



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	3505	Didáctica de Niveles I				Cursada y
	Para Aprobarla debe tener 3505	Didáctica de Niveles I				Aprobada
4 - Segundo Cuatrimestre	3524	Metodología de la Investigación II	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3523	Metodología de la Investigación I				Cursada
	Para Aprobarla debe tener 3523	Metodología de la Investigación I				Aprobada
5 - Anual	3534	Práctica Profesional Orientada (Investigación)	0	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3523	Metodología de la Investigación I				Cursada y
	3508	Educación Especial				Cursada y
	3535	Problemática Filosófica				Aprobada y
	3554	Sociología General				Aprobada y
	3559	Teoría de la Educación I				Aprobada y
	3545	Psicología Evolutiva II				Aprobada y
	3560	Teoría de la Educación II				Aprobada y
	3512	Estado, Economía y Educación				Aprobada y
	3520	Introducción a la Problemática Educativa				Aprobada y
	3502	Antropología Cultural				Aprobada y
	3546	Psicología General				Aprobada y



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	3544	Psicología Evolutiva I				Aprobada y
	3553	Sociología de la Educación				Aprobada y
	3525	Neuropsicología				Aprobada y
	3541	Psicología de la Educación				Aprobada y
	3567	Historia de la Educación I				Aprobada
	3568	Historia de la Educación II				Aprobada y
	Para Aprobarla debe tener 3523	Metodología de la Investigación I				Aprobada y
	3508	Educación Especial				Aprobada
5 - Primer Cuatrimestre	3519	Informática Educativa	6	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3538	Prueba de Suficiencia en Computación				Aprobada
5 - Segundo Cuatrimestre	3526	Optativa	6	S	0	Genérica
5 - Segundo Cuatrimestre	3566	Tesis	12	S	0	Normal
	Para Cursarla debe tener 3507	Didáctica y Currículum				Cursada y
	3508	Educación Especial				Cursada y
	3535	Problemática Filosófica				Aprobada y
	3554	Sociología General				Aprobada y
	3559	Teoría de la Educación I				Aprobada y



Plan de Estudios

Carrera: 026 Filosofía y Pedagogía (Licenciado en Ciencias de la Educación)

Plan: 2000 **Versión:** 1

Título: 88407 Licenciado en Ciencias de la Educación

Modo de Egreso: Aprobación de Materias

Tope Crédito Cursado: No Posee **Tope Crédito Regularidades en mano:** No Posee

Año - Período	Materia	Nombre	Hs. Semanales	Promediable	Créditos	Tipo materia
	3545	Psicología Evolutiva II				Aprobada y
	3512	Estado, Economía y Educación				Aprobada y
	3520	Introducción a la Problemática Educativa				Aprobada y
	3502	Antropología Cultural				Aprobada y
	3546	Psicología General				Aprobada y
	3544	Psicología Evolutiva I				Aprobada y
	3553	Sociología de la Educación				Aprobada y
	3525	Neuropsicología				Aprobada y
	3560	Teoría de la Educación II				Aprobada y
	3541	Psicología de la Educación				Aprobada y
	3567	Historia de la Educación I				Aprobada
	3568	Historia de la Educación II				Aprobada y
Para Aprobarla debe tener	3507	Didáctica y Currículum				Aprobada y
	3508	Educación Especial				Aprobada

Eduardo Rinesi

**Filosofía (y) política
de la Universidad**

IEC

Instituto de Estudios y Capacitación
Federación Nacional de Docentes Universitarios

EDICIONES UNGS



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Capítulo 3

La Universidad como derecho

¿Pero cómo? ¿Cómo que habría un “derecho a la Universidad”? O mejor, o en todo caso, o al revés: ¿cómo que ese derecho a la Universidad al que acá le estamos dando, al parecer, tanta importancia, constituiría una novedad? ¿Por qué tanto alboroto? ¿Acaso no dicen con toda claridad las leyes y la misma Constitución de la nación que el Estado garantiza el derecho a la educación (sin excluir la universitaria, desde ya) de todo el mundo? Sí, por supuesto que sí, que la Constitución y que las leyes dicen eso, pero admitamos que durante mucho tiempo estas declaraciones constitucionales o legales de la existencia de un derecho a la educación en general, y a la educación universitaria como parte de ella, no pasaban de constituir una relativa formalidad: que el derecho a la Universidad que la Constitución y las leyes protegían no pasaba de ser, por así decir, un derecho más bien *declarativo*, y que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho que la Constitución y las leyes declaraban tenían de ejercerlo (y de ahí, y antes incluso: que las posibilidades efectivas que los sujetos de ese derecho tenían de representárselo *como* un derecho, y de representarse a sí mismos como los titulares de ese derecho que, de hecho, solían no tener) eran muy escasas. La pregunta, entonces, por la existencia efectiva, *hoy*, de un “derecho a la Universidad”, la pregunta por la *novedad* que representa la existencia más-que-declarativa, hoy, de ese derecho, es la pregunta por las condiciones que

hicieron posible que pudiéramos representarnos como efectiva y cierta, como material y concreta, y no ya como meramente especulativa, nominal o abstracta, la posibilidad de una cantidad de sujetos (tendencialmente: de *todos* los sujetos) de ejercer, de hecho, ese "derecho a la Universidad" que formalmente los asiste acaso desde siempre, pero del que nunca hasta hace muy poco (esa es, en todo caso, la hipótesis que querría proponer) se habían podido pensar como sujetos positivos y cabales, efectivos y ciertos, y a los que nunca *la Universidad* había podido pensar, tampoco, como sujetos materiales y concretos de un derecho cuyo ejercicio tiene la correlativa obligación de garantizarles. ¿Cuáles fueron, entonces, esas condiciones? Me gustaría sugerir que tres.

En primer lugar, el establecimiento, por una ley de la nación, de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este hecho fundamental de la historia de la educación en la Argentina es efectivamente muy importante, no solo en sí mismo, lo que es evidente, sino también en relación con el tema que aquí nos interesa, que es el de las condiciones que permiten hoy a nuestros jóvenes representarse la posibilidad de estudiar en la Universidad como un derecho que los asiste y que pueden proponerse ejercer. Por supuesto, y aunque sea evidente, tenemos que empezar por constatar que del establecimiento por una ley de la nación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (es decir: de la obligación de los padres de los adolescentes argentinos de mandarlos a la escuela secundaria hasta terminarla) no se desprende que la escuela secundaria se haya vuelto, ni mucho menos, *efectivamente* obligatoria para todos y, de ahí, *efectivamente* universal. Primero, porque una cantidad de padres de adolescentes argentinos que sin duda *quieren* mandar a sus chicos a la escuela secundarias o sostenerlos ahí durante el tiempo necesario para que puedan terminarla *no pueden*, por todo tipo de razones, hacer tal cosa: el establecimiento de una obligación legal no crea *ipso facto* las condiciones materiales para que los sujetos alcanzados por esa obligación se encuentren en condiciones de cumplirla. Segundo, porque nuestras escuelas están demostrando una ostensible dificultad para favorecer el aprendizaje, el avance y la finalización de los estudios de las chicas y de los muchachos que ingresan a ella y que intentan progresar en ella. Que sí han aumentado su número, después de la sanción de la Ley de Educación Nacional, en el ingreso y en los primeros años, pero que lo vienen haciendo a un ritmo preocupante menos auspicioso en los años finales y en el egreso. Hoy tenemos en las escuelas más estudiantes que antes de la Ley, pero no conseguimos que nuestras escuelas produzcan muchos más graduados. Ese es un problema, y un problema que tenemos que pensar cómo resolver.

Pero incluso reconociendo la seriedad de este problema que hoy nos desafía, es posible sostener que el establecimiento por ley de la obligatoriedad de la escuela secundaria sí constituye un factor que ayuda a representarse la posibilidad de continuar los estudios en el nivel educativo subsiguiente como un derecho de todos los jóvenes y no como una prerrogativa o un privilegio de unos pocos. Cuando la escuela secundaria no era obligatoria, estudiar en ella era (no solo de hecho, como acaso lo siga siendo hoy en mayor cantidad de casos que lo que nos gustaría suponer, sino incluso *de derecho*) apenas una posibilidad: una posibilidad no exigible a nadie, y que por lo tanto solo era elegida por aquellos que *podían*, después de terminado el único nivel educativo que sí era obligatorio, el primario, darse el relativo privilegio de hacer algo que el Estado no los obligaba a hacer pero que, suponían con razón, podía mejorar sus posibilidades laborales o vitales, o incluso educativas ulteriores. Y la Universidad, que por supuesto no era ni es ni debería ser obligatoria, era apenas una posibilidad al alcance de aquellos muy pocos que, *después* de haber decidido cursar durante por lo menos cinco años un nivel educativo que nadie les exigía cursar y cuyo cursado era, por lo tanto, una opción y hasta cierto punto un lujo, podían darse adicionalmente *el segundo* lujo de elegir seguir estudiando en lugar de lanzarse a las fauces devoradoras del mercado de trabajo. El establecimiento de la obligatoriedad legal de la escuela secundaria, más allá de la dificultad que ya señalamos, y a la que es preciso brindar la máxima atención para su efectiva vigencia, va señalando ya un camino, una orientación y un principio, y nos permite sostener que, por lo menos en relación con ese principio que establece, la opción por la Universidad va dejando de ser un "segundo lujo" que sólo pueden darse quienes antes tuvieron las condiciones materiales para darse el "primer lujo" de estudiar lo que nadie podía exigirles estudiar ni mucho menos terminar: la escuela secundaria, porque, ahora, cuando sí puede exigírseles *a todos* estudiar y terminar esa escuela secundaria, es una alternativa que también (por lo menos como tendencia, por lo menos en principio) *a todos* se les abre inmediatamente después. *Solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho.*

Por supuesto, esto que acabo de dejar escrito abre un campo de posibles discusiones filosófico-políticas que no podemos desplegar aquí con el cuidado y extensión que serían necesarios, pero que por lo menos podemos resumir señalando la complementariedad entre estos dos elementos fundamentales de la vida política de toda sociedad: los derechos y las obligaciones, que han sido tematizados de distintos modos y con distinta intensidad por las diferentes

tradiciones teórico-políticas que es posible identificar en la historia de nuestras ideas presentes y que es necesario pensar *juntos* en el proceso de construcción (y de reflexión sobre esa construcción) de la república democrática que vamos edificando laboriosamente en la Argentina. Porque de los dos componentes de esa expresión que acabo de utilizar, “república democrática” (que describe *un tipo particular de república*, que ciertamente no es la única posible, porque existen también *otros tipos* de república, como la “aristocrática” que describieron y pensaron –ya lo dije en el capítulo anterior– una gran cantidad de actores de lo más diversos a lo largo de los siglos), el primero define el núcleo de una tradición de pensamiento que siempre, desde Cicerón hasta Kant, por solo apuntar dos nombres notorios, pensaron la vida de los hombres en común en términos de las *obligaciones* que genera, y el otro define el eje de otra tradición de pensamiento y forma de construcción de los órdenes políticos que, desde siempre también, pero en especial en la modulación específicamente populista propia de los grandes movimientos democráticos latinoamericanos en general y argentinos en particular, ha articulado la reflexión sobre la política mucho menos en términos de una pregunta por las obligaciones de los ciudadanos que bajo la forma de una preocupación por sus *derechos*. El pensamiento democrático, en efecto, es un pensamiento de los derechos, así como el pensamiento republicano es un pensamiento de las obligaciones (y como el pensamiento liberal es un pensamiento de las libertades, y sobre todo –ya lo dije– de las libertades “negativas”, pero ese no es el tema acá), y lo que acá estoy tratando de decir es que el pensamiento de una república democrática como la que se va forjando entre nosotros es un pensamiento que tiene que pensar y que ayudarnos a pensar la complementariedad entre los unos y las otras: entre los derechos y las obligaciones. No es posible que en un país existan derechos (derechos *universales*, no privilegios de unos pocos) si no existen también, como contrapartida y como condición de esos derechos, obligaciones. No es posible que *todos* tengan derecho a la salud o a la vivienda si quienes tienen que pagar los impuestos con los que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar esos derechos no lo hacen, y no es posible que *todos* los jóvenes tengan derecho a la Universidad si los padres de esos jóvenes no tuvieron antes la obligación de garantizar que sus hijos terminaran el nivel educativo cuya finalización se les exigirá después como precondition del ejercicio del derecho a la Universidad que nos gusta poder decir que los asiste.

La segunda de las tres condiciones que han hecho posible que entre nosotros pueda pensarse la Universidad como un derecho es el crecimiento muy

significativo del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, así como su igualmente notable expansión geográfica. Este crecimiento, que en menos de medio siglo ha quintuplicado el número de universidades públicas en la Argentina, se produjo, en realidad, en tres grandes oleadas: la primera de ellas tuvo lugar a fin de los años 60 y sobre todo a comienzos de la década de los 70, la segunda en la primera mitad de la de los 90 y la última en los años más recientes. Y las tres respondieron, eso también hay que decirlo, a imperativos políticos y a orientaciones ideológicas generales muy distintas, que fueron del –digamos, aunque seguramente se podría ser menos impreciso– desarrollismo nacionalista que animó el plan de expansión del sistema universitario desplegado hace ahora más de cuatro décadas, pasando por el neoliberalismo del gobierno que, como parte de una vocación descentralizadora que tuvo también sus manifestaciones en varios otros campos, creó una cantidad de nuevas universidades, sobre todo, aunque no únicamente, en el Gran Buenos Aires, hasta el –pongamos también, pero solo para entendernos rápido– populismo de avanzada de las últimas gestiones presidenciales en el país. Pero no importa. O sí, y tal vez mucho. Pero no acá. No para lo que quiero decir acá, que es que, más allá de los propósitos que hayan animado estos tres grandes programas de creación de universidades públicas en diversas ciudades del interior del territorio nacional y en varios núcleos altamente poblados del conurbano bonaerense, y si por un momento pudiéramos poner entre paréntesis las diferentes orientaciones ideológicas que pueden haberlos presidido, el resultado, digamos, “objetivo” de todas estas expansiones, de todas estas creaciones de universidades públicas por todas partes a lo largo de todos estos años, es uno y el mismo: la generación de una muchísimo mayor cantidad de oportunidades, para todos los jóvenes o para todos los ciudadanos del país, de asistir a la Universidad. En efecto, por las razones que haya sido y en virtud de los cálculos que sea que hayan animado, en tres momentos muy distintos de nuestra historia política reciente, estos tres procesos de creación de universidades, hoy es posible decir que, como consecuencia de esos tres grandes impulsos, son mucho mayores las posibilidades que tiene cualquier joven (o más en general: cualquier ciudadano) argentino que quiera ejercer su derecho a formarse en la Universidad de encontrar una, pública, gratuita y buena, a no más de un rato razonable (exagero, por supuesto, pero es solo para subrayar la tendencia general que estoy destacando aquí) de viaje de su casa.

Y esto, por supuesto, es fundamental. Porque antes de este movimiento de gran transformación del sistema universitario nacional, antes de que todos los

ciudadanos argentinos tuvieran una universidad pública, gratuita y buena a no más de un rato razonable de viaje de su casa, la Constitución y las leyes podían decir que la Universidad era un derecho universal, que todo el mundo podía ir a la Universidad, que todo el mundo tenía derecho a la Universidad, pero si uno no había tenido la suerte de nacer en alguno de los hasta no hace mucho tiempo apenas nueve grandes centros urbanos que contaban con universidades públicas en todo el territorio nacional, su posibilidad efectiva de ejercer de manera concreta, material y cierta ese derecho declarativo o nominal que la Constitución y las leyes le reconocían dependía entre otras varias cosas de las posibilidades del papá de uno de financiarle a uno el alquiler de un departamento o de una pensión en alguna de esas grandes ciudades y de prescindir de su presencia y de su ayuda durante una punta de años. Hoy la situación es diferente: en un contexto en que todos los jóvenes del país están obligados por una ley de la nación a terminar la escuela secundaria, y cuando algunos más (ya dije todavía *muy pocos* más, pero eso es algo que debe corregirse y que sin duda se irá corrigiendo con el tiempo y con buenas políticas que todavía nos falta imaginar e implementar) empiezan en efecto a terminarla, esos jóvenes que salen de nuestras escuelas secundarias tienen apenas que mirar en torno suyo para encontrar, no importa en qué punto del país o del gran conurbano bonaerense esté su domicilio, una universidad pública, gratuita y buena donde ejercer efectivamente ese derecho a la Universidad, ese derecho a educarse en la Universidad, que de manera mucho más material, concreta y cierta podemos decir que hoy los asiste.

Y que podemos decir que hoy los asiste, también, por una tercera razón, que viene a sumarse entonces a estas dos que ya expusimos, y que es la existencia, muy visible, de un conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno de un Estado que, responsable como es —de acuerdo con lo que ya dijimos— de garantizar la vigencia efectiva y cierta de este derecho y de cualquier derecho, viene desde hace unos cuantos años tratando de garantizarlo por medio de diferentes tipos de intervenciones, entre las que menciono, solo como ejemplos, tres. Una, la Asignación Universal por Hijo, potente política de transferencia de ingresos que busca generar las condiciones materiales para que los padres de los niños y de los adolescentes argentinos, que tienen hoy la obligación de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla, *puedan* en efecto hacer eso que sin duda quieren hacer (porque todos queremos cumplir la ley, y porque todos queremos cumplir la ley con más ahínco cuando esa ley nos manda educar a nuestros hijos), pero que podrían no tener

las condiciones materiales para hacer si no hubiera ahí un Estado preocupado por garantizarlas. Dos, el Programa “Conectar Igualdad”, que busca crear condiciones materiales de acceso a un conjunto de saberes y de posibilidades de comunicación y de información cada vez más indispensables en el mundo en el cual y para el cual se están educando nuestros jóvenes, que lo hace además garantizando la perfecta igualdad de los beneficios que reciben todos los niños y adolescentes del país (una *netbook* de idénticas características a las de las que reciben todos los otros millones de niños y adolescentes de todas las escuelas de todo el territorio nacional), y que los prepara también, por la vía de la facilitación del acceso a esas nuevas tecnologías y posibilidades, para el paso a niveles educativos ulteriores. Y tres, el vasto programa de becas por medio de las cuales el Ministerio de Educación de la Nación viene facilitándoles a los estudiantes universitarios de todo el país el sostenimiento y la prosecución de sus estudios, que difícilmente podrían llevar adelante de otro modo. Estas líneas de política pública, junto a muchas otras, completan en efecto el conjunto de elementos que contribuyen a que podamos pensar hoy a la educación universitaria como aquello como lo que nunca antes, a lo largo de la prolongada historia de la presencia de la Universidad en la vida social, política y cultural de los países de Occidente, había sido pensada: como un derecho.

Que es el modo en que, en efecto, la educación universitaria viene siendo definida desde hace algunos años en unos cuantos documentos de la mayor importancia, a la cabeza de los cuales querría (ya que lamentablemente no puedo citar la propia legislación argentina sobre Educación Superior, que no ha sido modificada en estos años y que, de manera inaceptable, sigue sin decir lo que es imperativo que diga de una buena vez: que la Universidad es y debe ser pensada como un derecho humano universal) indicar un importantísimo escrito en el que se expresa, me parece, el estado más avanzado de reflexión sobre este asunto en toda la región, si no tal vez en todo el mundo. Me refiero a la muchas veces invocada Declaración Final de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe), de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, que define a la educación superior, con una expresión que ya se ha vuelto una verdadera consigna, como “un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”. Se entiende bien qué quiere decir que la educación universitaria es un bien público y social, y qué es lo que eso quiere decir que la educación universitaria *no* es: un bien transable

en el mercado, una mercancía. No: la educación universitaria, la Universidad, no es una mercancía, no pertenece a la órbita de los asuntos comerciales ni al mundo de los servicios que pueden venderse o comprarse por un precio. Es un bien público, una cosa pública, una parte de la *res publica*, del bien común del conjunto de los hombres. Es también, entonces —en segundo lugar—, un derecho humano, en la acepción más amplia de esta expresión sobre la que ya hemos hablado: en la acepción de esta expresión que permite nombrar por medio de ella el conjunto de atributos que definen el piso de lo que vamos considerando una dignidad deseable de lo humano (ya dije también: deseable, no obligatoria, no uniformizadora; no hay libertad, dijimos, sin derecho a ejercerla, *ni derecho sin libertad para no hacerlo*) en un mundo en el cual y con el cual somos cada vez más exigentes. Y por lo mismo una responsabilidad de los Estados, que son la encarnación jurídica, la expresión institucional de las comunidades nacionales en las que se organiza la vida de los hombres, y que tienen el deber de asegurar que los derechos fundamentales de esos hombres estén garantizados. La definición de la educación universitaria que resulta de esta fundamental Declaración de la CRES de 2008 marca un antes y un después en nuestros modos de pensar la Universidad, y aunque sería fácil decir que, por supuesto, no pasa de ser una declaración, y que no deberíamos emocionarnos más de la cuenta por lo que dicen este tipo de documentos, me parece que tiene el interés de expresar un estado de la discusión sobre el asunto (cuyas condiciones de posibilidad y cuyas características en nuestro país he presentado antes rápidamente) que la vuelven verosímil y que nos obligan a prestarle atención. De hecho, venimos prestándole *mucha* atención, en los últimos años, en nuestros modos de pensar la Universidad, que no nos cuesta trabajo identificar ya dentro del gran campo de los derechos ciudadanos que el Estado tiene que garantizar.

Lo que no está tan claro es *qué significa* (mejor: *qué implica* sostener) que la Universidad es un derecho —un derecho ciudadano, un derecho humano—, *qué consecuencias tiene* afirmar la existencia de este derecho y la correlativa obligación del Estado (y de la propia Universidad *en cuanto parte o dependencia de ese mismo Estado*) de garantizarlo. Y qué querría decir “garantizarlo”. Porque no sería difícil argumentar, en respuesta a cualquier planteo que pudiera hacérsenos respecto al modo en que cumplimos nuestra obligación de garantizar ese derecho, que lo hacemos del modo más irreprochable, al no establecer para quienes aspiran a incorporarse al universo de nuestros estudiantes ningún sistema de exclusión, al permitir el ingreso a todo el mundo y al no discriminar según ningún criterio a ninguno de los muchísimos jóvenes que quieren

estudiar en nuestras universidades. Sin embargo, es evidente que esa mera garantía “negativa” (esa pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada de la Universidad) no puede confundirse con lo que aquí más bien querría pensar como una garantía “positiva”, efectiva, activa, del derecho a la Universidad de los jóvenes que aspiran a estudiar en ella. Que no solo tienen que poder entrar (ese piso mínimo del “derecho a la Universidad” que aquí estamos tratando de pensar, que no siempre estuvo garantizado entre nosotros *y que todavía no lo está, por lo menos plenamente, en las universidades públicas cuyos estatutos o reglamentaciones no consideran estudiantes universitarios a los alumnos de sus cursos —obligatorios y eliminatorios—* de “aprestamiento”, de “nivelación” o aun de “ingreso”, es una condición necesaria, pero no suficiente, para su ejercicio), sino que tiene que tener, después de haber entrado, el derecho a aprender, a avanzar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable. *Todo eso* (y no apenas el mínimo y preliminar derecho “a intentarlo”) es lo que aquí estoy llamando “derecho a la Universidad”.

Y a ese “derecho a la Universidad” la Universidad tiene que garantizarlo. Dicho de otro modo: sostener que *existe* un “derecho a la Universidad” significa postular que la Universidad tiene la obligación de reconocer en sus estudiantes a los *sujetos* de ese derecho que esos estudiantes tienen *y que ella tiene que garantizar, porque en eso le va, hoy (hoy: no ayer, no cuando pensábamos la Universidad de otra manera, no cuando pensábamos a la Universidad como una máquina de fabricar élites), su justificación y su sentido*. Ahora: esta perfecta obviedad que estoy pasando en limpio tiene una extraordinaria importancia práctica y cambia, y debe cambiar, radicalmente, nuestro modo de estar en la Universidad, nuestra manera de habitarla y nuestra forma de plantearnos la tarea que tenemos que desarrollar en ella. Y nos deja sin excusas, sin ninguna excusa, para nuestro eventual fracaso en la tarea fundamental que tenemos que cumplir en la Universidad, que es la de garantizarles a nuestros estudiantes, a esos sujetos de derecho (a esos sujetos del derecho a entrar, estudiar, aprender, avanzar y recibirse en la Universidad) que son nuestros estudiantes, el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho que ellos tienen, de ese derecho que los asiste y que les reconocemos, de ese derecho del que ellos son los titulares y nosotros los garantes. *Y que les tenemos que garantizar, sin que nos sea legítimo argumentar, para explicar nuestro fracaso en ese empeño, sus presuntos “déficits” de esto o de aquello, sus presuntas “faltas” de tal o cual conocimiento que nos gusta suponer que ellos “deberían” traer consigo (¡como si nosotros trajéramos encima, por nuestra parte, todas las capacidades que “deberíamos” traer para*

enseñarles!: ¡qué fácil es suponer que los problemas siempre son del otro!), las supuestas “carencias” con las que llegan a nosotros. “Llegan llenos de carencias”, decimos, nos decimos, sin reparar en el involuntario humor macedoniano de la frase. Pero no es chistoso: es no tomárnoslos en serio como los sujetos de derecho, de este específico derecho que es el derecho a la Universidad, que nos gusta decir que son. Pero es que si lo son, entonces no hay “déficit” que valga. Si lo son, si ellos (que son lo que son, que “vienen” como “vienen”, que “llegan” como “llegan”, que no son deficitarios respecto a lo que deberían ser, porque en cuanto que sujetos de ese derecho son *plenos y enteros y cabales* sujetos de ese derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso nosotros tenemos la responsabilidad, *la obligación*, de garantizar), entonces tenemos que hacer una sola cosa: enseñarles. Enseñarles y lograr que aprendan, enseñarles y lograr que avancen, enseñarles y lograr que se reciban.

De acuerdo, se nos dirá. Les enseñamos. Si tanto insisten, les enseñamos. Pero les enseñamos lo que ellos puedan aprender. Les enseñamos lo que ellos estén en condiciones de entender y de asimilar. Les enseñamos, pero en un “nivel” distinto al nivel al que podríamos enseñarle al grupo más selecto de los hijos de la élite, de los hijos de la élite presente y seguros miembros de la élite futura que las universidades siempre se ocuparon de formar, y que ahora han venido a entremezclarse, en las aulas de estas viejas instituciones tradicionalmente elitistas y ahora interpeladas, desafiadas, por otras exigencias, con otro tipo de sujetos. Con otra “clase” (y uso la palabra con toda –mala– intención) de sujetos. Pues bien: a los sujetos de esta “clase”, de esta clase nueva, de esta clase de recién llegados, de esta clase que llega hoy a nuestras universidades porque ahora la escuela secundaria es obligatoria y porque el Estado nacional ha construido universidades por todos los rincones del país y porque les da becas de todos los colores, a los sujetos de esta clase que hoy llegan “a nosotros” y vienen a reclamar entre nosotros, *a nosotros*, el ejercicio de derechos, a estos nuevos sujetos, se nos dirá, vamos a enseñarles. Si se nos lo pide, vamos a enseñarles. Pero no se nos pida que les enseñemos *lo mismo*. No se nos pida que les enseñemos *igual*. Les vamos a enseñar, pero les vamos a enseñar lo que esté a su altura. Masividad, si quieren. Pero no nos pidan masividad y encima calidad, que como todo el mundo sabe es un atributo de los menos, no de los más. De los pocos, no de la multitud. Masividad o calidad, se nos dirá (se nos dice): ustedes elijan. Pues bien, ¿saben qué?: *no elegimos nada*. ¿Por qué tenemos que elegir? ¿Quién ha dicho que los más no pueden hacer, *en el mismo nivel de calidad* (sea lo que sea lo que esto signifique: esa es otra cuestión, y por cierto que no poco importante), lo

mismo que los menos? ¿Qué prejuicio reaccionario, torpe y perezoso es el que autoriza semejante pretensión? Ninguno, oímos: ningún prejuicio, sino la pura observación de lo que está a la vista de todos: la existencia de una división social y cultural que por supuesto que no está inscrita en la naturaleza, sino que es un resultado de la historia, que por supuesto que no es justa y que queremos revertir, pero que, mientras tanto, es causa objetiva e inapelable de un reparto desigual de las habilidades, de las capacidades, de las posibilidades, del tiempo que se puede dedicar a otra cosa que a garantizar la propia subsistencia, de los estímulos para la ilustración de los espíritus y de ahí, en consecuencia, de las perspectivas de éxito en las instituciones educativas, en la “carrera” escolar o universitaria. Es una injusticia, es una pena (oímos), y tenemos que terminar con ella y forjar entre todos una sociedad más justa, pero, entre tanto (¡ah: los “entre tanto”!), nada ganamos con negar esa evidencia y pretender que todos los hombres son lo que, *de hecho*, no son: iguales.

Pues bien: tal vez sea justo aquí, en este “de hecho” (en este mundo de los *hechos* donde levantan su imperio la sociología y las demás ciencias sociales dedicadas a la observación de las diferencias *objetivas* entre las distintas clases, de los modos *objetivos* de funcionamiento de un mundo que está, *nos guste o no nos guste* –oímos–, hecho de diferencias y de distinción), donde debamos detenernos un momento. Me gustaría hacerlo acompañando el modo en que suele pensar estos problemas Jacques Rancière, quien creo que tendría dos cosas, si acaso pudiéramos someter a su consideración estas preocupaciones nuestras, para decirnos. La primera sería que, en efecto, si desde todo punto de vista es infantil o necio dar por los hechos menos que lo que los hechos valen, tampoco parece razonable elevar ese mundo objetivo de los hechos al estatuto de criterio último de definición de lo posible y lo imposible en la historia. Si lo hiciéramos, nuestras ciencias sociales “objetivas”, a las que por supuesto que tenemos que pedirles, por lo menos en la medida en que se definen como críticas de la dominación, que nos ayuden a descubrir sus mecanismos, sus secretos y sus refinamientos (pero no para admirarnos de su eficacia, no para quedarnos pasmados ante el espectáculo grandioso de su implacabilidad, sino para comprenderlos, para cuestionarlos y para combatirlos), terminarían haciendo del modo de funcionamiento de ese mundo que se dedican a estudiar la verdad última de un discurso que, de esa manera, solo podría promover la impotencia y la resignación frente a su injusticia. A lo largo de toda su obra, y de una manera especialmente luminosa en su bello *El filósofo y sus pobres*, que trata sobre estos temas sobre los que aquí estamos conversando, Rancière se ha

ocupado de denunciar la complicidad entre la comprensión sociológica de los mecanismos de la dominación y lo que él llama “la vieja filosofía del ‘cada uno en su lugar’”, que, tan pronto como la aceptamos, nos lleva a preguntarnos cosas tales como qué tipo de educación resultaría adecuada para “esta clase de estudiantes” que (por supuesto que no por culpa suya —oímos—, sino por culpa de la historia) están, de hecho, incapacitados para recibir (o, en caso de que la recibieran, para aprovechar) el mismo tipo de educación que reciben las élites. Comprendemos, aceptamos y, buenamente, empezamos entonces a preguntarnos qué es “lo mejor para cada uno”. *Y justo cuando hacemos eso nos convertimos en cómplices de eso contra lo que tenemos que pensar*: el primer mal intelectual, escribe Rancière, “no es la ignorancia, sino el desprecio”. *Es el desprecio, y no la falta de ciencia, el que construye al ignorante*. Y es contra ese desprecio (también y sobre todo cuando se enuncia de modo filantrópico, comprensivo: “pobrecitos, no pueden”) contra lo que es necesario combatir. ¿Y cómo se combate el desprecio? Con su opuesto: la consideración. No la bondad, no la condescendencia, que son las formas amables del desprecio, sino la consideración: la consideración del otro como un sujeto igual a uno. Primera cuestión.

Y después, decía, la segunda. Que es la pregunta sobre qué tipo de “hechos” son esos que nos permiten sostener que, “de hecho”, ciertas clases de hombres son (ya dijimos, ya dijimos que oímos que por culpa de la historia y no de la naturaleza, pero *son*) más capaces o inteligentes que otros. Porque tal vez sea el caso que esos hechos son hechos tan pautados (tan “hechos”: la palabra “hecho” es el participio pasado del verbo “hacer”, y por lo menos desde el gran Durkheim sabemos que el sujeto que “hace” los hechos que estudia la sociología es la propia sociedad que ella trata de entender), tan hechos, digo entonces, por las formas de funcionamiento de la propia sociedad, que lo que nos pueden decir sobre ella es apenas lo que ya sabemos o intuimos. En cambio, tal vez prestemos menos atención a un conjunto de otros “hechos” sobre los que nos invita a reflexionar, en su precioso libro sobre Rancière, mi amigo Federico Galende, que ha escrito a partir de la obra del filósofo francés un gran alegato a favor de la igualdad. Pero no de una igualdad que habría que postular como un objetivo último de nuestras luchas, sino de una que tenemos que reivindicar como un necesario axioma o punto de partida de cualquier pensamiento emancipador, axioma o punto de partida que Galende afirma que puede sostenerse sobre la observación de dos hechos fundamentales. El primero, sobre el que repara Galende a partir de una cita que toma del prefacio de Rancière a *La eternidad por los astros* de Blanqui, es que todos los hombres (varones y mujeres, ricos

y pobres, doctos e iletrados) venimos intuyendo, desde hace miles y miles de años, que hay un mensaje cifrado para nosotros en el espectáculo misterioso del cielo estrellado, que todos por igual (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos intentamos descifrar ese mensaje, y que *todos* (varones y mujeres, ricos y pobres, doctos e iletrados), desde hace miles y miles de años, venimos fracasando *por igual* en esa tentativa. *Ese común fracaso, esa común ignorancia (bien vistas las cosas, el gran tema de Rancière no es el saber, sino la ignorancia) nos iguala de una manera absoluta, radical*, y frente a esa igualación fundamental se nos vuelve evidente que los mecanismos de des-igualación, de diferenciación, de justificación ideológica, política, institucional, de las diferencias de poder que hemos ido construyendo entre nosotros a lo largo de la historia no pasan de ser artificios más o menos insustanciales sobre asuntos más o menos menores. Ninguno de nosotros puede entender lo que nos dice el cielo, y es perfectamente evidente que la frase sigue siendo verdadera si en el lugar donde puse “el cielo” escribimos *Hamlet* de Shakespeare, o *El clave bien temperado* de Bach o la más prosaica de las páginas que el lector pueda encontrar en *Política y sociedad en una época de transición* de Gino Germani, o cualquier otro objeto que podamos tratar de descifrar en un ejercicio de lectura que nunca será otra cosa que una versión o una repetición de ese ejercicio primero y primordial que es el de tratar de entender lo que nos dicen las estrellas. Así lo indica Galende: “Toda lectura partió por ser lectura del cielo, toda lectura bebe una y otra vez de esta primera fuente”. *Que es la del comunismo*, escribe Galende citando a Rancière. Pero no la del comunismo entendido como la promesa de un futuro igualitario al cabo de una historia de desigualdad, sino la del comunismo entendido como la evidencia de una igualdad de partida en nuestra común incapacidad para entender lo que leemos.

O podemos dar un paso más, y verificar esa nuestra igualdad primera, radical, no ya en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes que tratamos de entender, digamos así, como *lectores* (como lectores del lenguaje misterioso del cielo estrellado o como lectores del lenguaje, *también necesariamente misterioso*, de cualquier otro tipo de “texto”, incluyendo, no sé si necesariamente como los más interesantes, los textos que leemos en la Universidad), sino en nuestro común balbuceo frente al misterio de los lenguajes a los que nos enfrentamos, por así decir, *como usuarios*. Vivimos en el lenguaje, en el medio del lenguaje, y tratamos de que nuestras ideas se abran paso en medio de él, que nunca lo permite enteramente porque entre nuestras ideas y las palabras con las que, por así decir, “contamos” para decírnoslas y decírselas a los demás hay

siempre un hiato, una heterogeneidad ilevantable y una radical imposibilidad de traducción. Por eso es que, cuando tratamos de avanzar en medio del lenguaje, vamos como tanteando, usando ora esta palabra, ora aquella, diciendo con frecuencia que “no encontramos la palabra”... Ese desencuentro, que comparten el niño que está empezando a hablar, el estudiante universitario “de primera generación” (como se dice ya un poco fastidiosamente: ¿qué es exactamente lo que se quiere decir cuando se dice *tantas veces* eso?) y el académico que vacila en medio de una conferencia porque *él tampoco, naturalmente, “encuentra la palabra”*, que improvisa e inventa, que tantea, él también, igual que el niño y que el estudiante, porque improvisar, inventar, tantear, no son las formas de un modo “malo” de uso del lenguaje, sino la única forma posible de utilizarlo, porque la virtud poética —como dice Rancière y cita Galende, discutiendo ambos con una larga tradición que, desde el *Fedro* de Platón en adelante, viene queriendo convencernos de otra cosa: de la diferencia entre *episteme* y *doxa*, entre el saber llamar a las cosas por su nombre y el no-saber y entonces andar macaneando por ahí, como hacen los sofistas, los enamorados y los locos— es la virtud primera de nuestra inteligencia, ese desencuentro, digo, nos *igual*a como animales políticos, *es decir*, como animales que habitamos el lenguaje, tanto como nos iguala, como observadores del espectáculo del cielo, nuestra común incapacidad para develar el misterio que encierran las estrellas.

De modo que tenemos todo el derecho del mundo a desoír los consejos de quienes, suponiendo (desde ya que de buena fe: ese no es el punto) que el dato presuntamente inapelable de la desigualdad entre los hombres justifica imaginar que los más no podrán hacer, igual de bien, lo mismo que los menos, nos invitan a prepararnos para elegir, después de escuchar y hasta entender que nuestra obligación es abrir las puertas de la Universidad a todos los jóvenes que quieren ejercer en ella el derecho a los estudios superiores que nos gusta decir que los asiste, entre uno de estos dos caminos: o bien el de “no bajar el nivel”, el de mantener la “calidad” de nuestros cursos, la “excelencia” de nuestra institución, pero sabiendo que tendremos inevitablemente una enorme masa de chicas y muchachos que no podrán “seguir el ritmo” y que abandonarán la Universidad, o bien el de reducir nuestras exigencias, adecuar “al tipo de estudiantes que tenemos” nuestros programas y nuestras expectativas, pero en contrapartida poder felicitarnos por haber construido una Universidad más inclusiva, más democrática y seguramente con mayor número de graduados. Me parece que es necesario desembarazarse del corset de esta falsa opción, sostenida sobre un conjunto de prejuicios contra los cuales propuse, en las páginas precedentes,

algunas vías para argumentar. *¡Pero es que no son prejuicios!* —vuelvo a oír—. *No son prejuicios*. Es cierto que todos los hombres son iguales en capacidades y en inteligencias. Es cierto que todos lo ignoramos todo sobre las cosas importantes de la vida, y es muy bonita la historia de Blanqui sobre las estrellas. Pero no me venga usted a decir —oigo— que no tenemos un problema con nuestras escuelas secundarias. Con algunas, por lo menos. Con unas cuantas. *Que son precisamente aquellas a las que tienden a asistir nuestros estudiantes más pobres*. No me venga usted a decir que todas nuestras escuelas secundarias preparan a sus estudiantes del modo más apropiado para entrar a la Universidad y aprender y progresar en ella. *En otras palabras* (oigo, y me doy cuenta de que está muy bien): *no me venga usted a decir que antes de poder ejercer su derecho a la educación universitaria todos nuestros estudiantes han podido ejercer su derecho, necesariamente previo, a la educación secundaria. Unos cuantos solo han podido ejercer su derecho a la escolarización (que es bien distinto), y eso, no me importa si a usted le gusta o no le gusta la palabra* (oigo), *constituye un déficit que no ganamos nada con desconocer*.

No: es cierto, no ganamos nada. Pero ese déficit, que no desconocemos y que constituye la materia cotidiana con la que trabajamos, sobre la que trabajamos, no es un déficit cognoscitivo ni intelectual ni actitudinal de nuestros estudiantes, sino un *déficit político de nuestro sistema educativo*. Sistema educativo del que nuestras universidades forman parte, sistema educativo cuyo buen funcionamiento es responsabilidad de un Estado del que nuestras universidades forman parte, y de cuyos déficits de distinto tipo nuestras universidades son responsables solidarias con las escuelas de las que provienen sus estudiantes, escuelas a cuyos profesores esas universidades forman en un muy alto porcentaje (a uno de cada dos, en números redondos), escuelas con las que esas universidades desarrollan todo tipo de actividades y programas de “articulación”, escuelas a cuyos profesores, a cuyos preceptores, a cuyos directivos, esas universidades suelen recibir importantes sumas de dinero para ayudar a “capacitar”, escuelas que forman parte de la vida de los territorios donde las universidades despliegan sus distintas prácticas de “extensión”, “intervención” o “transferencia”. No se trata, por ello, de desconocer ninguno de los muchos déficits del sistema educativo del que nuestras universidades forman parte: se trata de no desconocer lo que ese “formar parte” significa como exigencia y como responsabilidad. Y de asumir esa responsabilidad cuando las chicas y los muchachos a los que ese sistema educativo del que nuestras universidades forman parte llegan (como llegan: como nosotros, los miembros de ese sistema educativo, hemos sido capaces de que lleguen) a las aulas de nuestras universidades. Ya hemos hablado, y seguiremos haciéndolo,

a lo largo de este libro, sobre la frecuente tendencia de nuestras universidades a confundir su bendita autonomía con una independencia que no tienen ni tienen que tener. Las universidades nacionales forman parte del Estado que es garante del conjunto amplio de derechos que reconoce a sus ciudadanos, y no pueden confortarse apenas con la seguridad de que cumplen bien “la parte que les toca”, porque ni es seguro que lo hagan ni es posible pensar que, como en un sistema ideal que no existe ni aquí ni en ningún lado, eso sea lo único que tengan la responsabilidad de hacer.

Resumo entonces diciendo dos cosas muy generales. La primera es que una universidad solo es buena si es buena *para todos*. Por supuesto, es posible, razonable y bueno que una cantidad de chicas y muchachos, después de haber comenzado sus estudios en la Universidad, descubran que prefieren otra cosa, se aburran o se cansen o comprendan que lo suyo es hacerse futbolistas o bailarinas de ballet o corredores de Fórmula 1 o cualquiera de las tantísimas alternativas que la vida nos ofrece más interesantes que la de ser universitarios, y, contentos y animados por la experiencia realizada, se vayan como llegaron (no, no como llegaron, sino mejor: enriquecidos, más preparados, más capaces) en busca de su mejor destino. *Pero si ese no es el caso* y si, no siendo ese el caso, es *la Universidad* la que, en su incapacidad para cumplir con su tarea, manda a la casa, muchas veces frustrados, vencidos, humillados (convencidos, para colmo, de tanto repetírselos, de que ellos son los responsables, los culpables, los que no estuvieron a la altura, los que no dieron el piné), a un porcentaje masivo de sus estudiantes, y si, después de haber hecho eso, logra que un pequeño puñado de los jóvenes que ingresaron a ella se conviertan en profesionales excelentes, esa universidad *no es una universidad excelente, no es una universidad “de excelencia” ni una universidad buena: es una mala universidad*, que no ha estado a la altura de lo que tenía que hacer. Una universidad solo es buena –insisto, repito– si es buena para todos. Pero con la misma fuerza quiero decir ahora (y esta es la segunda de las dos cosas que quería dejar dichas) que una universidad solo es para todos si es *buena* para todos. Si no, si cree que puede ser para todos sin ser, para todos, de la más alta calidad, se engaña, engaña a sus estudiantes y se vuelve cómplice del mismo inaceptable prejuicio que tiene la obligación de combatir. Acepta que la calidad es cosa de pocos y decide que lo suyo es jugar otro partido, ocuparse de otra cosa. No de brindar esa educación de calidad, que su vocación democrática y de incorporación masiva de todos los candidatos que tocan a su puerta le alejaría –supone– como posibilidad, sino de atender como pueda a esos sujetos, que no están para la calidad, que no están para las

grandes preguntas ni para los grandes desafíos. *Esta solución a la falsa dicotomía entre la calidad y la cantidad es tan inaceptable como la otra (en realidad, no es más que una versión de la otra) y debe ser rechazada con idéntica energía*. No: nuestra obligación, la obligación de la Universidad pública argentina actual, es recibir a todos los ciudadanos que tocan a sus puertas en nombre de su derecho a cursar en ellas sus estudios y ofrecerles la posibilidad de ejercer efectiva y exitosamente ese derecho en el más alto nivel de calidad.

Por supuesto que no es soplar y hacer botellas. ¿Quién dijo que lo era? Que es difícilísimo. Qué duda. Pero es por eso que estamos hablando sobre esto. Es por eso que ya llevamos todas las páginas que llevamos juntos, lector querido, conversando sobre este problema: porque se trata de un problema serio sobre el que tenemos mucho que pensar. Y bien, puestos a pensar, yo pienso esto: que este desafío es tan difícil y al mismo tiempo tan fundamental que debemos destinar a él los mejores (perdón por la expresión que sigue, pero es la que solemos usar en nuestras instituciones) “recursos humanos” que tenemos. Que este desafío es tan difícil y tan fundamental que son nuestros mejores profesores, los que les han dado más vueltas de tuerca a los problemas, los que se han preparado más y son más competentes, los que están más capacitados para enseñarles a nuestros estudiantes (a los estudiantes que tenemos, que llegan de las escuelas de las que llegan: no a los estudiantes que suponemos que “nos merecemos”, provenientes de las escuelas que suponemos que “deberíamos tener”: todo eso –ya lo dijimos–, más allá de cualquier consideración sobre nuestros merecimientos o desmerecimientos, sobre lo que deberíamos o no deberíamos tener, y también sobre nuestros estudiantes y nuestras escuelas, son puras coartadas para disculparnos por nuestro fracaso), los que tienen que estar al frente de la tarea. Que tenemos que tener a nuestros mejores profesores al frente (y entusiasmados y orgullosos de estar al frente) del enorme desafío que representa la tarea de ofrecer la mejor educación a todos nuestros estudiantes. Desde su ingreso. *Y sobre todo* en el momento de su ingreso. El problema es que muchas veces nuestros mejores profesores tienen estímulos sistémicos demasiado poderosos que los invitan o que los conducen a poner todo su empeño, en lugar de en esta tarea fundamental en la que los necesitamos, en la que nuestros estudiantes los necesitan, en la que nuestro país los necesita, en alguna otra cosa. Veámoslo un poco más de cerca.

Capítulo 5

La Universidad en el territorio

A lo largo de los capítulos anteriores he tratado de argumentar a favor de la tesis de que existe (es decir, de que es necesario reconocer: los derechos no existen si no son reconocidos, si no son *socialmente* reconocidos) lo que reiteradamente he llamado un “derecho a la Universidad”. Lo que ahora querría proponer es una idea que le he escuchado exponer en muchas ocasiones al actual secretario de Políticas Universitarias de la Nación, mi querido amigo Aldo Caballero, quien en sus discursos y en sus conversaciones suele insistir mucho sobre este tópico del “derecho a la Universidad”, pero no sin agregar, cada vez que se ocupa del asunto, algo sobre lo que nosotros todavía no hemos dicho nada, pero que es momento ya de introducir. Se trata de la pregunta, fundamental, por el *sujeto* de ese “derecho a la Universidad” que estamos postulando. Porque toda nuestra discusión hasta este punto ha insistido sobre el hecho de que el sujeto de ese derecho a la Universidad es uno *que sin duda lo es* (son muchos, mejor, que sin duda lo son), a saber, los miles y miles, y ojalá que alguna vez millones, de jóvenes, y más en general de ciudadanos, que aspiran a cursar sus estudios en una universidad que les pertenece, que forma parte de la *cosa pública*, de los *bienes colectivos* de toda la nación, del *patrimonio común* de todo el pueblo, y cuyo sentido y cuya razón de ser, según he intentado argumentar, se juega exactamente en su capacidad para cumplir con su obligación de garantizarles

a esos jóvenes, a esos ciudadanos, ese derecho. Que ya dije también que no es ni puede ser apenas el derecho a tratar de entrar, sino el derecho a entrar efectivamente, a estudiar (haciendo para eso, también lo repetimos, todos los esfuerzos que son necesarios y exigibles) en condiciones adecuadas, a *aprender* y correlativamente a avanzar en los estudios, y a recibirse en un plazo razonable. Todo ese amplio conjunto de posibilidades tiene la Universidad la obligación de garantizarles a sus estudiantes, y a ese amplio conjunto de posibilidades es a lo que aquí estamos proponiendo pensar como el “derecho” que tienen esos estudiantes a la Universidad.

La pregunta es si ese derecho de los estudiantes es la única forma que conoce, o la única forma bajo la cual debemos considerar lo que aquí estamos llamando el “derecho a la Universidad”, o, en otras palabras, si esos estudiantes son *los únicos* sujetos, los únicos titulares, de ese tal derecho. Y la respuesta (la respuesta que da siempre Caballero a esta pregunta, y que a mí me gustaría tratar de ver si consigo, *tal como yo la entiendo*, desplegar un poco en lo que sigue) es que no. Que los estudiantes universitarios, o los ciudadanos que aspiran a convertirse en estudiantes universitarios, tienen, por supuesto, un “derecho a la Universidad”, que consiste en todas esas cosas que acabamos de indicar, pero que ese derecho de esos individuos no agota todo lo que debemos abarcar con la idea de un “derecho a la Universidad”, todo lo que debemos hacer entrar en esa idea de un “derecho a la Universidad”, porque este derecho a la Universidad no puede ser pensado *apenas* como un derecho individual ni como la suma de los derechos de no importa cuántos cientos de miles de individuos (de estudiantes universitarios o de ciudadanos con la posibilidad o con las ganas o con el propósito de convertirse en estudiantes universitarios), sino que debe ser pensado, *también*, como un derecho *colectivo*. Como un derecho colectivo cuyo sujeto, cuyo titular, es *el pueblo*, el pueblo todo, que en todos los sentidos de la expresión “sostiene” esa Universidad, y que *tiene que tener derecho* (ya dije bastante antes que decir que alguien *tiene* un derecho significa decir que *tiene que tenerlo*), no solo a mandar a sus hijos a esa Universidad que sostiene y que le pertenece, sino, incluso si decide no hacerlo, o incluso si sus hijos tienen, para sus vidas, otros planes, otras aspiraciones u otros deseos, *a recibir los beneficios de la existencia de esa Universidad y de su trabajo*.

¿Pero cuáles serían concretamente los modos, las formas en las que ese sujeto al que llamamos “pueblo” podría recibir esos beneficios, podría apropiarse de los frutos de la existencia y del trabajo de la Universidad? La respuesta a esta pregunta no es sencilla, porque tampoco es sencilla la definición de aquello

que, un poco ligeramente, y suponiendo que nos entendemos, estamos acá llamando “pueblo”. Que es una categoría que sin una correcta especificación, o sin un intento de pensar bajo qué formas estamos dispuestos a encontrarla, por así decir, “encarnada” en la experiencia histórica concreta, corre el riesgo de volverse un tanto abstracta e imprecisa. Por eso me gustaría a continuación preguntarme qué significa, o qué consecuencias tiene, postular, además de la existencia de un derecho individual a la Universidad cuyo sujeto son los estudiantes o los ciudadanos que quieren convertirse en tales estudiantes, la existencia de un derecho *colectivo* a la Universidad cuyo sujeto —decimos, estamos proponiendo— es el pueblo, pensando, para tratar de responder esta pregunta, en tres posibles pero complementarias acepciones de esta idea del “pueblo”, que me parece a mí que de distintas maneras van penetrando e inspirando los modos en los que nuestras universidades piensan y llevan adelante, de un tiempo a esta parte (aunque tal vez menos, todavía, que lo que sería deseable que lo hicieran, o que lo que podemos esperar que lo hagan), su tarea, y conciben y se representan lo que significa este derecho. Consideraremos entonces, sucesivamente, una idea de “pueblo” que nos permitirá pensarlo encarnado en el conjunto de organizaciones territoriales con las que se vincula la Universidad, una idea de “pueblo” que nos invitará a pensarlo expresado por medio de su encarnación o representación jurídica y política: el Estado, y una idea de “pueblo” entendido como público, como sujeto (sujeto diverso, plural e internamente dividido) de un conjunto de conversaciones colectivas a través de las cuales se va definiendo el sentido mismo de su vida en común. Nos ocuparemos de la primera de estas tres ideas de pueblo, siempre en relación con lo que aquí nos interesa, que es el *derecho* de ese pueblo a la Universidad, en este capítulo, y de las otras dos en los dos capítulos siguientes.

Entonces: hay, decíamos, un primer sentido, una primera acepción de la idea de “pueblo” que aquí nos interesa, que es la que nos permite “encontrar” a ese sujeto siempre esquivo, siempre escurridizo, habitando las organizaciones sociales, políticas, culturales y de todo tipo que desarrollan su trabajo en el territorio donde se levanta y donde cumple *su* propia tarea la Universidad. En el “medio” —como se dice muchas veces— en el cual, y en relación con el cual y con referencia al cual, la Universidad despliega sus funciones de enseñanza, de investigación y de lo que tradicionalmente se llama, en el lenguaje universitario argentino, hijo de la Reforma del 18 y de una larga tradición sin duda muy recuperable, “extensión”. Es interesante esa palabra, que parece indicar y en efecto indica una vocación de la Universidad por “salir de sí”, por ampliar o prolongar

el campo de su acción más allá de su ámbito inmediato o del universo de sus destinatarios primeros y más evidentes. Esa vocación forma parte, por cierto, de la mejor tradición universitaria argentina, de una tradición animada por la preocupación de la Universidad por alcanzar con su acción educativa o con programas de intervención o de acción social de todo tipo a sectores de la población más amplios (en general, más pobres) que aquellos de donde provenían sus propios estudiantes, y no hay ningún motivo para no seguir reivindicando con el mayor reconocimiento todo lo mucho y lo muy bueno que en nombre o en el marco de esta tradición "extensionista" han hecho nuestras universidades a lo largo de las décadas. Al mismo tiempo, sin embargo, es necesario reconocer que por lo menos un par de cosas muy importantes han cambiado en los últimos años, de la mano y como consecuencia de los cambios —que ya hemos considerado— en la escala y en la naturaleza de nuestro sistema universitario nacional, que modifican fundamentalmente nuestra manera de pensar estas cuestiones que aquí quedan apuntadas. Una es la composición social de nuestro estudiantado, que ya no es un estudiantado de clases medias y medias-altas, como lo había sido por tradición, sino que empieza a incorporar importantes contingentes de chicas y muchachos provenientes de sectores medios-bajos y bajos, que nunca antes habían podido acceder, y mucho menos del modo masivo en que hoy pueden hacerlo, a la Universidad, contingentes de chicas y muchachos cuyos padres no tuvieron ninguna posibilidad de estudiar en la Universidad ni de imaginar esa posibilidad como un derecho que de algún modo los asistía, porque en realidad no los asistía en modo alguno, y cuyos abuelos difícilmente conocieron siquiera el significado de la palabra "Universidad". Lo otro que ha cambiado también, y mucho, es el tipo de relación que las universidades sostienen con su territorio. Veamos con un poco más de detalle ambos movimientos y sus consecuencias.

Derivas de la extensión universitaria

Primero, entonces, ¿por qué el cambio en la composición social del estudiantado de nuestras universidades nacionales cambia el modo en que nos representamos y en el que llevamos adelante nuestras tareas en general, y nuestras tareas en relación con el "medio", con el "territorio", en particular? Porque ya no podemos suponer, hoy, que las universidades son instituciones dedicadas a distribuir privilegios entre los ya privilegiados, instituciones que, al exigir, por ejemplo, como condición para ingresar a ellas el título de la escuela secundaria, dejen

afuera casi inexorablemente (como lo hacían hasta hace muy poco tiempo) a la enorme mayoría de los hijos de las familias de los sectores populares. Hoy esto no es así: hoy los hijos de las familias de los sectores populares a menudo ingresan a nuestras universidades, porque, como ya dije, han tenido más posibilidades de terminar la escuela secundaria, porque sus familias tienen la *obligación* de que ellos terminen esa escuela secundaria, porque tienen muchas más chances que sus padres, y muchísimas más que sus abuelos, casi vivan donde vivan, de tener una universidad pública, gratuita y buena a no más que un rato razonable de viaje de su casa, y porque hoy, poco a poco y como consecuencia de todo este conjunto de factores, empiezan a representarse la posibilidad de asistir a esa universidad como un derecho que los asiste y que pueden exigir que les sea garantizado. Por supuesto, que todo esto sea así no quiere decir, ya lo dije muchas veces, que nos esté yendo todo lo bien que nos debería estar yendo, en nuestras universidades, con esos hijos de las familias de los sectores populares que hoy asisten a ella y que, muy por el contrario, suelen ser los primeros en perder el tren de los estudios, en experimentar las distintas dificultades que la vida universitaria les depara y, con demasiada frecuencia, en abandonar las aulas de la Universidad. La Universidad, en efecto, fracasa *mucho más* con los hijos de las familias de los sectores populares que con los de los sectores medios y altos que nutrían su estudiantado más tradicional. Pero que eso sea así señala uno de los más apasionantes desafíos que hoy enfrenta, que es el de intentar, a esos hijos de las familias de los sectores populares que hoy asisten a sus cursos, enseñarles. Enseñarles y que aprendan y que puedan avanzar y que logren recibirse. Eso volvería mucho mejores y más efectivamente democráticas a nuestras universidades, que, como suele decir mi amiga Adriana Chiroleu, se han democratizado mucho si uno mira los sectores sociales de los cuales, de un tiempo a esta parte, provienen sus ingresantes, pero poco y nada si uno se pregunta por los sectores sociales a los que siguen perteneciendo aquellos que, de todos esos ingresantes, logran terminar sus estudios y egresar. En efecto, la Universidad está recibiendo muchos más jóvenes de clases medias-bajas y bajas, pero sigue produciendo profesionales de clases medias-altas y altas.

Y esto no es una mala noticia solamente para el juicio que podamos hacer sobre nuestras universidades en términos de su capacidad para honrar su efectivo carácter de instituciones masivas y democráticas, carácter o condición que, en efecto, nos gusta adjudicarles como uno de sus signos o de sus rasgos distintivos, sino que lo es también para el juicio que podamos hacer sobre ellas en términos de su capacidad para honrar su efectivo carácter de instituciones

de calidad o de *excelencia*, que ya dijimos que no hay que plantear como contradictorio o en tensión con el anterior, sino como complementario de él, casi como su otra cara necesaria. Y esto no solo por la razón más general —que ya di antes, y sobre la que insistí abundantemente y no tiene sentido insistir más— de que una universidad solo puede ser considerada buena o excelente cuando es buena o excelente *para todos*, sino también por una razón más específica: porque aquellos, de todos esos “todos”, en relación con los cuales se tiene que verificar esa calidad o esa excelencia, *si lo es de veras* (quiero decir: si es la calidad o la excelencia *de la Universidad*, y no de alguna otra cosa anterior o exterior a ella, a su paso por la vida de sus estudiantes y a su empeño por, a esos estudiantes que recibe, *enseñarles*), son aquellos que llegan a ella provenientes de las experiencias educativas previas *menos facilitadoras* de su itinerario universitario posterior, universo que por razones que no son ningún misterio tiende a coincidir con el de los estudiantes provenientes de estratos sociales más desfavorecidos. Pues bien: es en relación con esos estudiantes, estamos sugiriendo (repitiendo, no sé si bien, una idea que le escuché exponer al exdecano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y actual rector organizador de la Universidad Nacional de José C. Paz, Hugo Trincherro), que se juega lo que podemos considerar —si es que hay que seguir usando esta categoría, si es que hay que seguir concediendo a la odiosa estrechez de esta palabra— la *calidad* de una universidad.

En efecto: ¿cuál es el mérito, cuál es la “excelencia” —se preguntaba Trincherro— de una institución que convierte en graduados “excelentes” a sus ingresantes, *ya “excelentes”*, provenientes de las mejores escuelas secundarias, dueños de los mayores capitales culturales y ejercitados en los más exigentes hábitos de estudio? *La calidad de una institución no puede medirse por la calidad de sus egresados —concluía entonces el razonamiento de Trincherro, al que espero no estar siendo infiel—, sino por la magnitud del diferencial (digamos así) entre las competencias, las habilidades, las destrezas de sus egresados y las competencias, habilidades y destrezas de sus ingresantes.* Insisto en que es indispensable poner todas las comillas que recomiendan el buen sentido y la prudencia alrededor de la horrible palabra *calidad*, que por cierto plantea todo tipo de problemas, pero que de cualquier modo no nos impide entender lo fundamental de la cuestión que aquí queda planteada, que representa ciertamente uno de los mayores desafíos que hoy enfrentan nuestras universidades en el campo específico de su actividad de formación, al mismo tiempo que una de las razones por las que debemos revisar la idea tradicional, pero a veces todavía vigente, sobre el tipo de compromiso que deben asumir las universidades con

los jóvenes de los sectores populares de los territorios donde están emplazadas y donde desarrollan su tarea.

Porque, en efecto, lo que de todo esto que acabo de dejar planteado importa al argumento que aquí intento desplegar es que las universidades tienen un enorme desafío con los jóvenes de los sectores populares de sus territorios, pero que ese desafío no es uno que las universidades tengan *solamente* con los jóvenes de esos sectores populares *que, por falta de recursos o de lo que fuera, no pudieron llegar hasta sus aulas*, sino uno que tienen ahora, *también* y en primerísimo lugar, con los jóvenes de esos sectores populares que, *habiendo llegado hasta esas aulas de la Universidad*, tienen una probabilidad estadística mucho mayor que la de sus compañeros de otra extracción social de ser repelidos por una institución que no está pensada para ellos y que todavía no termina de entender que garantizarles a ellos su derecho es su obligación. En otras palabras: que la Universidad ya no tiene que salir afuera de sus muros, a la manera en la que lo hacía el “extensionismo” más convencional (incluso el más militante y socialmente más comprometido, del que existen importantes y recuperables ejemplos en la historia universitaria nacional), para “encontrar” a unos sectores populares que, por suerte, hoy han atravesado esos muros en el sentido opuesto para ingresar a la Universidad y para habitarla y para buscar en ella una oportunidad que tenemos que aprender a garantizarles. ¿Significa esto que ya no tenemos ningún motivo para “salir” de nuestros claustros en dirección a la comunidad o al “territorio”? *De ninguna manera.* Pero sí que esa “salida de nosotros” hacia el mundo “exterior” a la Universidad no puede producirse ya, como se producía hasta no hace tanto tiempo, bajo la forma de un “acercamiento” a los ciudadanos más pobres de esa comunidad o ese territorio que buscara favorecerlos con algún beneficio lateral de la buena disposición o de la buena conciencia social de una institución que en principio no les estaba destinada, porque ahora esa institución *les está plenamente destinada*, tiene con ellos, con sus hijos, con sus jóvenes, a quienes ha acogido en su seno, la obligación y el desafío fundamental de intentar fracasar menos que lo que hoy fracasa, *y empieza a formar parte de su vida y de sus referencias.* Es justamente a partir de esta nueva situación, de ese nuevo tipo y grado de conocimiento recíproco entre las universidades y los sectores populares de los territorios donde esas universidades desarrollan su trabajo, que se vuelve pensable y posible una nueva forma de vinculación entre unas y otros: una forma de vinculación no sostenida ya sobre ninguna forma de la condescendencia ni de la beneficencia, sino sobre la comprensión del compromiso y la posibilidad que tiene la Univer-

sidad, como institución experta, de aportar su conocimiento y el resultado de sus investigaciones a la solución de los problemas que en ese diálogo se definan como relevantes y como objetos posibles de esa colaboración.

Que es mutua. Porque cada vez más los propios universitarios vamos entendiendo que no se trata apenas de “llevar”, de “acercar” a unos sectores populares que hasta no hace mucho nos resultaban ajenos y extraños el resultado de unas investigaciones (o, típicamente, una determinada “oferta” de cursos “de extensión”) concebidas y llevadas adelante, antes de cualquier relación con ellos, en virtud del desarrollo inmanente de nuestras líneas o programas de trabajo, sino de aprender de la interacción con ellos en el proceso de definir esas propias líneas de investigación o de trabajo. Y aun los modos de plantearla. Porque, por ejemplo, una cosa es que del desarrollo de nuestra línea de investigación en hidrología surja una conclusión que descubrimos –nosotros– que podemos acercar a los habitantes de tal o cual barriada popular con el propósito de ayudarlos a lograr que, pongamos, sus casas se inunden con menos frecuencia cuando llueve o cuando crece el río, o que en el desarrollo de nuestra línea de investigación en bioquímica surja una enseñanza que nos damos cuenta –nosotros– de que podemos transmitir a esos mismos habitantes a fin de ayudarlos a resolver tal o cual problema de contaminación o de salubridad, y otra cosa es que, en el diálogo con esos habitantes de ese barrio popular (diálogo para el que es preciso crear las condiciones institucionales adecuadas: volveré sobre este asunto), aprendamos cuáles son los problemas que *esos habitantes* consideran más relevantes y tienen la necesidad de enfrentar y resolver, y organicemos *en función de esos problemas* nuestras líneas de investigación. Que entonces tal vez no sea una investigación en hidrología ni en bioquímica ni en ninguna otra disciplina particular, porque los problemas con los que la vida nos regala suelen tener la desfachatada costumbre de no presentársenos bajo la forma en que nuestras rutinas universitarias segmentan disciplinariamente el mundo y el saber. Son problemas, nomás, y la decisión de organizar a partir de ellos nuestras líneas de investigación suele producir el interesante resultado de obligarnos a formar equipos inter o multi o trans o posdisciplinarios, cuyo mismo funcionamiento y cuyas discusiones son ocasión de aprendizajes importantes e interesantes *para la propia Universidad*. La Universidad, en efecto, aprende mucho, no solo sobre su responsabilidad social, no solo sobre sus obligaciones y sobre su sentido (y no es que estas cosas no tengan la mayor importancia, desde ya, ni que la Universidad no tenga mucho que aprender acerca de ellas), sino incluso y sobre todo sobre el mundo y sobre el conoci-

miento sobre el mundo, sobre los límites de sus modos más convencionales de pensar y sobre las posibilidades de diseñar formas más creativas de interrogar las cosas, cuando estas “cosas” no surgen de la propia dinámica interna de su trabajo corriente o “normal”, sino del sacudón que produce en esa dinámica corriente de la investigación la decisión de aceptar otros modos de construcción de la propia agenda.

Tres cosas muy breves sobre esto. Una, recapitulando un poco: estamos sugiriendo que lo que hemos llamado “el derecho a la Universidad” no es solo el derecho de los jóvenes a estudiar y a aprender y a recibirse en ella, sino el derecho del pueblo a apropiarse de los beneficios del trabajo de esa institución que sostiene y que le pertenece, lo que incluye por cierto su trabajo de investigación, y estamos examinando la posibilidad de que uno de los modos de ejercicio de ese derecho colectivo a la Universidad sea la co-construcción, entre las organizaciones del pueblo y los equipos (y el gobierno) de las universidades, de la agenda de esas investigaciones. Dos: por distintas razones, a la cabeza de las cuales hay que poner la inercia de las formas tradicionales de organización del trabajo universitario, el peso de las disciplinas y el valor que los universitarios suelen dar a su independencia de cualquier forma de determinación externa de lo que hacen, de sobre qué lo hacen y de cómo lo hacen, esa conversación entre las organizaciones del pueblo y los equipos (y el gobierno) de las universidades sobre los modos de colaboración de estas con la resolución de los problemas de aquél no suele resultar automática, ni fácil, ni exenta de todo tipo de prejuicios y de “ruidos”, y difícilmente se produciría con la frecuencia con la que últimamente se produce si no fuera porque existe un tercer actor que se viene ocupando a través de diferentes estrategias de promoverla, facilitarla y *financiarla*: el Estado. Podríamos conversar un rato largo, en efecto, acerca de la variopinta diversidad de convocatorias que distintas dependencias del Estado nacional vienen realizando de modo sistemático, de un tiempo a esta parte, para favorecer estas interacciones. Y tres: naturalmente, estamos señalando aquí una vía posible para el ejercicio, para la realización efectiva, digamos, del derecho a la Universidad que estamos postulando que tiene que tener el pueblo. Pero no deberíamos cometer, por supuesto, el exceso disparatado de suponer que *todas* las investigaciones que realiza una universidad podrían ser definidas a través de algún tipo de mecanismo de consulta popular o a solicitud de las organizaciones sociales o políticas del territorio donde esa universidad se levanta y desarrolla su trabajo, porque eso, muy verosímilmente, podría orientar a corto plazo todos los esfuerzos teóricos de los equipos de esa universidad hacia el campo

de las investigaciones aplicadas y utilitarias: hacia la búsqueda de resultados, y de resultados *útiles*. Nada sería más perjudicial que eso para el desarrollo del conocimiento, para el espíritu libre de la Universidad, y, *por esas mismas dos razones*, para la garantía del efectivo derecho que el pueblo, como venimos insistiendo, tiene que tener a ella.

Y que no puede ser el derecho a una institución apenas encargada de resolver los problemas prácticos que ese pueblo, a través de sus organizaciones o del modo que sea, le plantee. Primero, porque esa tarea no agota toda su función, que es mayor y más compleja, y que involucra también (en el campo de la producción de conocimientos, que es de lo que acá estamos hablando) el desarrollo de pesquisas sobre asuntos que con toda seguridad no hay ninguna organización popular ni ningún mecanismo de consulta de la voluntad del pueblo (del pueblo de la comunidad de referencia más inmediata de la Universidad, ni tampoco, si un mecanismo semejante fuera concebible, del pueblo del país, la región o el mundo) que pueda identificar como prioritarios para resolver sus urgencias inmediatas, pero que es decisivo estudiar con miras a otros fines, como el de alimentar la función de enseñanza de las mismas universidades o incluso, más en general, como el de promover el desarrollo del conocimiento y de la ciencia. Segundo, porque sin esos desarrollos teóricos “puros” (por oposición, aquí, a “aplicados”) ningún desarrollo aplicado a la resolución de problemas concretos de la vida de la gente va a resultar posible en el futuro: la investigación aplicada de mañana se sostiene sobre la investigación pura de hoy. Y tercero, e incluso más allá de la propia distinción entre investigación pura y aplicada, por todo lo que dijimos en el capítulo inicial de este libro, que me parece fundamental que no olvidemos, después, en el apuro o en la urgencia de la gestión universitaria cotidiana, o ante la necesidad de atender las demandas específicas y siempre perentorias que los distintos actores de la vida social, productiva e institucional dirigen a nuestras universidades. Que solo estarán a la altura de su rol (decíamos, y quiero repetirlo) si sostienen dentro de sí, como parte y como orientación fundamental de su programa de trabajo, estudio e investigación, esa disposición a la *re-flexión* que el viejo Kant celebraba como la indispensable condición de un pensamiento que no fuera necio, dogmático y —como consecuencia de eso— cómplice real o potencial de los peores despotismos. Esa disposición *reflexiva*, esa vocación por la interrogación radical e ilimitada de todos nuestros saberes consagrados, por la crítica de todos los fundamentos y por la búsqueda de nuevas estrategias epistemológicas, metodológicas y narrativas, esa preocupación por orientar la mirada hacia los sitios donde nadie nos invita ni nos propone ni nos

pide que miremos, pero a los que sería no estar a la altura de nuestra misión no mirar *también*, esa reivindicación del derecho a la más perfecta *gratuidad* de nuestro pensamiento (tomo esta idea de gratuidad, como opuesta al afán de lucro, de *cualquier tipo* de lucro, de un valioso libro de Martha Nussbaum titulado, justamente, *Sin fines de lucro*), no puede desaparecer de nuestras universidades, porque esa desaparición no las haría más serias ni más útiles ni más responsables, sino más torpes, más esquemáticas y menos libres.

Universidades situadas

La segunda cosa que ha cambiado mucho últimamente, decíamos, como consecuencia del cambio de escala y de naturaleza de nuestro sistema universitario nacional, es el tipo de relación que se establece entre las universidades y lo que llamamos, para referirnos al medio geográfico, político, social y cultural en el que desarrolla su tarea, su “territorio”. De hecho, es solo desde hace poco tiempo que nos preguntamos, en estos términos, por la relación entre la Universidad y su “territorio”, porque hasta hace no muchos años esa misma pregunta habría resultado bastante impertinente. ¿Cuál era, verbigracia, el “territorio” de una universidad como la de Córdoba, nacida hace cuatro siglos para atender la necesidad de la Corona y de la Iglesia de formar a los abogados, los médicos y especialmente los clérigos del vasto espacio geográfico y político que tenía su centro en la diócesis de Tucumán, transferida solo mucho más tarde, después de la batalla de Caseros, a la jurisdicción nacional, y destinada a tener un papel fundamental —todavía mucho después— en la historia del movimiento estudiantil de América Latina y del mundo entero? Ni en 1613 ni en 1854 ni en 1918 se usaba, en las discusiones sobre la Universidad, la palabra “territorio” —que llega a estas reflexiones, más bien, proveniente del campo de la política argentina de los años más recientes—, pero si por casualidad alguien la hubiera utilizado en relación con la Universidad (hoy Nacional) de Córdoba no habría limitado el alcance de ese “territorio” a nada parecido al espacio de influencia más o menos directa de lo que ocurre o se decide en la ciudad capital de la actual provincia de ese nombre. Puede valer la pena recordar que el Manifiesto Liminar de la Reforma iba dirigido a los “Hombres libres de Sudamérica”, destacar la efectiva influencia de ese documento y de ese movimiento sobre los sectores intelectuales y sobre todo juveniles de todo el continente, y apuntar que los ecos de toda esa conmoción pudieron oírse todavía, justo medio siglo después, en las jornadas desarrolladas en París en mayo del 68. Un año después de lo cual, por cierto,

sería nuevamente desde Córdoba (y con una participación de nuevo decisiva del movimiento estudiantil) que sonaría “el canto del gallo” del despertar de las fuerzas democráticas del país contra la dictadura de Juan Carlos Onganía, que gobernaba, por supuesto, en Buenos Aires: a 800 kilómetros de esos acontecimientos. ¿Cuál es pues el “territorio” de una universidad así?

¿O cuál es el territorio de una universidad como la de Buenos Aires, fundada en un año tan temprano de la vida del país como 1821 (mucho antes, por lo tanto, de la federalización de la capital), lo que ha permitido durante mucho tiempo a los dirigentes de esa universidad reivindicar como su “territorio” al de la entera (y enorme: ¿qué tipo de “territorio”, en el sentido en el que hoy hablamos del “territorio” de una universidad, es uno tan vasto como ése?) provincia homónima? ¿O cuál el de una universidad como la que, sintomáticamente, se llamó y se llama todavía “del Sur”, siendo que está emplazada en la ciudad bonaerense de Bahía Blanca, *muy lejos* de las localizaciones más australes del país (a las que hoy sirven, por cierto, una gran cantidad de *otras* universidades, de creación posterior), pero que durante mucho tiempo pudo seguramente imaginar a su “territorio” como el conjunto del dilatadísimo espacio que se abría desde allí hacia el extremo meridional del continente? ¿O cuál el de una universidad como la de Tucumán, ciudad que desde hace muchísimo más tiempo que el que tiene la vida independiente de la patria constituye una referencia fundamental de una vasta región económica, social y cultural que excede incluso los límites políticos que hoy tiene el país? ¿O cuál el de una universidad más joven que esas que indiqué, la de Rosario, donde hace treinta años yo estudié Ciencia Política con compañeros que solo en un pequeño porcentaje eran rosarinos, porque en su enorme mayoría eran hijos de chacareros o comerciantes o industriales o profesionales exitosos de la vasta zona agropecuaria que se extiende entre el norte de la provincia de Buenos Aires, el este de la de La Pampa, el sur de la de Córdoba y la mitad de la de Santa Fe (aunque recuerdo bien a algunos compañeros del norte de esa misma provincia de Santa Fe, y aun del Chaco), pero también jóvenes provenientes de ciudades remotas de la Patagonia a los que posiblemente Rosario les resultara una ciudad más amable o más vivible que la cosmopolita Buenos Aires, o que tenían en Rosario un primo o una tía o un hermano o un grupo de compañeros de la militancia, o simplemente que querían estudiar alguna de las pocas cosas (por ejemplo, sin ir más lejos: Ciencia Política) que entonces podían estudiarse en Rosario y en Buenos Aires no? Como sea: ¿qué idea verosímil de “territorio” —esto es lo que estoy preguntándome aquí— es la que puede reconocer como propia una

universidad cuyos estudiantes provienen de orígenes geográficos tan diferentes y dispersos? ¿A qué territorio “pertenece”, en qué territorio puede “reconocerse” una universidad así?

En cambio, lo que por regla general ha ocurrido con las universidades creadas (en las tres grandes oleadas a las que ya me referí) a lo largo de los últimos ocho o nueve lustros es que han desarrollado un tipo de vínculo con el territorio, sus organizaciones políticas, su vida social y sus instituciones formales de gobierno mucho más estrecho y mucho más denso. Que tienden a reconocerse como universidades “de” esos territorios, y que los habitantes y las “fuerzas vivas” —como se dice— de esos territorios tienden a reconocerlas a *ellas* como parte de su mismo entramado político, cultural e institucional. Esto se debe sin duda a diversas circunstancias, pero sobre todo, me gustaría sugerir, a dos. La primera es que en muchas ocasiones esas “fuerzas vivas” (las organizaciones sociales, políticas, culturales, religiosas, de defensa de los derechos humanos, y *ciertamente muchas veces también los propios gobiernos locales: provinciales o municipales según el caso*) fueron activos promotores de la creación de estas universidades, por cuya existencia desarrollaron muchas veces intensas y prolongadas militancias (que en no pocas ocasiones deben computarse en décadas), que los habilitan de sobra a reconocerse, después, como “padres de la criatura” y como sus interlocutores privilegiados. En efecto: cuando muchas de nuestras universidades nacen, lo hacen traídas al mundo (o por lo menos impulsadas: la que las “trae al mundo” es siempre una ley del Congreso Nacional) por un conjunto de organizaciones territoriales que desde el primer día estarán sentadas frente al escritorio de las autoridades en reclamo (legítimo, qué duda) del servicio que siempre imaginaron que esa universidad que contribuyeron a crear iría a prestar a sus vecinos. La segunda circunstancia que explica que nuestras universidades más jóvenes tengan un vínculo con su territorio más estrecho que las más antiguas es que ese “su” territorio tiende a ser, por regla general, mucho más acotado que el de aquellas. En efecto, si cuando en todo el país había apenas nueve universidades nacionales cada una de ellas tenía que atender las necesidades (las demandas de educación superior de las familias, de profesionales de las empresas, de profesores de las escuelas, de funcionarios calificados del Estado) de un enorme espacio geográfico, el aumento de la cantidad de instituciones universitarias en el país, y su fuerte distribución por toda su vasta superficie, hace que cada nueva universidad que se crea y se pone a andar tenga como referencia territorial del trabajo de formación, de investigación y de intervención que

tiene por delante el espacio mucho más circunscripto de su provincia, de su región o, muy a menudo (sobre todo en el caso de las universidades de los diferentes partidos del Gran Buenos Aires) de su municipio.

Esto, sin duda, define de un modo mucho más material, concreto y tangible, por así decir, la idea sobre ese “pueblo” con el que deben trabajar, interactuar, dialogar, las universidades. Tanto las más jóvenes, desde ya, y por todos los motivos que ya expuse, como las más añejas, que ahora, rodeadas o escoltadas por otras que reivindican su derecho a y su deber de trabajar con “su” propio territorio, ven por esa vía delimitado el suyo propio. Es que el “territorio” de una universidad, como lo que llevamos dicho nos permite percibir muy bien, no es nunca un dato objetivo, “predefinido”, una cosa que haya estado “ya ahí” cuando la Universidad apareció en él y debió comenzar a trabajar con sus actores (*nunca* el “territorio” de una institución, me apunta Oscar Graizer invocando los desarrollos sobre esta cuestión de Niklas Luhmann, es un dato objetivo y previo a esa institución), sino algo producido, o coproducido, por *la propia existencia, el propio desarrollo y el propio funcionamiento de la Universidad*. Lo que quiere decir, también: por las relaciones de esa universidad con las otras que componen el sistema o los sistemas de los que ella forma parte, como el sistema educativo de la región en la que esa universidad está emplazada, o como —en el ejemplo que acabamos de proponer— el sistema universitario nacional, y por los modos en los que los distintos impulsos y orientaciones y pulsiones *internas* a la vida universitaria van definiendo sus designios, sus compromisos y sus expectativas en relación con su “afuera”. Como sea, y tratando de ir empezando a recoger las velas de todo este argumento, un rasgo entonces de este tiempo que estamos protagonizando y tratando aquí de analizar es este: que las universidades que quieren cumplir con su obligación de garantizar el derecho *del pueblo* a disfrutar de ellas, a gozar de su existencia, a beneficiarse con el resultado de sus afanes, a apropiarse del producto de su trabajo experto, tienen hoy en las organizaciones de su territorio de referencia, del territorio que ellas mismas, al instalarse en él, contribuyen a redefinir y sin duda a enriquecer, interlocutores especialmente privilegiados para discutir el mejor modo de hacerlo.

Esto va generando, como ya empecé a sugerir un poco más arriba, un tipo de relación distinto del tradicional entre las universidades y estas organizaciones, o, de manera más general, entre las universidades y la “comunidad”. Un tipo de relación en el que esa comunidad no es apenas una receptora pasiva de una “oferta” académica diseñada en otro sitio, o de un conjunto de “saberes” producidos como resultado de investigaciones sobre cuyo interés o cuya pertinencia

(no digamos ya sobre su forma o sus técnicas de producción) nunca nadie la había consultado, sino una protagonista activa de un diálogo en el que todas esas cosas pueden ser discutidas de otro modo: de un modo más respetuoso, más simétrico, más participativo, gracias al cual la propia Universidad —y no solo su “medio”, su “entorno”, su “comunidad”— puede transformarse. En ese sentido, quiero decir que, así como es muy importante que el Estado, como ya comenté, esté impulsando activamente, a través de diversos incentivos económicos, el trabajo de las universidades con las organizaciones sociales, políticas y culturales de su territorio, también lo es que venga alentando con mucha fuerza, a partir de programas y convocatorias específicas, el trabajo de las universidades con los actores del mundo de la producción —especialmente industrial— de la región en que esas universidades desarrollan su trabajo, en el diálogo con los cuales también las universidades tienen mucho que aprender: sobre lo que investigan y lo que deberían o podrían investigar, sobre las innovaciones que sería útil que ayudaran a desarrollar, sobre los socios con los que podrían contar para llevar adelante esas investigaciones y esos desarrollos. En efecto, como los actores de los mundos de la cultura, de la educación o de la política, los del mundo de la producción (las empresas, las cooperativas, las fábricas recuperadas: véanse por ejemplo las investigaciones dirigidas sobre esta última cuestión por Alberto Bialakowsky) forman parte de ese “pueblo” con el que las universidades van aprendiendo a conversar a ambos lados —pero sobre todo del lado de adentro— de la puerta que las separa y que las une a su territorio.

Porque, en efecto, si fuéramos a abusar de la vieja metáfora de la Universidad “de puertas abiertas” a su entorno, creo que esto que acabo de escribir podría formularse diciendo que lo que hemos aprendido en el último tiempo es que esas puertas de la Universidad no deben estar abiertas apenas “hacia afuera”, para dejarnos *salir* a nosotros, universitarios, con nuestros conocimientos, nuestras técnicas, nuestra filantropía y nuestras recetas para mejorar el mundo, sino que deben abrirse también y sobre todo “hacia adentro”, para permitirle *al mundo* (al mundo de los actores sociales y políticos, al mundo de los actores de la cultura y de la educación, al mundo de los actores de la producción y del trabajo) entrar adentro suyo para mejorarla y transformarla en un diálogo para el que la Universidad tiene que ser capaz, como sugería demasiado rápido algunas páginas atrás, de generar los formatos y los dispositivos institucionales adecuados. Entre ellos, uno que varias universidades argentinas han incorporado ya a sus estatutos y a sus normativas es la figura del “consejero superior por la comunidad”: un representante de las organizaciones sociales del territorio de

la Universidad que lleva la voz de la comunidad (ya que rara vez el voto, que le suele estar vedado) al Consejo Superior de la institución. Otro, en varios sentidos más interesante y más lleno de posibilidades, pero en todo caso complementario del anterior, y que en el último tiempo ha encontrado un fuerte desarrollo en el sistema de universidades públicas del país, es la institución del Consejo Social asesor o consultivo: un cuerpo colegiado, evidentemente no resolutorio, integrado por representantes de las organizaciones políticas, sociales, gremiales, culturales, educativas y de todo tipo que interactúan con la Universidad, y que pueden tener interés en hacer oír su voz o en discutir, en ese ámbito concebido en especial para eso, con las autoridades de la institución o con los delegados o representantes de *otros* actores que también trabajan con ella o en relación con ella. A través de estas herramientas, o de otras muchas que pudieran concebirse y que seguramente ya están en funcionamiento en más de un sitio, las universidades podrían y ya pueden enriquecer las perspectivas a partir de las cuales piensan su lugar y sus responsabilidades en relación con ese sujeto colectivo de derechos al que aquí venimos llamando "pueblo". Y al que ya no pensamos más (resumo) como estando ahí afuera, del otro lado de los muros, como un objeto pasivo de la benevolencia y la buena disposición de los universitarios y de la Universidad, sino como formando parte (por todas las razones y de todas las maneras que ya he indicado) de la propia "comunidad universitaria" que discute democráticamente el modo de enfrentar los fascinantes desafíos que hoy se le presentan.

Capítulo 6 Universidad y Estado

Recapitemos. Estamos explorando los distintos sentidos en los que se puede afirmar que el "derecho a la Universidad", *además* de ser un derecho individual (el derecho de los ciudadanos a estudiar, aprender y recibirse en la Universidad), *es también* un derecho colectivo, cuyo sujeto —dijimos— es el pueblo. *El pueblo*, en efecto, es el titular del "derecho a la Universidad" que estamos proclamando, que estamos postulando, pero dijimos que, formulada apenas de esta manera muy general en la que acaba de quedar escrita, esa frase corre el riesgo de ser algo imprecisa, por la sencilla razón de que nadie sabe muy bien quién es el pueblo, qué cosa es ese sujeto colectivo, polifacético y plural al que llamamos "pueblo", y por lo tanto, qué podría querer decir que ese sujeto tan incierto tiene un "derecho" a la Universidad. Por eso estamos como desagregando esa idea general, y preguntándonos a quién nos referimos cuando aludimos a ese "pueblo", al que en el capítulo anterior propuse pensar como sinónimo de (o si se prefiere: encontrar encarnado en) la comunidad, institucionalmente organizada, del territorio de referencia más o menos inmediata de cada una de las instituciones que componen el sistema universitario nacional. Pero está claro que cuando nos referimos en general al "pueblo" no estamos aludiendo *solamente* a ese pueblo inmediato, cercano y tangible que se expresa a través de las organizaciones territoriales con las que trabajamos —o en diálogo con las

cuales trabajamos— en nuestras universidades, sino que pensamos también en un sujeto más amplio y más difuso, al que solo podemos representarnos ampliando nuestro ángulo de mira hasta lograr que ese “pueblo” del que hablamos alcance una escala nacional. Cuando hablamos de “pueblo”, en efecto, solemos pensar en el pueblo *de la nación*, cuya representación ya no puede encontrarse en los dirigentes de las organizaciones de primer o segundo o tercer grado con las que eventualmente interactuamos en los territorios de nuestras universidades, sino que debe buscarse en el gobierno del Estado en general, y del Estado nacional en particular. Es necesario que volvamos entonces aquí, para pensar este problema del derecho *del pueblo* a la Universidad, sobre este problema decisivo del Estado, sobre el que ya dije unas cuantas cosas en el capítulo segundo de este libro, porque el Estado es el representante o la encarnación jurídica de ese pueblo cuyos derechos en general —y cuyo específico derecho a la Universidad, en el caso particular que aquí consideramos— tiene la obligación y la tarea de garantizar y de hacer garantizar: de hacer que las universidades, que no son entidades ajenas a él, sino que forman parte de su propio plexo institucional, garanticen.

Que es justo donde empiezan los problemas, que conocemos bien. Primero porque de la definición, perfectamente normativa, del Estado como “el representante” o como “la encarnación” del pueblo (en la primera formulación resuenan los ecos de las enseñanzas del buen Hobbes, quien hablaba en realidad —como se ha destacado muchas veces— de un sistema de *doble* representación: del pueblo por el Estado y del Estado por sus gobernantes; en la segunda, los de las lecciones del maestro Hegel, que hacía del Estado el momento más alto de la realización política de la comunidad de una nación) no se desprende, por supuesto, que los gobiernos realmente existentes de los Estados realmente existentes sean *buenos* representantes o *adecuadas* personificaciones de ese pueblo cuyos derechos, estamos sugiriendo aquí, *deberían* esforzarse por garantizar. De hecho, sabemos bien (y ya lo dije también bastante más arriba) que junto a estas edificantes definiciones del Estado como representación o encarnación de un pueblo, y *contra* ellas, existen otras, diferentes y contradictorias, que lo vienen presentando desde hace mucho tiempo como un dispositivo de reproducción, refuerzo y legitimación de las desigualdad entre los hombres y de la opresión de unos por otros. Y es verdad que el Estado es, *también*, eso. Es verdad que el Estado sirve (mucho más allá de la eventual buena voluntad de sus gobernantes, que acaso *quieran* representar genuinamente al pueblo y hagan su mayor esfuerzo por servir con lealtad a sus designios) para garantizar el dominio de

unas clases de hombres sobre otras, vistiendo con guirnaldas de flores —según la bella fórmula del gran Rousseau— las cadenas de hierro de la sujeción y sirviendo a los intereses particulares de los menos en nombre del abstracto “bien común” de todos. Pero ya hemos dicho que el hecho de que las cosas sean así no debe llevarnos a imaginar, ingenuamente, que es fuera y lejos del Estado, o contra él, que habremos de alcanzar la libertad, la autonomía o la realización. De hecho, en la Argentina y en otros países de nuestra región hemos aprendido amargamente que lo que con más seguridad nos espera fuera y lejos del Estado es la inclemencia de un mundo salvaje y despiadado gobernado por las puras leyes del mercado. Contra esa inclemencia, contra esa barbarie, es evidente que de lo que se trata no es de luchar por tener *menos* Estado (ni tampoco *más*, como si el problema fuera cuantitativo o de tamaño), sino de luchar por tener un Estado *mejor*, *más justo*, más orientado al servicio de los intereses populares, y para eso, para garantizarnos todo eso, *más democrático*. Es decir (retomando entonces, a esta avanzada altura del argumento desarrollado a lo largo de este libro, los dos sentidos en los que a lo largo de este libro he usado esta palabra), más sostenido sobre grados altos de participación popular en los asuntos públicos y más empeñado en garantizar a todos sus ciudadanos, y al pueblo en su conjunto, el ejercicio de un creciente conjunto de derechos. Esto por un lado.

Porque por el otro hay que apuntar que tradicionalmente ha sido muy difícil, muy ardua, la relación entre ese Estado (que, en efecto, con demasiada frecuencia ha sido menos el garante de derechos que queríamos ver en él que un cómplice abierto de los poderes más odiosos) y unas universidades que, no sin comprensibles razones asociadas a su autodefensa y a la preservación de su libertad y de su autonomía, han tendido con frecuencia a establecer con ese Estado relaciones presididas por el recelo y la prevención. No es injusto —vuelvo a decirlo— que tal cosa haya ocurrido. Ya dije que la autonomía (la capacidad para pensar y para gobernarse por sí misma) es un valor que la Universidad debe defender como un tesoro especialmente valioso, porque son su propia condición y su propia dignidad las que le van en esa defensa. Pero es necesario que nos preguntemos, si no queremos ser dogmáticos ni permanecer atados a un modo muy irreflexivamente liberal de pensar dónde radican hoy los peligros para esa autonomía universitaria, si es preciso, o aun posible, imaginar que sigue siendo entre los pliegues del Estado donde anidan las fuerzas más amenazantes de ese tesoro tan precioso. Yo creo que no. Y esto no porque desconozca el hecho obvio de que ahí, en el Estado, *pueden* esconderse algunas fuerzas potencialmente heteronomizantes de nuestras acciones y de nuestros pensamientos frente a las

cuales, por supuesto, hay que seguir estando siempre vigilantes, sino porque comparo la eventual capacidad de esas fuerzas de orientar nuestras acciones o nuestros pensamientos con las que sin duda tienen *otras* fuerzas, mucho mayores y más decisivas, que también actúan —y mucho— sobre nuestras conciencias y sobre nuestras vidas. Pensemos si no en la cantidad de veces que, caminando frente a las facultades de medicina de las universidades públicas de nuestro país, nos encontramos con enormes carteles anunciando congresos científicos sobre los temas más diversos organizados por alguna de las grandes empresas farmacológicas del mundo, y preguntémonos si cabe suponer que sean la epistemofilia o la filantropía, y no el afán de lucro más estridente, lo que anima estos costosos emprendimientos, y reparemos en las publicaciones a todo color que las esbeltas promotoras encargadas de la acreditación y de los *coffe breaks* y del servicio de *lunch* de esos eventos reparten entre sus participantes, y pensemos un poquito si no hay pérdida de autonomía, de capacidad para pensar y decidir por uno mismo, en esas persuasivas sugerencias que reciben de estos improbablemente desinteresados protagonistas de la trama de negocios en la que consiste la producción, promoción y venta de drogas más o menos infames nuestros estudiantes avanzados o nuestros jóvenes graduados de medicina, que con toda seguridad se volverán a sus casas, además de con costosos regalos a cargo de los organizadores del congreso y con la ingenua suposición de haber adquirido algún conocimiento científico fundamental para su carrera, con algún recetario preimpreso en el que prescribir a sus inadvertidos pacientes el último producto del laboratorio responsable de la organización de la conferencia.

Y ojalá se agotara el poder de estas otras corporaciones externas a la vida de las universidades en su capacidad para organizar de tanto en tanto algún evento de este tipo, y no se extendiera ese poder *también* a sus fuertes posibilidades de operar, de modos directos o indirectos, sobre la definición de los planes de estudio, los contenidos de las asignaturas o las orientaciones generales de la formación que se imparte en nuestras instituciones. *Ahí sí que hay amenazas a la autonomía*, ahí sí que hay heteronomización gravísima de los pensamientos y de las vidas. Frente a ella, ¿puede realmente sugerirse que el peligro para la libertad y la independencia de criterio en nuestras universidades radica en el hecho de que sean los funcionarios de tal o cual oficina del Estado (entendámonos: los funcionarios de un gobierno electo de un Estado democrático, sometidos a todo tipo de controles y a las críticas de las que pueden ser objeto en el espacio libre del debate público) los encargados de asignar los recursos de tal o cual fondo para el fomento de la investigación, o para lo que sea? ¿Por

el contrario!: es justamente que exista un Estado en condiciones de aplicar en la definición de las políticas que impulsa, o en la distribución de los recursos que adjudica, con criterios diferentes a los que dictan los intereses particulares de las corporaciones que asedian a nuestras universidades y a nuestras instituciones públicas en general, y que querrían hacerlas funcionar a su servicio, lo que *garantiza* una libertad y una soberanía que no tendríamos si no estuviera allí el Estado para garantizarla. ¿Y por qué entonces no suelen levantarse las viejas banderas autonomistas del reformismo universitario contra el peso de esas corporaciones particularistas y esencialmente antidemocráticas, ajenas a cualquier mecanismo popular de designación de sus dirigentes y a cualquier forma de control de sus decisiones, y se reserva, en cambio, toda la fuerza de la crítica para condenar cualquier forma de presunta “interferencia” del Estado en una vida universitaria que basta con pensarlo un poco, nada más, para advertir que solo logra ser efectivamente libre e independiente gracias a él? Posiblemente que sea por efecto de la persistencia de una fuerte entonación antiestatalista (por cierto, menos clásicamente liberal que *neoliberal*: el liberalismo siempre defendió la legitimidad del poder político del Estado, asociado a la defensa de los valores de lo universal, por sobre la prepotencia de las corporaciones —clericales, profesionales, empresariales o de cualquier tipo—, vinculadas por definición con la protección de intereses particulares) en la filosofía de fondo que anima nuestro modo de entender la independencia y la libertad.

Pero no es necesario mirar *fuera* de nuestras universidades para encontrar esos intereses corporativos, particularistas, no universalizables, que definen la lógica de funcionamiento de las corporaciones y que constituyen la principal amenaza contra un pensamiento efectivamente independiente y libre, autónomo, y cabe incluso preguntarse si ese “mirar fuera” (a las corporaciones externas en las que he puesto el acento en los dos últimos párrafos, al Estado en el que pone el acento el autonomismo ingenuo que vengo criticando) no es en realidad un recurso para confundir esa autonomía con la defensa de los intereses de alguna o algunas de las corporaciones *internas* de la propia vida de la Universidad, que por cierto no son menos heteronomizantes de nuestros pensamientos, nuestras vidas y aun nuestros modos expresivos. Pienso, por ejemplo, en las fuerzas misteriosas que logran el prodigio de que gente que en condiciones normales de conversación se muestra dueña de un razonable y a veces elegante manejo de la lengua castellana acepte con tanta frecuencia afear sus textos escritos en cierto tipo de publicaciones dando inopinada hospitalidad en ellos a expresiones tales como “cfr.”, “op. cit.”, “idem” (o “id.”), “ibidem” (o

“ibid.”), “pp.”, “supra”, “infra”, “passim” y otras igualmente desdichadas, que es evidente que no surgen del fondo libre de su alma ni de ninguna vocación autónoma e independiente en relación con el estilo, sino de la disciplinada observancia de un conjunto de convenciones y rituales sin cumplir con los cuales sería difícil sortear los mecanismos de la censura universitaria (Foucault decía que, a diferencia de la censura antigua, que era una censura sobre los *sujets* —en el doble sentido, en francés, de los “sujetos” y de los “temas”—, la censura moderna lo es sobre las *formas*: que si antes había sujetos proscriptos y temas prohibidos, hoy cualquiera puede escribir sobre cualquier cosa, *pero no de cualquier manera*) ni “hacer carrera” en el interior de la corporación académica. Por supuesto, esto no tiene nada de raro ni mucho menos —desde ya— de condenable. Vivir en sociedad es aceptar convenciones, rituales y mecanismos de censura, y los profesores e investigadores universitarios hacemos eso todo el tiempo. Pero por lo menos es bueno que lo sepamos, y no que supongamos que somos libres y autónomos y soberanos mientras escribimos “abstracts” en inglés y elegimos cinco “key words” para cada uno de nuestros textos, o mientras pensamos cómo adaptar lo que venimos estudiando al tema propuesto para el próximo número de la revista de la que no queremos quedar afuera para no perder quién sabe qué tren que va quién sabe adónde, y todo eso mientras al mismo tiempo despotricamos contra el malvado y entrometido Estado y contra los modos inaceptables en que el muy desgraciado amenaza nuestra libertad y nuestra independencia.

Lo digo de nuevo, a riesgo de resultar cargoso: si tenemos libertad e independencia, si tenemos autonomía (ya dije también, bastante antes, algo mucho más evidente: que si tenemos un creciente conjunto de derechos), es *justo porque* tenemos Estado. Un Estado activo, por cierto (y especialmente activo, en los últimos años, en relación con el mundo de las universidades), cuya actividad los universitarios vamos aprendiendo lentamente a comprender no como una interferencia ni como una invasión de un espacio en el que podríamos reclamar actuar sin su presencia sino, al contrario, como una posibilidad para hacer mejor nuestro trabajo y cumplir mejor nuestra obligación. Y esto por dos razones. La primera, que no por obvia ni por ya insinuada más de una vez a lo largo de este libro debe ser menos repetida ni menos subrayada, es que las universidades (las universidades públicas, quiero decir aquí: pero es en ellas en las que vengo pensando especialmente a lo largo de todo este argumento) no son instituciones ajenas al Estado ni externas a él, sino que forman parte de su cuerpo, y esto *tanto* en el sentido más evidente de que son instituciones que

dependen para su funcionamiento del presupuesto del Estado nacional y que responden, en el marco de su autonomía, a sus normas y preceptos, *como* en el sentido más general de que comparten con otras áreas del aparato del Estado, e incluso del *gobierno* de ese Estado, lo que podríamos llamar la “función estatal” fundamental de regulación (en los campos específicos en los que desarrollan su tarea, y también en aquellos hacia los cuales sus tareas se han venido ampliando últimamente) de la vida en común de los ciudadanos y de las poblaciones. Por eso, más que hablar, como cierta inercia “antiestatalista” inscrita en nuestros usos cotidianos de nuestro lenguaje universitario nos ha habituado a hacer, de “relación entre las Universidades y el Estado”, debería hablarse (y vamos a tratar de hacerlo así a partir de ahora) de relaciones entre las Universidades “y el gobierno”, o “*los* gobiernos” (nacional, provinciales, locales) de ese Estado, gobiernos que con cada vez mayor frecuencia invitan a nuestras universidades a involucrarse de distintos modos en el diseño o en la evaluación de sus políticas, en el asesoramiento a sus agentes o en su capacitación, o en una gran —y creciente— cantidad de acciones que se desarrollan en común en el interior de ese mismo Estado, de esa misma malla de estatalidad de la que tanto esos gobiernos como estas universidades (unos y otras, por supuesto, con sus especificidades y características particulares) forman parte.

Eso nos devuelve al problema de cómo interpretar las múltiples y crecientes solicitudes que nuestras universidades reciben, no del Estado, entonces, sino de distintas dependencias del gobierno o de los gobiernos (de las distintas áreas y de los distintos niveles del gobierno) de ese Estado, de involucrarse en distintas líneas de política pública o de participar de distintas iniciativas gubernamentales, y a la respuesta que estábamos ensayando para esa pregunta, que era y sigue siendo que debemos pensar estas invitaciones (y que últimamente vamos aprendiendo a hacerlo) menos como invasiones a una autonomía mal entendida a veces como pura *independencia* que como interesantes posibilidades para —decía— hacer mejor nuestro trabajo y cumplir mejor con nuestra obligación. Porque *forma parte de nuestra obligación* (si entendemos que es nuestra obligación —recordemos que era de esto de lo que veníamos hablando— garantizar *al pueblo* el ejercicio efectivo de su “derecho a la Universidad”, si entendemos que una parte de ese derecho a la Universidad es el derecho a apropiarse de lo que la Universidad sabe o de lo que la Universidad puede ayudar a pensar mejor, y si entendemos que uno de los modos en los que ese pueblo puede ejercer ese derecho es a través del gobierno del Estado que lo representa y que lo expresa) contribuir con el mejor desarrollo de las políticas públicas que

impulse el gobierno de ese Estado, o dar una mano, cuando se nos lo solicita, en su elaboración o en su diseño, o ayudar (a demanda o no de ese gobierno: muchas veces lo hacemos por nuestra propia cuenta, a impulsos de nuestros propios intereses científicos o como parte de nuestros propios programas de investigación – ¿por qué no habríamos de hacerlo, *para* el gobierno del Estado, cuando el gobierno del Estado nos lo solicita?) a pensarlas de manera crítica, o participar de ese momento fundamental en la implementación de cualquier política pública que es el de la evaluación de sus resultados. Pues bien: quizás una de las características salientes del modo de funcionamiento de las universidades (y de la relación entre esas universidades y el gobierno del Estado) en estos últimos años argentinos venga dada por la cantidad de oportunidades con que esas universidades contaron, durante todo este tiempo, para responder a las incontables demandas que el gobierno del Estado no ha dejado de plantearles. Es ya un lugar común citar la frase que solía repetir el ex presidente Néstor Kirchner: “Las universidades son nuestras primeras consultoras”. En los últimos años, en la última década, una gran cantidad de iniciativas del gobierno nacional –cuyos diferentes ministerios, en innumerables ocasiones, han pedido ayuda a las universidades para relevar información, para diseñar políticas y para medir o evaluar su impacto– mostraron la decisión de hacer efectiva esa consigna.

¿Es eso bueno? ¿Es eso –consultoras, consultoras del Estado– lo que las universidades deberían ser? La pregunta se formula con frecuencia, y cuando se lo hace es, en general, para decir que no: para indicar que eso *no es* lo que las universidades “deberían” ser: que las universidades no deberían ser consultoras del Estado, y que mejor incluso sería sacar de nuestro vocabulario esas palabras: “consultoras”, “consultorías”, que nos remiten al previsible universo de un tipo de producción y circulación del conocimiento de estrecho carácter instrumental, que no es el tipo de conocimiento en cuya producción y puesta en circulación las universidades deberían empeñarse. Estoy de acuerdo, siempre que la crítica se formule con sensatez y con buena fe: por supuesto que las universidades no pueden ni deberían producir *solamente* conocimientos instrumentales, ni mucho menos “a demanda”, como los que suelen requerir los servicios de consultoría. Los servicios de consultoría para el Estado, desde ya, y en muchísima mayor medida los servicios de consultoría para empresas privadas, *que los equipos de investigación de nuestras universidades vienen prestando desde hace tiempo, bajo la forma de “servicios rentados”, de servicios de “vinculación tecnológica” o de “servicios de transferencia”,* en general fuertemente alentados por las propias instituciones, a las que nunca les vienen nada mal los recursos que por esa vía

ingresan a sus arcas, y sin que en general se oigan grandes voces de escándalo o indignación: ¿por qué –pregunto de nuevo– se levantan en cambio esas voces *justo cuando* el “servicio” del que se trata es un servicio que no va dirigido a una empresa económica ni a una corporación particular, sino a una dependencia de un Estado gobernado por los representantes legítimos del pueblo? ¿Por qué, en nombre de qué inexplicable (o no: explicable, ya lo dije también) prejuicio antiestatalista se sospecha siempre con tanta ligereza que la Universidad está condenada a perder algo de su autonomía y de su independencia de criterio si presta algún servicio al gobierno del Estado, pero no si lo hace a alguna entidad privada que ni siquiera podría pretender que alguien confundiera sus intereses, por definición particulares, con los del pueblo en su conjunto? Pero el lector puede reclamarme, con toda razón, que no haga trampa, y que no desvíe el eje del problema que dejé planteado: bien podría ser que debiéramos condenar *tanto* la posibilidad de que las universidades respondieran las consultas del Estado *como* la de que atendieran las que les formulan las empresas, fundaciones, corporaciones u organizaciones no gubernamentales de los más diversos tipos, porque bien podría ser que lo que debiéramos condenar, más allá de la identidad o de la naturaleza o del tipo de intereses (más generales o más particulares) de quien formula la consulta, es el hecho de que la disposición de las universidades a atenderlas tiende a convertirlas en productoras de un tipo de conocimiento (ya dije: “instrumental”, “útil”) que no debería ser el suyo. ¿Es este el caso?

Yo creo que no. Pero eso, por supuesto, es lo de menos. Más importante es que ni siquiera el padre fundador del gran racionalismo moderno, el viejo Descartes, con cuyas consideraciones sobre el problema del conocimiento *y de la Universidad* comenzamos este recorrido, creía que la Universidad debiera privarse de producir el tipo de conocimiento instrumental o útil que se obliga a producir cuando es objeto de alguna solicitud como las que aquí estamos diciendo que suelen llegar a *nuestras* universidades de parte de los actores más diversos, y últimamente –y mucho– del gobierno del Estado. Aunque decirlo así es decirlo mal: no es que para Descartes la Universidad no debiera privarse de producir esos conocimientos instrumentales y útiles. Es que, para Descartes, el *designio último* de la Universidad era exactamente el de producir esos conocimientos instrumentales y útiles (“utilísimos”, decía Descartes, para que no cupieran dudas) que eran, al final del día, los que la justificaban, y los que justificaban, entre otros esfuerzos que esa universidad había debido hacer para llegar a ellos con la certeza con la que Descartes buscaba que pudiera producir esos conocimientos instrumentales y utilísimos, todas las dudas y las vueltas y

revueltas y, dijimos, re-flexiones del propio pensamiento, *que solo para llegar a un lugar donde poder no dudar más había dudado tanto en el camino, y que cuando por fin había llegado a ese lugar había decidido dejar de seguir dando tantas vueltas y aplicarse a la conquista del mundo de las cosas*. “Universitarios, a las cosas”. Esto ya no nos había gustado tanto (estoy recordando lo que habíamos dicho en el primer capítulo de este libro: estoy recordando por qué, llegados a este punto, habíamos tomado distancia del argumento de Descartes), porque no veíamos ninguna razón para aceptar que la necesidad de contar con conocimientos útiles acerca de las cosas nos exigiera o justificara abandonar nuestros empeños reflexivos, nuestra interrogación permanente sobre las condiciones y los fundamentos de nuestro propio saber. Que no puede ser apenas—como nos daba la impresión de que terminaba siéndolo para Descartes— la preocupación que signe *un momento* de nuestro camino al conocimiento, sino que debe ser una preocupación permanente, constitutiva, inseparable, de *todas* nuestras indagaciones sobre el mundo. No es posible, en efecto, que la obligación de producir conocimientos útiles para la vida pretexto el abandono de la crítica.

Pero una cosa es sostener que no es posible que la necesidad de producir conocimientos útiles sobre las cosas pretexto el abandono de la crítica (de la crítica, es decir: de la pregunta re-flexiva por el fundamento de nuestro propio saber) y otra, muy distinta, y claramente absurda, sugerir que no tenemos que producir conocimientos útiles sobre las cosas. Y si tenemos que producir conocimientos útiles sobre las cosas no está mal (no solo no está mal: forma parte de ese mismo ejercicio de lo que Kant llamaba “reflexión”, que hoy más que nunca tiene que ser la reflexión sobre lo que ese gran heredero de la tradición crítica kantiana que es Jürgen Habermas nombraba, en su fundamental *Conocimiento e interés*, como “intereses del conocimiento”) que nos hagamos la pregunta obvia: pensamientos útiles... ¿para quién? Y si en el lugar de ese “quién” empieza a aparecer de un tiempo a esta parte, en lugar *o además* de las corporaciones económicas o de las empresas o de las organizaciones de la sociedad civil a las que las universidades suelen prestar todo tipo de “servicios”, el propio gobierno, democráticamente electo, del Estado que representa o encarna a todo el pueblo, pues entonces no tenemos otra cosa que hacer que celebrar y que felicitarnos, y que tratar de estar a la altura del desafío y de la posibilidad que representa el hecho de que sea al servicio de semejante destinatario que tengamos hoy la oportunidad de orientar nuestros esfuerzos; Que a veces son de aplicación de lo que venimos estudiando como parte de nuestros programas de trabajo regulares, otras veces son de consideración de algún problema particular que se nos solicita examinar,

diferente de los que observamos habitualmente (y que por eso nos exige readecuar nuestros sistemas de indagación o nuestras herramientas de recolección de datos o nuestras técnicas de análisis de esos datos que conseguimos recoger), y otras veces son de investigación sobre los efectos de una cierta línea de política de la que al gobierno del Estado puede interesarle conocer los resultados en un territorio particular que tal vez la Universidad tenga, por la razón que sea (por ejemplo: porque se trate de *su* propio territorio) particular competencia para investigar. En todos esos casos, me parece que lo que se deriva de la idea general que vengo sosteniendo, que es que las universidades deben cumplir con su obligación de garantizar el derecho *del pueblo* a apropiarse de sus capacidades, es que, en la medida en que conceptualizamos al Estado como el representante o la encarnación jurídica (todo lo mediada que se quiera, todo lo impura que se quiera, pero ¿qué relación compleja como esta se verifica de otro modo que ese en la vida de las sociedades?) de ese pueblo que tiene ese derecho, cuando el gobierno de ese Estado convoca a esas universidades a poner sus competencias específicas a su servicio, las universidades deben atender ese llamado, no como una molestia ni como una carga, sino como una oportunidad.

Oportunidad que a veces es mayor aún cuando la naturaleza de lo que el gobierno del Estado solicita de ellas las obliga no solo a desviarse del camino que tal vez habían trazado para su programa de investigaciones, o a demorar alguna para poder cumplir con tal o cual requerimiento, o a destinar tal o cual “recurso humano” al dictado de una capacitación que se le pide que realice para este o aquel universo de destinatarios, sino incluso a tensar o a forzar o aun a revisar sus propios mecanismos de funcionamiento administrativo, para poner el conjunto de la maquinaria burocrática de la institución en condiciones de acompañar la prestación de un determinado servicio que puede requerir el despliegue de procedimientos distintos de los habituales, o la impresión a esos procedimientos de ritmos inusuales para el funcionamiento académico “normal” de la Universidad, o todo tipo de otros desafíos a sus rutinas o a sus usos y costumbres. Esto ocurre, por cierto, con frecuencia: cuando un determinado ministerio le pide a la Universidad que no solo acompañe con su “saber” el despliegue de una cierta política pública, sino que se convierta en una “unidad ejecutora” de ella, o cuando tal o cual dependencia del Estado le pide a la Universidad que no solo dicte por medio de sus profesores un curso o un seminario para un grupo de destinatarios diferente de su propio universo corriente de estudiantes, sino que se ocupe de, por ejemplo, comprar a través de sus procedimientos administrativos los insumos que requiere esa actividad,

o en tantísimas otras situaciones, cada vez más frecuentes y a menudo muy complejas, que ponen a la Universidad ante el desafío de tener que revisar sus propios mecanismos de funcionamiento, o de tener que inventar los modos de adecuarlos a exigencias que no son las que tiene cuando apenas se propone cumplir bien, sin complicarse innecesariamente la existencia, "sus" tareas regulares de enseñar y de investigar... Pues bien: incluso en estas situaciones tan complejas, *y justo en virtud de esa complejidad y del desafío que ella representa, y de las ocasiones de aprendizaje y de revisión (de "re-flexión", también aquí, aunque de re-flexión, en este caso, menos filosófica que administrativa e institucional)*, las universidades pueden encontrar una ocasión para cumplir mejor con su tarea si eligen sumarse a estos desafíos más que rechazarlos en nombre de la dificultad práctica que siempre les plantean, o de lo lejos que se encuentran del tipo de trabajo, que ya es bastante arduo, que deben empeñar en la tarea de cumplir bien con sus obligaciones académicas corrientes. También en estos casos, entonces, cuando el gobierno del Estado llama, la Universidad tiene que estar.

Pero es necesario decir dos o tres cosas con respecto a los modos de ese "estar" de las universidades frente a las demandas de diverso tipo que con frecuencia reciben de las distintas dependencias del Estado, *que esas universidades solo atenderán como corresponde esperar de ellas si las atienden universitariamente*. Quiero decir: que lo que me parece que puede y debe esperarse de las universidades que deciden involucrarse en el despliegue de las políticas públicas que las solicitan no es solo que sirvan a estas políticas como meros apoyos institucionales o administrativos o edilicios: no se trata de convertir a las universidades en unidades ejecutoras de tal o cual programa *al mismo título* al que pueden serlo, y sobre todo *del mismo modo* en que lo son, pongamos, un municipio o una organización de la sociedad civil; no se trata de decir que una universidad se compromete con tal o cual política pública de formación o de capacitación *solo porque* le presta al gobierno del Estado local, provincial o nacional encargado de llevarla a cabo el espacio físico de las aulas en las que desarrollar los cursos. Si las universidades solo hicieran esto estarían haciendo poco, pero sobre todo estarían por debajo tanto de lo que corresponde esperar de ellas (de lo que el propio gobierno del Estado al que buscan ayudar *debería* esperar de ellas) como de lo que pueden aprovechar para aprender de esta experiencia de colaboración. No: las universidades no pueden ser apenas administradoras o ejecutoras de los programas gubernamentales con los que deciden cooperar, sino que tienen que aprovechar esa cooperación, y el mayor conocimiento de esos programas gubernamentales que ella les permite, para

estudiar cómo funcionan, qué efectos producen, qué problemas tienen, cómo se los podría mejorar. Eso no tienen por qué hacerlo (ni tendrían a priori las mejores condiciones para hacerlo, ni tendrían por qué tener esas condiciones) un municipio ni una asociación vecinal ni un gremio ni un club ni una parroquia, pero en cambio puede *y debe* hacerlo una universidad, que sí tiene las condiciones para ello, porque tiene los equipos de investigación y porque, a diferencia de los municipios, las asociaciones vecinales, los gremios, los clubes y las parroquias, se dedica justo a eso: a estudiar, y que solo estará a la altura de su propio papel y de lo que el pueblo y el Estado que lo representa o que lo encarna pueden esperar de ella si, terminada la ejecución de la tarea en la que tal o cual oficina pública le ha solicitado involucrarse, puede, más allá de rendir con pulcritud las cuentas que tenga que rendir, mostrar también (mostrarse a sí misma, mostrarle al Estado, mostrarle a la sociedad civil o al pueblo) que ha aprendido algo como resultado de ese involucramiento. Que ha aprendido algo, y que eso que ha aprendido puede ofrecerlo como una herramienta nueva, apropiada, experta, a la comunidad universitaria, al gobierno del Estado y al conjunto de la sociedad.

Ese aporte, me parece, es una parte decisiva del que la Universidad puede y debe hacer cuando el gobierno del Estado la reclama para colaborar con él en la implementación de una política o en el desarrollo de una línea de acción. Pero a riesgo de ser reiterativo quiero insistir sobre algo que dije al comienzo y que he repetido unas pocas páginas atrás, que es que los pensamientos que la Universidad dirige al mundo para producir, por ejemplo, estos aportes, solo adquieren una dignidad propiamente universitaria si van acompañados por *otros* pensamientos, indispensables, que son los que la Universidad, no antes ni después, sino *al mismo tiempo* que piensa sobre el mundo, tiene que dirigir sobre sí misma. A este movimiento introspectivo del pensamiento de la Universidad lo llamamos ya muchas veces *reflexión*, y aquí quiero subrayar que si las frecuentes convocatorias que reciben nuestras universidades para colaborar con las más diversas dependencias del Estado son interesantes para las universidades, en primer lugar, por lo que ya dije: porque les permiten cumplir más cabalmente su obligación de estar, en este caso *a través o por medio del Estado*, al servicio del pueblo que las sostiene y al que pertenecen, lo son también, en segundo lugar, porque les permiten refinar su propio trabajo reflexivo al ponerlas en la obligación de pensar qué es lo que esas demandas del gobierno del Estado y las tareas que ellas ponen en marcha para poder atender esas demandas les revelan sobre sí mismas, sobre su modo de pensar, sobre su modo de organizarse y de

plantear las cosas. Las universidades tienen mucho para aprender de este esfuerzo reflexivo que pueden y deben realizar a partir de las nuevas solicitaciones de las que son objeto, que forman parte importante, como he intentado sugerir, del mapa de transformaciones recientes en su forma de funcionar y de posicionarse en el mundo político y social, en los modos en los que son percibidas e interpe-ladas por los actores externos a ellas mismas, en las maneras en que construyen y recogen, de esos mismos actores sociales y políticos, su legitimidad, y en los términos en los que se plantean sus propios compromisos, como lo revela por ejemplo ese verdadero manifiesto sobre esta cuestión que es la Declaración *Las universidades públicas en el año del Bicentenario*, dada en la ciudad de La Plata, por los rectores de las universidades públicas nucleadas en el Consejo Interuni-versitario Nacional, en octubre del año 2010. Lo que aquí quiero decir es que el espíritu de compromiso público que surge nítido de documentos como ese, y que en efecto preside hoy mucho de lo que se hace en nuestras universidades, debe presidir también un trabajo permanente de revisión de nuestras propias categorías de pensamiento, de nuestros propios prejuicios y de nuestras propias taras, de nuestros propios procedimientos y rutinas.

Pero me gustaría decir una cosa más, con la misma fuerza con la que queda dicho esto que acabo de indicar. A lo largo de este libro vengo sugiriendo que ningún pensamiento puede ser crítico del mundo si no es también crítico de sí mismo, o, mejor, que no tiene para nosotros ningún interés el modo en que un pensamiento podría ser crítico siéndolo *solamente* del mundo y sin serlo también y al mismo tiempo de sí mismo, y a esa operación de auto-crítica del pensamiento (o de la propia Universidad, en cuanto sujeto colectivo, plural, complejo, de pensamiento) es a lo que venimos llamando *reflexión*. Ahora quiero decir que, del mismo modo, ningún pensamiento puede ser reflexivo o crítico de sí mismo si no es también crítico del mundo, o, mejor, que no tiene para nosotros ningún interés el modo en que un pensamiento podría ser crítico siendo *solamente* reflexivo, *solamente* crítico de sí, y sin ser también, y como parte de ese mismo espíritu crítico que es el que nos interesa recuperar de las grandes tradiciones universitarias de la historia, crítico del mundo. Digo esto porque de ninguna de las cosas que dejamos escritas sobre la obligación que tienen las universidades de dar el presente cuando el gobierno del Estado –representante o encarnación jurídica del pueblo al que esas universidades quieren y deben servir– les solicita un estudio sobre tal o cual política pública o una participación en tal o cual programa (y, correlativamente, de *revisarse a sí mismas* para poder estar a la altura de responder de manera adecuada a esta

demanda) puede derivarse que las universidades no puedan y no *deban* pensar con el mayor espíritu crítico esa política o ese programa, que no puedan y no *deban* formular sobre tal o cual definición gubernamental que se somete a su escrutinio las críticas más feroces que les dicte su competencia en el problema (críticas que solo podrán ser entendidas como desleales por el gobierno del Estado que les pidió su opinión experta si ese gobierno tiene la torpeza de confundir la función de una universidad con la de una organización partisana: de pedir una opinión pero haber decidido de antemano cuál es la única que quiere oír), o que no puedan y no *deban*, llegado el caso, negarse a participar en un programa en el que se les pide intervenir en nombre del juicio crítico que su conocimiento sobre la materia les permite formular sobre ese programa.

Esto es tan obvio, me parece, que ni habría que escribirlo, pero lo escribo por las dudas. O no: no por las dudas, porque no es una duda sino una certeza la que tengo sobre la facilidad con la que *tanto* puede ocurrir –y a veces ocurre– que malos funcionarios de los distintos niveles del Estado incurran en la confusión a la que recién hacíamos referencia, y en efecto pretendan que las universida-des, al presentarles un informe sobre tal o cual cosa (sobre tal o cual proyecto, sobre el impacto de tal o cual política) se limiten a aportar su “buen nombre” y su prestigio bendiciendo una decisión ya adoptada o escribiendo lo que del otro lado del mostrador se tiene ganas de leer *como* puede suceder también –y a veces sucede– que malos universitarios incurran por su parte en la tentación de suponer que algo puede justificar un abandono del espíritu crítico o de la más absoluta independencia de criterio a la hora de juzgar lo que sea que haya sido puesto a su consideración experta. Esto también puede pasar, digo, y puede pasar –y a veces pasa– por una de dos razones igualmente inaceptables: o bien porque estos malos universitarios (si se me permite la ligereza de hablar de esta manera) supongan que puede haber un proyecto político, un modelo de país o un plan estratégico en cuyo altar deba sacrificarse la dignidad universitaria de su propia tarea, o bien porque imaginen que esa dignidad universitaria de su tarea puede ser sacrificada ante *cualquier* altar o ante *cualquier* proyecto, a condición de que ese sacrificio le reporte a la Universidad (o a ellos) una compensación adecuada. Unos y otros, si razonaran de este modo, o de estos modos (el modo faccioso del partisano y el modo venal del mercenario), se equivocarían: unos y otros harían igual de mal, y este mal es uno que no podemos consentir. Porque forma parte de la obligación que tiene la Universidad de garantizarle al pueblo el usufructo del saber, los conocimientos y las opiniones que está capacitada para producir *no poner nunca a ese saber, a esos conocimientos y a esas opiniones*

(nunca, pero menos que nunca cuando son solicitados por el gobierno del Estado que representa y encarna a ese mismo pueblo) por debajo de las capacidades críticas que tienen que tener. Ya dije que el derecho del pueblo a la Universidad es el derecho a la mejor universidad, y la mejor universidad es una universidad crítica.

Capítulo 7 Universidad y espacio público

A lo largo de los dos últimos capítulos hemos venido intentado desplegar la idea de que el derecho a la Universidad que estamos postulando es un derecho, además de individual, colectivo. Es decir, un derecho cuyo sujeto, *además* de ser cada uno de los ciudadanos que aspiran a estudiar en la Universidad, aprender en ella y recibirse en ella (y a quienes la Universidad tiene la obligación de garantizarles el ejercicio efectivo y exitoso del derecho a hacer todas esas cosas), es también ese sujeto plural y difícil de circunscribir y de delimitar al que llamamos *pueblo*, que tiene que poder (y al que el Estado tiene la obligación de garantizarle que pueda) aprovechar y apropiarse de los conocimientos que la Universidad, que ese pueblo sostiene, produce. El problema, dijimos, es que en principio no es fácil indicar de una manera menos general que esa qué querría decir que el “pueblo” tiene un derecho a la Universidad, y por eso hemos intentado ir como precisando el significado de esa frase en dos sucesivas y complementarias aproximaciones. En el Capítulo 5 intentamos pensar al pueblo expresado en el conjunto de organizaciones sociales que desarrollan su trabajo en el mismo territorio en que lo hace una cierta universidad, y que se vinculan con ella y la interpelan en cuanto manifestaciones, por así decir, “locales”, o acaso “regionales”, de un “pueblo” que naturalmente es más extenso que eso, pero que, en su interacción específica con *cada* universidad singular, podemos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eje N° 2

¿Qué es eso llamado educación? Construcción del Sistema Educativo Argentino. Tensión entre pedagogías tradicionales y crítico - emancipadoras.

Objetivo:

- Introducirse al análisis y recorrido histórico de las problemáticas educativas y conocimientos de diversas áreas de las Ciencias de la Educación.

Contenidos:

- Educación: Definición. Ciencias de la Educación: objeto de estudio, aportes de diversas disciplinas (antropología - filosofía - sociología - psicología- teorías de la educación)
- Surgimiento del sistema educativo. Función social de la Educación.
- Reproducción vs Emancipación.

Bibliografía:

1. Bourdieu, Pierre; “Los tres estados del capital cultural” en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm. 5, pp. 11-17.
2. Braslavsky, Cecilia. (1985) “La discriminación educativa en la Argentina”. Buenos Aires. GEL-FLACSO
3. “*Dimensión Histórico - Política: Escuela y Estado*” Documento Orientador del Módulo I del Concurso de Ascenso para cargos directivos y supervisores del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan en diciembre de 2017.
4. Silvina Gvirtz. “La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía”. (2009). Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Los tres estados del capital cultural*

Pierre Bourdieu

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”.¹

Los economistas tienen el aparente mérito de plantear explícitamente la cuestión de la relación entre las tasas de rendimiento aseguradas por la inversión educativa y la inversión económica (y de su evolución). A pesar de que su medición del rendimiento escolar sólo toma en cuenta las inversiones y las ganancias monetarias (o directamente convertibles en dinero), como los gastos que conllevan los estudios y el equivalente en dinero del tiempo destinado al estudio, no pueden dar cuenta de las partes relativas que los diferentes agentes o clases otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales del beneficio que les es prometido por los diferentes mercados, en función del volumen y de la estructura de su patrimonio. (Ver en particular G.S. Becker, *Human Capital*, New York, Columbia University Press, 1964).

Además, al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el conjunto de las estrategias educativas y en el sistema de las estrategias de la reproducción, se condenan a dejar escapar, por una paradoja necesaria, la más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*.

Sus interrogantes sobre la relación entre la “aptitud” (*ability*) por los estudios y la inversión de estudios, demuestran que ignoran que la “aptitud” o el “don” es también el producto de una inversión en tiempo y capital cultural (*Id.*, p. 63-66). Y se entiende entonces, que al evaluar los beneficios de la inversión escolar, sólo se pueden interrogar sobre la rentabilidad de los gastos educativos para la “sociedad” en su conjunto (*social rate of return*) (*Id.*, p. 121), o sobre la contribución de la educación a la “productividad nacional” (*The social gain of education as measured by its effects on national productivity*) (*Id.*, p.155).

Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, la cual a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio.

* Tomado de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30 de noviembre de 1979. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

¹ Hablar de los conceptos a través de ellos mismos en vez de hacerlos funcionar, siempre lo expone a uno a ser esquemático y formal, es decir, “teórico” en el sentido más corriente de este término, y el más comúnmente aprobado.

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el *estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales.

El estado incorporado

La mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se *encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación*. La acumulación del capital cultural exige una *incorporación* que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume *tiempo*, tiempo que tiene que ser invertido *personalmente* por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder²): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de *cultivarse*). El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito.³ Quien lo posee ha pagado con su “persona”, con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital “personal” no puede ser transmitido *instantáneamente* (a diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria, etc.). Por estar ligado de múltiples maneras a la persona, a su singularidad biológica, y por ser objeto de una transmisión hereditaria siempre altamente encubierta y hasta invisible, constituye un desafío para todos aquellos que apliquen la vieja y persistente distinción que hacían los juristas griegos entre las propiedades heredadas (*tapatroa*) y las adquiridas (*epikte 'ra*) —es decir, agregadas por el propio individuo a su patrimonio hereditario de manera que alcance a acumular los prestigios de la propiedad innata y los méritos de la adquisición. De allí que este capital cultural presenta un más alto grado de *encubrimiento* que el capital económico, por lo que está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des)conocimiento, por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el capital económico no está plenamente reconocido.

² De allí, de que todas las medidas del capital cultural, las más exactas sean las medidas de referencia a *tiempo de adquisición*, a condición, por supuesto, de no reducirlo al *tiempo de escolarización* y de tomar en cuenta la prima de educación familiar dándole un valor positivo (correspondiente al valor del tiempo ganado, de avance) o negativo (correspondiente al tiempo perdido, y *duplicado*, puesto que habrá que gastar tiempo para *corregir* los efectos) según su distancia respecto a las exigencias del mercado escolar. (¿Es necesario preguntar, a fin de evitar todo malentendido, que esta propuesta no implica ningún reconocimiento del valor de los veredictos escolares y sólo consiste en registrar la relación que establece en los hechos, entre un cierto capital cultural y las leyes del mercado escolar?) Quizá no sea inútil recordar que algunas disposiciones afectadas por un valor negativo en el mercado escolar, pueden tener un valor altamente positivo sobre otros mercados y primero, por supuesto, en las relaciones internas a la clase.

³ De allí que la utilización o la explotación del capital cultural meta en problemas peculiares a los detentadores del capital económico o político, trátase de mecenas privados, o bien, en el otro extremo, de patronos empresarios que emplean “cuadros” dotados de una específica competencia cultural (sin referirnos ya a los nuevos *mecenas de Estado*): ¿Cómo comprar este capital estrechamente unido a la persona, sin comprarla a ella, si eso ocasiona privarse del efecto de disimulación de la dependencia? ¿Cómo concentrar el capital —cuestión necesaria para ciertas empresas— sin concentrar a sus portadores, si de ello resultan consecuencias rechazadas de antemano?

La economía de las grandes colecciones de pintura, de las grandes fundaciones culturales, así como la economía de la beneficencia, de la generosidad y del legado, descansan sobre propiedades del capital cultural que los economistas no pueden explicar. Por su naturaleza, al economicismo se le escapa la alquimia propiamente social por la que el capital económico se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido. Paradójicamente también ignora la lógica propiamente simbólica de la distinción que asegura provechos materiales y simbólicos a los poseedores de un fuerte capital cultural, quienes reciben un *valor de escasez* según su posición en la estructura de la distribución del capital cultural (en último análisis, este *valor de escasez* se basa en el principio de que no todos los agentes tienen los medios económicos y culturales para permitir a sus hijos proseguir sus estudios, más allá de un mínimo necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo menos valorada en un momento dado).

Sin duda, en la lógica de la transmisión del capital cultural es donde reside el principio más poderoso de la eficacia ideológica de este tipo de capital.

Por una parte se sabe que la apropiación del capital cultural objetivado —y por lo tanto, el tiempo necesario para realizarla— depende principalmente del capital cultural incorporado al conjunto de la familia, incorporación que se da mediante el efecto Arrow generalizado⁴ y todas las formas de transmisión implícita, entre otras cosas. Por otra parte, se sabe que la acumulación inicial de capital cultural, condición de acumulación rápida y fácil de cualquier tipo de capital cultural útil, comienza desde su *origen*, sin retraso ni pérdida de tiempo, sólo para las familias dotadas con un fuerte capital cultural. En este caso, el tiempo de acumulación comprende la *totalidad* del tiempo de socialización. De allí que la transmisión del capital cultural sea sin duda la forma mejor disimulada de transmisión hereditaria de capital y, por lo mismo, su importancia relativa en el sistema de las estrategias de la reproducción es mayor, en la medida en que las formas directas y posibles de transmisión tienden a ser más fuertemente censuradas y controladas.

Inmediatamente se ve que es a través del tiempo necesario para la adquisición como se establece el vínculo entre el capital económico y el capital cultural. Efectivamente, las diferencias entre el capital cultural de una familia, implican diferencias, primero, en la precocidad del inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la plena utilización de la totalidad del tiempo biológico disponible, siendo el tiempo libre máximo puesto al servicio del capital cultural máximo. En segundo término, implica diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias propiamente culturales de una empresa de adquisición prolongada. Además y correlativamente, el tiempo durante el que un individuo puede prolongar su esfuerzo de adquisición, depende del tiempo libre que su familia le puede asegurar, de decir, liberar de la necesidad económica, como condición de la acumulación inicial.

El estado objetivado

El capital cultural en su estado objetivado posee un cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital cultural en su forma incorporada. El capital cultural objetivado en apoyos materiales —tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.—, es transmisible en su materialidad.

⁴ Lo que yo llamo el efecto Arrow generalizado, es el hecho de que el conjunto de los bienes culturales, cuadros, monumentos, máquinas, objetos labrados, y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo; es sin duda uno de los factores estructurales de la explosión escolar, en el sentido en que el crecimiento de la cantidad de capital cultural acumulado en el estado objetivo incrementa a su vez, la acción educativa que ejerce automáticamente en el medio ambiente. Si además de esto, el capital cultural incorporado crece constantemente, se puede ver cómo, en cada generación, lo que el sistema puede considerar como ya adquirido, se ha ido incrementando.

Una colección de cuadros, por ejemplo, se transmite también como el capital económico, si no es que mejor, ya que posee un nivel de eufemización superior que aquél. Pero lo que es transmisible es la propiedad jurídica y no (o necesariamente) lo que constituye la condición de la apropiación específica, es decir, la posesión de instrumentos que permiten consumir un cuadro o bien utilizar una máquina, y que por ser una forma de capital incorporado, se someten a las mismas leyes de transmisión.

Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe de encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. Tal es sin duda el fundamento del estatuto ambiguo de los “cuadros”: si se enfatiza el hecho de que no son los propietarios (en el sentido estrictamente económico) de los medios de producción que utilizan, y que solamente sacan provecho de su capital cultural vendiendo los servicios y los productos que les es posible, se les ubica del lado de los dominados; si se insiste en el hecho de que se benefician con la utilización de una forma particular de capital, son colocados del lado de los dominadores. Todo parece indicar que en la medida en que se incrementa el capital cultural incorporado a los instrumentos de producción (al igual que el tiempo incorporado necesario para adquirir los medios de apropiárselo, o sea, para atender a su intención objetiva, su destino y su función) la fuerza *colectiva* de los propietarios del capital cultural tendería a incrementarse, a menos de que los dueños de la especie dominante del capital no estuvieran en condición de poner a competir a los poseedores del capital cultural (éstos, además, tienen una inclinación a la competencia, dadas las condiciones mismas de su selección y formación, particularmente en la lógica de la competencia escolar y el concurso).

El capital cultural en su estado objetivado se presenta con todas las apariencias de un universo autónomo y coherente, que, a pesar de ser el producto del actuar histórico, tiene sus propias leyes trascendentes a las voluntades individuales, y que, como lo muestra claramente el ejemplo de la lengua, permanece irreductible ante lo que cada agente o aún el conjunto de agentes puede apropiarse (es decir, de capital cultural incorporado).

Sin embargo, hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) —y más allá, el campo de las clases sociales— sean el lugar en donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado.⁵

El estado institucionalizado

La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar —esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura— la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente

⁵ La mayoría de las veces la relación dialéctica entre el capital cultural objetivado, cuya forma por excelencia es la escritura, y el capital incorporado, se ha reducido a una descripción exaltada de la degradación del espíritu por la letra, de lo vivo por lo inerte, de la creación por la rutina, de la gracia por la pesadez

en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos *instituyen* sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, el cual a partir del *continuum* de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, *produce discontinuidades durables y brutales* del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la *competencia* estatutariamente reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente *validarse*. Se ve claramente en este caso, la magia *del poder de instituir*, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, *reconocer*.

No existe sino una frontera mágica, es decir impuesta y sostenida (a veces arriesgando la vida), por la *creencia colectiva* (“verdad del lado de los Pirineos, error más allá de ellos”). Es la misma *diacrisis* originaria la que instituye el grupo como realidad a la vez constante (es decir, trascendente a los individuos), homogénea y diferente, mediante la institución (arbitraria y desconocida en tanto tal) de una frontera jurídica que instituye los últimos valores del grupo, aquellos que tienen como principio la creencia del grupo en su propio valor y que se definen en oposición a los otros grupos.

Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (substituyéndose los unos por los otros en la *sucesión*). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado. Dado que los beneficios materiales y simbólicos garantizados por el título escolar dependen también de su escasez, puede suceder que las inversiones (en tiempo y esfuerzos) sean menos rentables de lo esperable en el momento de su definición (o sea que la tasa de convertibilidad del capital escolar y del capital económico sufrieron una modificación de facto). Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital.

Introducción

HACIA LA COMPRESION DE LAS FUNCIONES SOCIAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1. Funciones y crisis de los sistemas educativos.

a. El estado de la discusión.

Los sistemas de educación formal son una de las redes institucionales más extendidas y costosas de todos los países del mundo. Son, sin embargo, uno de los conjuntos de sistemas sobre cuya función social existe menos consenso. Para algunos son el paradigma de red institucional al servicio de las transformaciones sociales. Para otros son en cambio el paradigma de los mecanismos de la reproducción de un orden social cuyo centro es la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros. Este antagonismo teórico tiene una larga génesis y, aunque es creciente el número de autores que intenta superarlo (por ejemplo Nassif, R. 1984 y Tedesco, J.C., 1983) domina la escena de la discusión teórica en educación.

El origen de concepciones tan contradictorias acerca de la función social de los sistemas de educación formal se ubica en el siglo XIX. Si bien no es el caso reproducir aquí su historia, si vale la pena señalar que la misma tienen un momento catalizador en el surgimiento de las investigaciones políticas y socioeducativas. Estas investigaciones rompieron una tradición de asignación de funciones al sistema de educación formal, para permitir iniciar un esfuerzo de comprensión. Hasta avanzado el siglo XX el discurso educativo otorgaba al sistema de educación formal la función de distribuir la educación necesaria para diversas transformaciones sociales (véase entre muchos otros Campomanes, G. 1978 y Dewey J. 1969). Con el desarrollo de las ciencias sociales surgió en algunos ámbitos el interés y se desarrolló el material metodológico para estudiar la función social real de los sistemas de educación formal. Este interés cristalizó en los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa. En estas regiones se llevaron a cabo estudios orientados a describir el funcionamiento y a comprender la función social de sus sistemas de educación formal. Los mismos tuvieron dos grandes vertientes. La primera tendió a corroborar la función previamente asignada en el discurso, o sea a demostrar que el sistema de educación formal distribuye la educación necesaria para determinadas transformaciones y que lo hace, y además, del modo adecuado para promover el crecimiento económico y la movilidad social (Halsey, A.H.J, Floud y A. Anderson, 1968). La otra en cambio descubrió que esos mismos sistemas de educación formal contribuyen a la reproducción social transmitiendo ideologías con ese propósito (Bourdieu, P, y J.C. Paesseron, 1977) o distribuyendo diferencialmente conocimientos (Baudelot, Ch. y R., Establet, 1975, Bowles, S y H. Gintis 1981). Estas corrientes no solamente se desarrollaron en el

plano teórico. Tuvieron repercusiones y articulaciones diversas con las propuestas político-educativas de los Estados y de los grupos sociales de cada país.

En la mayoría de los países de América latina y en particular en la Argentina el desarrollo tardío de las investigaciones empíricas en ciertas ramas de las ciencias sociales constituyó una traba importante en la investigación de la función social de los sistemas educativos. Unido a otros elementos, tales como el desinterés de algunos Estados por promover la investigación educativa y a pautas de comportamiento propias de sociedades dependientes, contribuyó a que las teorías que se elaboraron en Europa y en los Estados Unidos de Norteamérica para explicar el funcionamiento de sus sistemas educativos se adoptaran aquí como válidas. Se operó en consecuencia de acuerdo a la modalidad pre científica de los países centrales y se asignó a los sistemas de educación formal dos funciones que se consideraron excluyentes. Cada quien optó entre transformar o reproducir. Esta asignación de funciones tuvo tres características: 1) fue consecutiva, primero se optó por la función transformadora y luego por la reproductora 2) fue consensual en cada uno de los momentos consecutivos, pues fueron muy pocos quienes en el primer momento cuestionaron la potencialidad transformadora del sistema y en el segundo su éxito reproductor; y 3) fue sincrética, ya que no se procuró analizar a través de qué características o procesos el sistema cumplía con sus funciones, ni respecto de que o en que beneficio de quienes se transformaba o reproducía, sino que se –hablo indiscriminada y abstractamente del “sistema de educación formal en función de la sociedad”

La manera precedente de ver las cosas no puede obviamente considerarse un debate teórico. En consecuencia, puede decirse que la ausencia de investigación empírica junto a la vigencia del mecanismo de asignación derivaron en la carencia de comprensión de cómo funcionan muchos sistemas educativos latinoamericanos y, en particular, el argentino. Lo que no se dio en la teoría se desarrolló en el cambio en la Argentina -y en otros países de América latina- en el terreno de las propuestas político-educativas. Estas propuestas surgieron urgidas por la así llamada "crisis del sistema educativo".

El término crisis del sistema educativo se generalizó ya en la década del '30. Desde la década del '50 es de uso obligado en la literatura pedagógica de las más variadas corrientes (por ejemplo Ocerín, R. C., 1981 Y J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi, 1983). Pero autores distintos le asignaron a la - crisis causas y características diversas, a partir de lo cual propusieron también alternativas diferentes para superarla.

Durante algún tiempo coexistieron quienes veían a la crisis del sistema educativo como un reflejo de la crisis de las sociedades latinoamericanas, debida a su vez al carácter capitalista dependiente de esas sociedades (Vasconi, T. A., 1975) Y quienes procuraban especificar más acotadamente su carácter, aceptando como un dato inmodificable los rasgos estructurales de las sociedades latinoamericanas. Los primeros subsumían la respuesta a- la crisis del sistema educativo en una propuesta revolucionaria de reemplazo de la estructura de la sociedad latinoamericana por otra, asumiendo implícita o explícitamente que tal cambio traería aparejada en forma más o menos automática la transformación del sistema educativo en el sentido de la superación de su crisis. Los segundos vinculaban estrechamente la crisis del sistema educativo a los problemas de crecimiento de la sociedad capitalista.

La mayor parte de los autores pertenecientes al segundo grupo definió en la década del '50 y del '60 que la crisis del sistema educativo se debía a su falta de crecimiento. Se procuró entonces salir de la misma a través de "propuestas reformistas" para hacer crecer el sistema educativo. En los años '60 y '70 el diagnóstico de un sistema en crisis persistió- e incluso se acentuó pese a su crecimiento. El carácter de la crisis se re definió y pasó a ser para muchos de exceso de crecimiento. Quienes así lo conceptualizaron propusieron detener el crecimiento del sistema educativo. Los sectores que más consecuentemente se enrolaron en estas posiciones difundieron desde las cátedras universitarias y los institutos de formación docente una "propuesta apocalíptica": la destrucción del sistema de educación formal.¹

En los ámbitos educativos de varios países de América latina y en particular de Argentina se renunció en los últimos años a definir de qué crisis se trata y se ofrecen directamente soluciones. En parte como reacción a las propuestas apocalípticas algunos sectores elaboran en la Argentina las que pueden llamarse "propuestas reformistas". Ellos reivindican la posibilidad de superar la crisis del sistema educativo argentino de la década del '80 volviendo al sistema educativo de hace cien años (*Clarín*, 21-1-1982). Otros sectores elaboran las que pueden llamarse "propuestas mesiánicas": un nuevo método pedagógico, una acción social, una tecnología educativa o una estructura probada en otros países pueden salvar al sistema. Las "propuestas mesiánicas" y las "reformistas" hegemonizaban hasta hace muy poco la escena político-educativa argentina y no han sido todavía reemplazadas.

¹ Véanse por ejemplo muchos de los programas de materias de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y algunas publicaciones de los profesores a cargo de las cátedras en el período previo a 1975. Los mismos contenían gran influencia de las concepciones de Iván Illich (1972) y Everett Reimer (1975).

Muchas de las propuestas reformistas, las apocalípticas, las mesiánicas y las reformistas coinciden en dos aspectos: ignoran 1) el carácter social¹ y 2) el carácter específico de la crisis de cada sistema educativo nacional. El primero las lleva a obviar que la crisis del sistema educativo se articula con la crisis de la economía y la política y se refiere a la disconformidad de ciertos grupos o sectores sociales o políticos con las funciones que cumple el sistema educativo en su perjuicio o beneficio. Es así como, por ejemplo, todos los sectores sociales pueden coincidir en que el sistema educativo de su país está en crisis, pero los aspectos del sistema que están en crisis y la manera en que los afecta son distintos para cada uno de ellos. El segundo aspecto alerta contra el trasplante de tecnologías, estructuras u otro tipo de innovaciones.²

b.El carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos en relación a sus funciones

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones .sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legifimar la estamentalización a través de la distribución y Creación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye -como tantas otras instituciones y prácticas sociales- a la vez a la transformación y a la reproducción de la Sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras la reproducción social, pero ambas están siempre presentes Es por esto, que definir la función del sistema educativo o transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple con sus tres funciones específicas.

El sistema educativo de la mayor parte de los países de América latina, comprendido el de Argentina, está en crisis para sectores sociales numerosos porque no se benefician de la manera en que el mismo cumple con las funciones mencionadas más arriba. Estos sectores no. adquieren los conocimientos, habilidades y pautas sociales que requieren para participar en¹ la economía, la política y la sociedad en un

²Justamente las propuestas "apocalípticas" y "mesiánicas" coinciden además en haber sido generadas en países altamente industrializados y trasladadas a los latinoamericanos, característica que comparten también con muchas de las propuestas reformistas. Mayores referencias a algunas de estas concepciones -aunque bajo otras denominaciones- pueden encontrarse en Nassif, R., 1984.

sentido satisfactorio para ellos. Por otra parte no adquiere esos conocimientos, habilidades y pautas sociales en forma adecuada para ocupar lugares relativos en la estamentalización que los conformen. Por último, la educación que adquieren no los induce a legitimar o cuestionar aspectos diversos del orden social de acuerdo a sus propios intereses.

Resta agregar que el sistema educativo de la mayor parte de los países de América latina no está en crisis por su mera existencia, sino porque existe con ciertas características estructurales específicas. No es la esencia de los sistemas de educación normal lo que debe cuestionarse, pues toda sociedad requiere de las funciones específicas que cumple, sino su existencia concreta en sociedades concretas.

Las proposiciones de los dos párrafos anteriores implican la conceptualización del carácter social y específico de la crisis de los sistemas educativos de la región.

Aceptar el carácter social de la crisis lleva a interpretar que la posibilidad de comprensión y superación de la misma pasa por: 1) discriminar las funciones sociales del sistema educativo en relación al cuerpo social y a cada uno de los sectores que lo componen, 2) generar elementos para la formulación de "propuestas alternativas" a través de las cuales diversos sectores propongan cómo orientar las funciones del sistema educativo en su beneficio y 3) comprender que los distintos grupos sociales formula, confronta y articulan esa propuestas alternativas en la escena política.³ Esta conceptualización no niega el carácter nacional de la crisis de los sistemas educativos, ni la posibilidad de construcción de "proyectos", "modelos" o "estilos" educativos nacionales,⁴ ya que en la medida que los grupos afectados por la crisis sean los sectores sociales más numerosos, la misma asume carácter nacional y en tanto el resultado de la confrontación y articulación de las propuestas alternativas permite generar un "proyecto", "modelo" o "estilo" educativo que posibilite el máximo nivel de participación en su propio beneficio a la mayor parte de los habitantes de una nación, se tratará de un proyecto educativo nacional.

Aceptar el carácter específico de la crisis de los sistemas educativos conlleva aceptar que su comprensión requiere: 1) desarrollar términos conceptuales específicos y 2) referirse a un país y a un momento histórico también específicos, para elaborar la dirección de los cambios operados en su sistema educativo tomando cuenta de los cambios operados en la sociedad y

³ Es obvio que esta dinámica se establece de acuerdo a pautas diferentes según el modelo de Estado, pero aun en los Estados autoritarios existe. aunque más no sea en el juego intraburocrático de las instituciones estatales. Naturalmente la posibilidad de la mayor parte de los sectores sociales de incidir en la misma aumenta en los Estados democráticos.

⁴ Si bien aquí los términos "proyecto", "modelo" y "estilo" educativos se usan como sinónimos no se refieren a lo mismo. Ver Rama, G., 1979.

en el Estado. Es por eso que a continuación se presentan ciertos términos conceptuales que permitirán avanzar sobre aspectos poco conocidos del sistema de educación formal argentino y notas sobre la metodología de un proyecto de investigación diseñado, precisamente, para elaborar aspectos concretos vinculados a la función social del sistema educativo argentino a comienzos de la década de 1980.

2. Términos conceptuales para describir e interpretar las funciones y crisis de los sistemas educativos

Las características estructurales de los sistemas educativos y de sus órganos de conducción están íntimamente ligadas a las funciones que esos sistemas cumplen. Por otra parte, esas funciones se realizan cuando la población escolar hace uso o se ve sometida a esas estructuras. Sin dejar de reconocer que otros aspectos de los sistemas educativos pueden tener igual influencia en la determinación de sus funciones, se adjudica a éstas un papel decisivo. Por ello se definen a continuación términos conceptuales útiles para describir la estructura de los sistemas educativos, explicar su funcionalidad social y comprender los procesos que tienen lugar cuando la población asiste a un sistema educativo con determinadas características estructurales, así como los factores que inciden en esos procesos.

a. Definiciones

En todo sistema educativo y en todo momento histórico se manifiestan simultáneamente tendencias a su unidad y diferenciación (Kienetz, W., 1971). Una manera de conceptualizar estas tendencias es definir que unidad significa prestación de iguales oportunidades educativas para toda la población y articulación del conjunto de la prestación educativa. Diferenciación significa en cambio prestación de distintas oportunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de la prestación. (Preprimario, primario, medio y superior o universitario.)

Se ve entonces cómo ambas tendencias tienen dos dimensiones: 1) horizontal y 2) vertical. La primera se refiere a las similitudes y diferencias entre las oportunidades educativas de un mismo nivel del sistema de educación formal (por ejemplo, en el caso del nivel medio, a la existencia de distintas modalidades -enseñanza media tradicional, industrial, comercial, etc.-; subsistemas -nacional, provincial-; sectores -público y privado- o tipos de colegios -bien o mal equipados, buenos o malos, diurnos o nocturnos-; etc.). La

segunda se refiere al tipo de conducción existente en los distintos niveles del sistema.

Un sistema educativo en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está compuesto fundamentalmente por instituciones muy similares encada uno de sus niveles. En el caso del nivel primario un sistema en el que prevalece la tendencia a la unidad horizontal está integrado por escuelas únicas o comunes. Estas escuelas ofrecen un mismo currículum para todos los niños que asisten al nivel primario y tienen además condiciones equivalentes para el aprendizaje (maestros con un mismo nivel de formación y de salarios, aulas igualmente equipadas, etc.).

Un sistema educativo en el que prevalece en cambio la tenencia a la diferenciación horizontal está compuesto fundamentalmente por escuelas donde se ofrece un currículum diferente y que tienen además distintas condiciones para el aprendizaje (algunas tienen por ejemplo maestros formados en establecimientos de nivel medio y otras en universidades, algunas están mejor y otras peor equipadas, algunas tienen una jornada más larga y otras una jornada más corta, etc.),

Si en el sistema educativo prevalece la tendencia a la unidad vertical, se desarrollan órganos centrales de orientación de la prestación educativa. Si prevalece en cambio la tendencia a la diferenciación vertical los órganos de orientación y conducción de cada nivel del sistema educativo son independientes. (Véase cuadro de *Tendencias* en página siguiente.) ¿Qué está en juego detrás de la promoción de la: tendencia a la unidad del sistema y qué detrás de la búsqueda de su creciente diferenciación? ¿Cómo evaluar la función política y social de cada una de estas tendencias y sus consecuencias para la crisis del sistema educativo?

TENDENCIAS

d i m e n s i o n e s		<i>Unidad</i>	
			<i>Diferenciación</i>
	Horizontal	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje similares dentro de un mismo nivel.	Instituciones con currícula y condiciones para el aprendizaje diversos dentro de un mismo nivel
	Vertical	Sistemas educativos con conducción centralizada para todos los niveles.	Sistemas educativos sin conducción centralizada para todos los niveles.

b. Unidad y diferenciación de los sistemas educativos desde la perspectiva de la democratización de la educación

Los primeros partidarios de la unidad del sistema educativo conceptualizaron esta tendencia como el paradigma de realización absoluta de democratización del sistema educativo, es decir, de falta de crisis del mismo respecto de los objetivos de distribución socialmente equitativa de los conocimientos relevantes para la participación económica, política y social de los sectores populares. Según aquellos partidarios bastaban con ofrecer a todos los niños la misma educación para garantizar la contribución de los sistemas educativos a la justicia social y a la participación política de los ciudadanos, contribución que por otra parte se consideraba definitiva. Unidad se entendía entonces en sus dos dimensiones: 1) como un camino único, iguales contenidos e iguales métodos para la educación general de toda la población y 2) orientación y conducción centralizada de todos los niveles del sistema educativo.

Respecto de la propuesta de un camino único para la educación general de toda la población es ya un lugar común reiterar que, aunque la escuela sea la misma para todos, sus condiciones de vida no lo son. Las posibilidades de hacer uso de ese camino único son entonces distintas. Las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan las mismas oportunidades de acceder a la educación que se imparte en ese camino único. Para garantizar equidad educativa en sociedades donde los puntos de partida de la población escolar no son iguales se requieren diferentes, "ecualizadores", es decir un sistema educativo diferenciado en el sentido de brindar mejores oportunidades de educación a quienes tienen peores puntos de partida. Cuando en cambio pueden igualarse los puntos de partida, el camino único garantiza la equidad de educación. Es decir entonces que tanto la tendencia a la unidad horizontal como a la diferenciación horizontal del sistema educativo pueden actuar en condiciones determinadas en dirección a crear oportunidades educativas que promuevan la conservación o el rompimiento del monopolio de la educación en sectores minoritarios de la población.⁵ Si la tendencia a la diferenciación horizontal del sistema educativo actúa en dirección a la creación de opciones educativas, que promueven la ruptura del monopolio de la educación en un momento histórico determinado, se trata de aquella que sirve a la democratización del sistema educativo.⁶ Si la tendencia a la unidad horizontal contribuye a que sectores más amplios de la sociedad puedan disponer de opciones educativas para acceder al conocimiento socialmente acumulado, a prácticas sociales y a habilidades previamente monopolizadas por sectores minoritarios, ella se inscribe en el

⁵ Respecto del monopolio de la educación, véase Alt, R. 1978.

⁶ Naturalmente, la democratización del sistema educativo incluye también otras dimensiones, tales como el carácter de las prácticas institucionales y de los contenidos.

proceso de democratización del sistema. La promoción- de la escuela única en la mayoría de los países latinoamericanos en el siglo XIX tuvo como resultado la ampliación de las oportunidades educativas en un grado y modalidad tales que se logró una significativa ruptura parcial del monopolio de la educación. Hasta ese entonces sólo sectores francamente minoritarios tenían acceso a oportunidades educativas conducentes a la adquisición de conocimientos y habilidades útiles para incrementar la participación social.

Un razonamiento similar permite aproximarse a la función social de la unidad o diferenciación vertical del sistema educativo. En tanto la orientación y conducción centralizada de los distintos niveles de un sistema educativo facilita el acceso de sectores sociales cada vez más amplios a los niveles subsiguientes del sistema educativo (y obviamente también la permanencia en ellos y el aprovechamiento de las posibilidades de aprendizaje), promueve su democratización; pero si es utilizada para limitar el acceso, por ejemplo de los sectores rurales o de los sectores vinculados a las economías regionales alejadas de los espacios geográficos en donde están enclavados los órganos centrales de orientación y conducción del sistema, promueve su carácter elitista.

c. La segmentación y desarticulación de los sistemas educativos en tanto formas antidemocráticas de diferenciación

La diferenciación horizontal y vertical de los sistemas educativos tiene modalidades específicas en la segmentación y desarticulación respectivamente.

En muchos casos los sistemas educativos son aparentemente unitarios horizontalmente, pero en realidad están profundamente diferenciados. La apariencia de unidad surge de las pautas fijadas en la legislación, de acuerdo a la cual se debe ofrecer en casi todos los países latinoamericanos iguales oportunidades de educación -al menos en el nivel primario- a toda la población. La diferenciación horizontal se hace evidente cuando se demuestra, a partir del análisis institucional, que establecimientos que de acuerdo a la legislación deberían ser iguales, tienen curricula y ofrecen condiciones para aprender muy diferentes.

El agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tiene características similares da lugar a los que se denominan un circuito diferenciado de educación dentro de ese nivel del sistema educativo. En el caso de que las posibilidades de pasar de un circuito a otro sean (real y no formalmente) bajas o nulas y la selectividad social de la población reclutada sea muy alta, puede hablarse de distintos segmentos del nivel correspondiente del sistema de educación formal. Un circuito *x* dentro del nivel primario se

continúa idealmente en un circuito correspondiente también x del nivel secundario y el del secundario en otro x del superior o universitario. Lo mismo sucede con un segmento y . Un sistema educativo en el que se puede demostrar esto es lo que se llama un *sistema educativo segmentado*.

A medida que los sistemas de educación formal se diferencian verticalmente, cada nivel puede tender a funcionar como un coto cerrado aislado de los niveles restantes. Cuando esto sucede el sistema educativo está *desarticulado*: lo que pasa en el nivel preescolar no se define en consonancia con lo que pasa en el nivel primario y así sucesivamente.

La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente la segmentación y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo, que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra además a través de la operación de los mecanismos del mercado. En efecto, en las sociedades de mercado los bienes sociales se transforman en mercancía, para que la población los adquiera de acuerdo a su capacidad de consumo. La libre operación de las leyes del mercado en relación a la educación se garantiza además a través de la adopción del principio neoliberal de la subsidiarización de la prestación educativa. Esta última consiste en declarar al Estado subsidiario respecto del servicio educativo y promover que la responsabilidad sobre la educación de la población recarga en las comunidades, otorgando además a cada familia un rol protagónico dentro de las comunidades. Gracias a la segmentación y desarticulación del sistema de educación formal el bien social educación se parcializa en una serie de mercancías de distinto valor de uso y de cambio que se pueden o no comprar en el mercado. Este mecanismo puede ser más o menos transparente. En el caso de que las parcelas de educación con mayor valor estén concentradas en el sector privado pago de la educación, es muy transparente. En el caso de que lo estén en segmentos del sector público, o parcialmente en unos y otros, el mecanismo es oculto, pero igualo más efectivo. Mecanismos tales como el pago de cooperadoras escolares, la preparación paga fuera del sistema educativo para aprobar los exámenes de ingreso a ciertas escuelas

públicas, etc., que permiten Ya "compra" del acceso, permanencia y éxito dentro de las instituciones del sector público en las que se adquiere educación con mayor valor, garantizan la realización de los efectos de la segmentación y desarticulación en el contexto de las sociedades que se denominan de mercado.

d. Segmentación, desarticulación y función social del sistema de educación formal: el pasaje de nivel como instancia de orientación

Recapitulando algunos elementos de las páginas anteriores surge claramente que los distintos grupos sociales que hacen uso de un sistema educativo crecientemente segmentado y desarticulado acceden a distintos niveles de educación "formal, pero además, aun en caso de acceder a niveles de educación formal iguales (por ejemplo de terminar el nivel primario), acceden a niveles de conocimiento no equivalentes. A esto se agrega que tienen posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal no equivalentes en términos de su formación, aunque sí lo sean en términos formales. Los sectores que acceden a los mejores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a mayores niveles de conocimiento y tienen mayores posibilidades de continuar dentro del sistema de educación formal y dentro de los mejores segmentos del nivel siguiente. Los sectores que acceden a los peores segmentos de un nivel del sistema de educación formal acceden a menores niveles de conocimiento y tienen menores posibilidades de continuar dentro del sistema y dentro de los mejores segmentos del siguiente nivel.

El acceso a los distintos niveles y segmentos del sistema educativo se resuelve en algunos momentos claves. Estos momentos claves son la incorporación al preescolar, el pasaje del preescolar a la escuela primaria o la incorporación a la escuela primaria, el pasaje del nivel primario al secundario, la definición de especialidades dentro de los establecimientos de nivel medio que las tienen y el pasaje del nivel medio al superior. Los mismos cumplen las funciones de una instancia de orientación, un filtro que permite o no el paso de ciertos individuos de un nivel del sistema educativo a otro y, además, de un segmento del primer nivel a otro del nivel siguiente.⁷ La ubicación y comprensión de estos momentos claves permite también generar estrategias de comportamiento a los sujetos que se educan y de intervención a los agentes educativos (Estado, corporaciones y comunidades, escuela, directivos y docentes) para acelerar o frenar el proceso de

⁷ Se emplea aquí en una interpretación libre el término acuñado por Sorokin (1927) y reinterpretado por Boudon (1983).

democratización del sistema de educación formal.

Queda claro ahora que el proceso de pasaje del nivel primario al nivel medio es un momento clave que actúa como instancia de orientación del tránsito de la población escolar por el sistema de educación formal. El Estado y las instituciones educativas toman posiciones durante él. Los egresados del nivel primario y sus familias deben ir tomando una serie de decisiones antes de acceder a un colegio secundario. Si desean que el ingreso se produzca el año inmediato posterior al egreso de una escuela primaria, muchas de ellas deben tomarse a lo largo del último grado de la escolarización primaria.

Estas decisiones pueden consistir en seleccionar un colegio secundario, inscribirse, prepararse para cumplir con los requisitos de ingreso a los colegios secundarios en caso de que los haya y, finalmente, cumplirlos. Resta para el año lectivo siguiente comenzar a cursar de acuerdo a los resultados obtenidos en los requisitos de Ingreso.⁸

El comportamiento de la población escolar y de sus familias está, como es obvio, condicionado.

e. Factores que inciden en el pasaje de un nivel a otro en un sistema educativo segmentado y desarticulado

El análisis de los comportamientos de la población escolar se ha centrado en general en la influencia que factores aislados tuvieron para que dejaran de ocurrir, ocurrieran o, aún más, ocurrieran de una manera y no de la otra.

Este tipo de análisis ha sido utilizado por distintos investigadores para estudiar comportamientos tales como el rendimiento escolar, la asistencia al jardín de infantes, etc. Existen por lo menos dos grupos de estudios realizados de este modo. Cada uno emplea una aproximación teórica diferente. El primero considera que los factores que inciden en los comportamientos escolares son las características de los niños (sexo, edad, capacidad, temperamento). Estas características explicarían ciertos comportamientos (por ejemplo el fracaso escolar o la conducta en el aula). El segundo grupo considera que los factores explicativos de esos mismos comportamientos provienen del medio escolar y extraescolar. Habitualmente estas perspectivas se emplean en forma excluyente y no integradora.⁹

⁸ La atención que se presta a los individuos que transitan por esa instancia de orientación, en tanto sujetos activos que toman decisiones (aunque las mismas tengan grados de libertad restringidos) es lo que diferencia nuestra concepción de "instancia de orientación" de la de Sorokin y Boudon.

⁹ Para una descripción más detallada y un acercamiento crítico a los estudios que analizan el fracaso escolar de este modo, véase Borsotti, C. y C. Braslavsky, 1983. Uno de los temas que se discute más insistentemente es la capacidad explicativa de estos estudios para comprender la manera en que se generan

Con el propósito de ordenar los aportes realizados por quienes consideran a los factores del medio escolar y socio- económico como determinantes del fracaso escolar se propuso recientemente su clasificación en cuatro grupos: 1) endógeno- materiales, 2) endógeno-culturales, 3) exógeno-materiales y 4) .exógeno-culturales (Tedesco, J. C., 1984). Los primeros corresponden a la situación material y organizativa de las instituciones escolares; los segundos al currículum, las representaciones ideológicas, las actitudes de los docentes y su adecuación a las características culturales de los alumnos; los terceros a la situación de vida de los alumnos y de sus familias y los cuartos a las representaciones ideológicas y al capital cultural de alumnos y familias.

Esta sistematización de factores puede adaptarse como punto de partida para ordenar a los que inciden en el proceso de pasaje de la escuela primaria al colegio secundario. En este caso debe diferenciarse además: a) entre los factores endógeno-materiales, los referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar, o al nivel secundario en su conjunto y b) a los factores endógeno-culturales referidos a la escuela primaria de la que se egresa de los referidos al colegio secundario al que se aspira ingresar o al nivel secundario en su conjunto.

Del conjunto de factores que influyen en el pasaje de la escuela primaria al colegio secundario, los endógenos, es decir los situados en el sistema educativo, tienen particular significación para los educadores y políticos educacionales. La modificación de algunos factores endógenos, en particular la del comportamiento de las instituciones y sus miembros, está sin duda dentro del campo de la política posible (Girad, 1981) aun en contextos de relativa estrechez presupuestaria e inmovilidad estructural.

Conclusiones

2. Las funciones específicas del sistema educativo argentino

: En la introducción de este libro se dice que "todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1) distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2) contribuye a estamentalizar a la población y 3) contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y creación de ideologías". Se agrega continuación que "al cumplir cada una de estas funciones específicas el sistema educativo contribuye a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad".

Ahora bien, el sistema educativo argentino cumple con sus tres funciones específicas en forma antidemocrática, es decir insatisfactoria para la gran mayoría de la población. Esto ha quedado claro a través de la presentación de los beneficios diferenciales que tienen distintos sectores sociales que se realizó en los capítulos I a VII de este trabajo. El apartado anterior procuró mostrar además que el hecho de que el sistema educativo sea como es se produce en virtud de su funcionalidad con un Estado y una sociedad con características específicas. Sin embargo, las dos afirmaciones de este párrafo no agregan demasiado a lo que el sentido común permite descubrir ni ofrecen puntos de partida para intentar superar la crisis del sistema educativo para la mayoría de la población argentina. Es más, esas dos afirmaciones por sí solas, y si con ellas se cree concluido el análisis de las funciones del sistema educativo y de su relación con la sociedad, pueden llevar a suponer que habida cuenta de cambios en el Estado y en la estructura social que tengan el propósito de su democratización, no son necesarias reformas específicas de la estructura del sistema de educación formal a, peor aún, que las reformas que se hagan tienen carácter técnico y no poseen consecuencias sociales, Sin embargo, la modalidad antidemocrática con la que el sistema educativo argentino cumple sus tres funciones específicas es posible justamente en gran medida gracias a las

características también específicas de su estructura.

La segmentación del sistema educativo argentino cristaliza la provisión de mejores condiciones para el cumplimiento de la primera función -distribución de conocimientos, habilidades y pautas de socialización para la participación en su propio beneficio- a algunos sectores más que a otros. Las peores condiciones se ofrecen en los segmentos para los sectores de la población respecto de los cuales el sistema de educación formal tiene para el cumplimiento de algunas dimensiones de esta función un componente monopólico. En efecto, el sistema de educación formal ofrece peores condiciones para la distribución de habilidades instrumentales y conocimientos científicos en los segmentos para la población cuya vida extraescolar se desarrolla en el mundo laboral o en ámbitos de socialización familiar empobrecidos por la ausencia cotidiana de adultos significativos, la pobreza u otros factores. Las mejores condiciones en cambio las brinda en segmentos para la población cuya vida extraescolar les ofrece también otras oportunidades de apropiación de habilidades instrumentales, (lecto-escritura, cálculo, uso de la computación, etc.) o conocimientos científicos.

La función estamentalizadora no es idéntica a una eventual función reproductora, La sociedad argentina es, obviamente, dinámica.¹ Experimenta diversos desplazamientos que implican ciertos grados de movilidad, aunque estos grados no puedan interpretarse en los términos clásicos de ascenso o descenso social. Uno de esos desplazamientos se produce desde ocupaciones manuales hacia ocupaciones no manuales. En el contexto de estos desplazamientos la función estamentalizadora del sistema educativo argentino consiste en darle a los sectores más bajos de la escala social sólo las posibilidades de acceder a los segmentos de los niveles sucesivos del sistema de educación formal que le permitirán acceder a los estamentos más bajos de los sucesivos reordenamientos sociales. Lo que se tiende a reproducir es entonces el lugar relativo de los individuos de un mismo origen con referencia a sus coetáneos de otro origen, aunque para cada individuo exista todavía, a diferencia de lo que sucede ya en algunos países europeos, una mejora respecto del lugar que ocupaban sus padres. Esta dimensión reproductora se realiza a través de las características de segmentación y desarticulación, así como del modo de funcionamiento particular de cada institución educativa. Este modo particular es la creciente subsidiarización de las instituciones escolares de los procesos educativos. Quien mejor resumió este modo de funcionamiento fue un padre al decir: "para mandarlo a estudiar tengo que ponerle un profesor que le enseñe".

La función legitimadora deriva, en el caso argentino y en lo referente a la estructura del sistema educativo, de una combinación del funcionamiento

microinstitucional con el macroinstitucional. Mientras estructuralmente se configuran condiciones diferenciales para la distribución de conocimientos y se estamentaliza a la población, en cada institución operan mecanismos meritocráticos que crean una apariencia de funcionamiento igualitario. Esta apariencia de funcionamiento contribuye a que ambos legitimen las desigualdades sociales."

Las funciones descritas se organizan sobre todo alrededor de algunos momentos claves. Un grupo de momentos claves son los pasajes de cada nivel al siguiente. En virtud de la desarticulación del sistema ese grupo de momentos claves se transforma en un grupo de instancias de orientación social. Allí se ponen en evidencia las consecuencias de la desigual distribución de conocimientos realizada por el nivel del sistema educativo del que se egresa a través de la orientación discriminada y legitimada de los estudiantes entre el mundo del trabajo y la continuación en el sistema educativo y entre los distintos segmentos del nivel de continuación dentro del sistema de educación formal.

ⁱ El término "dinámica" se utiliza en el sentido de indicar la existencia de movimiento. No se le confiere valor positivo. Un uso similar hace Cavarozzi, M. (1983), al estudiar la dimensión política del desarrollo societal en este período y referirse a su "equilibrio dinámico".

DIMENSION HISTORICO-POLITICA: ESCUELA Y ESTADO¹

"...ningún estudio acerca del sistema educativo puede separarse de algún análisis explícito sobre el propósito y el funcionamiento del sector gubernal. Puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del sistema político de una sociedad, cualquier intento por desarrollar un modelo de cambio educativo, debe tener detrás una teoría bien pensada sobre el funcionamiento del gobierno –nos referimos a ésta como una Teoría del Estado-. Sin embargo, incluso si no creyéramos que un sistema educativo tuviera algo que ver con el poder en una sociedad, de cualquier forma estaríamos obligados a estudiar el gobierno para entender la educación formal: en los siglos XIX y XX la educación ha sido creciente y primordialmente, una función del Estado" – Martín Carnoy

En el presente documento de trabajo nos proponemos abordar tres ejes conceptuales:

- En primer lugar, el análisis los intrincados procesos de transformación (cultural, social, política, económica, tecnológica, etc.), vividos a lo largo de nuestra historia y su impacto en la dinámica del Sistema Educativo desde finales del siglo XIX, la totalidad del siglo pasado y lo que va del presente.
- En segundo lugar, el reconocimiento de la educación como derecho social (individual y colectivo) con vistas a la construcción de una escuela democrática inclusiva y de calidad. Hecho que supone estudiar los procesos (discusiones y concepciones académicas, disputas político-ideológicas, representaciones culturales, políticas oficiales, luchas populares y sindicales, entre otros) a través de los cuales pudo conquistarse este derecho en los términos en que se expresa en la Ley Nacional de Educación.
- Por último, la reflexión sobre el trabajo del docente como agente del Estado y, en tanto tal, como sujeto protagónico del proceso transformador en la concreción de las políticas públicas en general y educativas en particular.

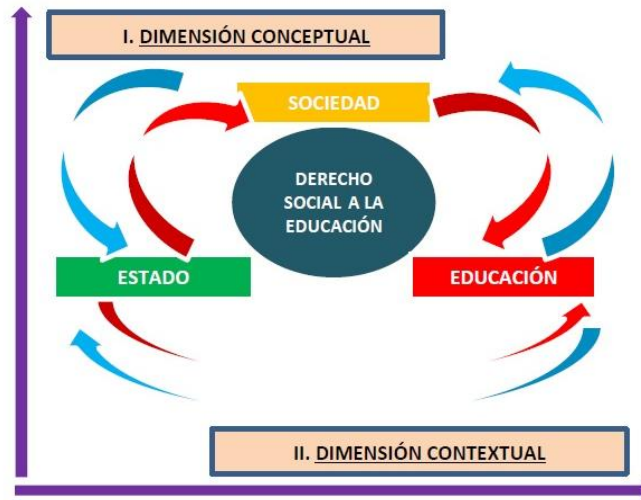
Serán éstos los conceptos que estructuran el módulo, analizando la vinculación que mantienen entre sí las categorías que conforman la tríada: ESTADO – SOCIEDAD – EDUCACION.

Si lo hacemos desde una perspectiva histórica, es al efecto de "historizar el presente", de transitar las huellas de los procesos políticos, sociales, económicos y culturales que nos

¹ El presente texto ha tomado como base el Documento Orientador del Módulo I del Concurso de Ascenso para cargos directivos y supervisores del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan (diciembre 2017)

aquejan en el panorama educativo actual, y que hundan sus raíces en la matriz cultural que conformó nuestro sistema educativo en su génesis a fines del siglo XIX.

Relación entre Estado, sociedad y educación



El esquema precedente sitúa en el centro de gravedad el análisis del “**derecho social a la educación**” enfatizando las intrincadas interrelaciones que se establecen entre lo público, lo social, lo económico, lo educativo, lo privado, desde dos dimensiones necesarias para el abordaje de la propuesta:

I. **Dimensión conceptual:** en ésta se abordan las discusiones teóricas en materia de Estado, sociedad y educación en un esquema conceptual desde categorías teóricas que posibiliten dar cuenta de los principales posicionamientos conceptuales sobre estas cuestiones y,

II. **Dimensión contextual:** en ésta se analizan, desde un ámbito temporal o histórico, los modos en que el Estado y sus políticas educativas se fueron configurando en el curso de complejos procesos sociales desde la formalización del Sistema Escolar argentino, hasta la actualidad.

I. Dimensión conceptual: las discusiones teóricas sobre Estado, sociedad y educación

Como puede observarse en los trazos del Gráfico 2, las relaciones que se dan en el devenir de los tres elementos (Estado, sociedad y educación) a lo largo del tiempo y de las fluctuaciones de la vida social (al interior de la cual éstos acontecen, se definen y re-definen constantemente) son verdaderamente profundas, de tal suerte que no resulta plausible analizar compartimentalizada o separadamente cada uno de ellos sin tomar en consideración las configuraciones y cambios que se dan en los otros dos. Por esta razón, un primer paso en dirección al despliegue de este documento de orientación, consiste en proponer definiciones conceptuales de:

- a. Estado,
- b. sociedad y
- c. educación.

Asimismo, es preciso reconocer que las conceptualizaciones aludidas no implican un significado único o monolítico de los términos en cuestión, sino que las mismas están mediatizadas por las distintas perspectivas o corrientes teóricas e ideológicas que han impreso su sello en el campo de las querellas sociales y políticas en las que convergen intereses de sectores sociales enfrentados. En efecto, el desenvolvimiento de la sociedad, del sector público y de los procesos educativos desde el advenimiento de la modernidad, ha sido la crónica de enfrentamientos entre grupos y/o clases sociales hegemónicas aspirantes a un dominio extenso e intenso de lo social en pos de alcanzar sus intereses objetivos (aún en situaciones que impliquen la explotación material y simbólica de sectores oprimidos) por un lado; y de las causas populares por alcanzar dignidad y justicia social a través de largas y complejas luchas por la conquista de derechos que puedan garantizar las condiciones de realización de tales cometidos, por otro.

A partir de este reconocimiento de índole teórico-ideológica, es factible asumir una propuesta de abordaje de la terna categorial² que compone este apartado, desde una formulación que ponga en tensión los extremos opuestos en pugna, es decir, los enfrentamientos entre los grupos de poder y los sectores populares respectivamente.

El desarrollo teórico propuesto por Pansza González (1993) constituye un excelente punto de partida para situar en escena esta discusión. La citada especialista propone un despliegue de las concepciones de sociedad y educación desde lo que denomina **las teorías del orden o consenso**, que son la genuina expresión del estado de cosas al que aspiran quienes detentan el poder social y **las teorías del conflicto**, que revelan la insurgencia de las clases oprimidas en pos de reivindicaciones postergadas o negadas por el poder opresor. Puestas así las cosas, este esquema categorial podría representarse de la siguiente manera:

1. Teorías del orden sobre Estado, sociedad y educación

Desde esta postura pueden observarse varias cuestiones:

- La sociedad es asumida como un todo organizado basado en un orden moral social de carácter: supra-individual, coercitivo y objetivo, desde el que se aspira al equilibrio o armonía social que son favorables a quienes ejercen el poder.
- El Estado se muestra como representando cuestiones “comunes” a toda la sociedad, cuando en realidad tiende a la imposición de los intereses de los grupos hegemónicos sobre el conjunto social.
- La armonía social se logra a través de dos procesos básicos: “socialización” y “control social”. La educación (que asume una condición conservadora o tradicional) cumple aquí un papel fundamental en el “sostenimiento” de este orden.

² La terna a la que se hace referencia es la de los términos: Estado, sociedad y educación.

- El conflicto es indeseable (significa el riesgo de caos o entropía y con ello la posible destrucción del orden social).
- El conocimiento debe propender a lo que se suele denominar “neutralidad valorativa” u “objetividad”. Esta es una postura que tiende a exhibir a ciertas líneas políticas (coherentes con el poder de turno) como “no políticas”, asépticas, inocuas y, desde ese lugar de neutralidad, se condena como políticas, sediciosas o incluso “subversivas” a aquellas corrientes de pensamiento que se oponen a las injusticias, avasallamientos e inequidades del poder hegemónico e intentan reivindicar los derechos de los grupos sojuzgados.
- La educación se convierte para esta corriente teórico-ideológica en una práctica conservadora que tiende a reproducir las condiciones de producción de la cultura de los grupos hegemónicos imponiéndola al conjunto social como si ésta fuera la cultura de todos. Por consiguiente, la acción educadora se constituye en garantía del mantenimiento del estado de cosas vigente que, por lo general, favorece a unos pocos en detrimento de muchos.

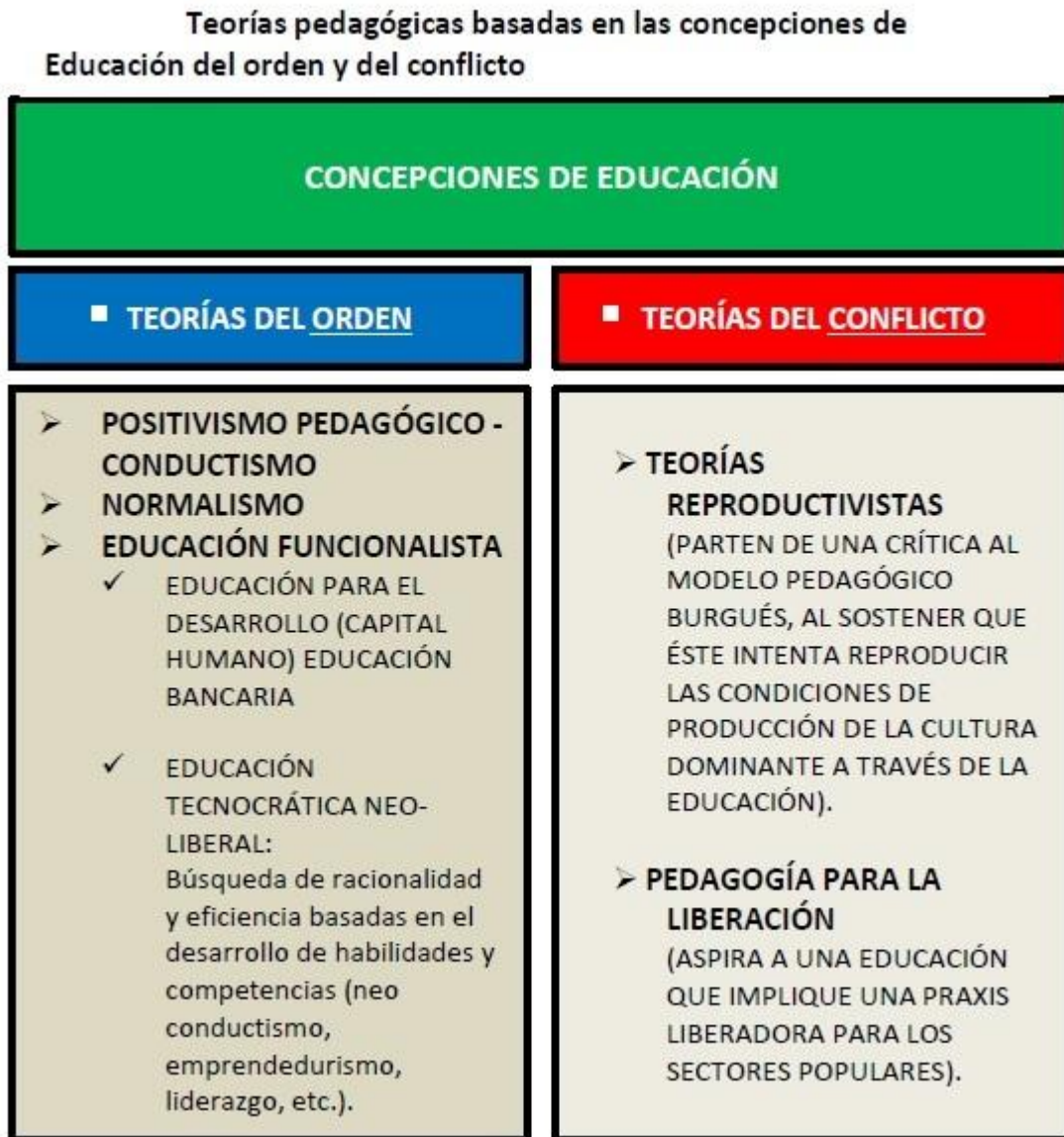
2. Teorías del conflicto en relación a Estado, sociedad y educación

A partir de esta corriente teórica emergen otros debates enfrentados a la línea de pensamiento previa, así se observa que:

- La sociedad se encuentra dividida en clases sociales antagónicas (enfrentadas por el excedente producido por el trabajo social). En este contexto se verifica la imposición (explotación-enajenación, dominación) de una clase sobre otra.
- El conflicto (lucha de clases) es inherente a la vida social y es el motor de la historia a través del cual se producen los cambios en la sociedad y en el devenir del sector público.
- El Estado es un “Estado de clase” y, en tanto tal, representa los intereses de la clase social en el poder.
- El conocimiento científico es una actividad social, por ende no puede sostenerse su neutralidad valorativa.
- La educación es asumida como una práctica transformadora del orden social, como un proceso que lleva a la toma de conciencia por parte de los sectores populares de la explotación de la que son objeto. Por consiguiente, la educación deviene en acción liberadora capaz de empoderar a las clases sociales subalternas a través de conocimientos que permitan reconocerse como sujetos sociales oprimidos que pueden desarrollar condiciones de superación de tal circunstancia.

Una vez presentadas las perspectivas teóricas y los supuestos político-ideológicos, que representan los litigios prevalecientes en cuanto a la relación entre Estado, sociedad y educación (en virtud de los intereses o intenciones que movilizan la acción educativa; esto es, la conservación del orden social, por un lado, o su transformación, por otro), es posible

distinguir las corrientes pedagógicas concretas que apuntalan a una u otra corriente. En el Gráfico se identifican algunas de las teorías que han tenido desarrollos concretos –con distintos matices y grados de intensidad-, tanto dentro de las teorías del orden, como de las del conflicto.



II. Dimensión contextual: las configuraciones de Estado, sociedad y educación en los distintos períodos de la historia argentina

Los desarrollos conceptuales desplegados en el punto I tienen su base de sustentación en hechos concretos de la realidad. Es decir, en los modos en los que las múltiples relaciones que se articulan entre la sociedad, el Estado y las políticas educativas que este último lleva adelante, se hacen patentes en el decurso histórico de una sociedad y de un país.

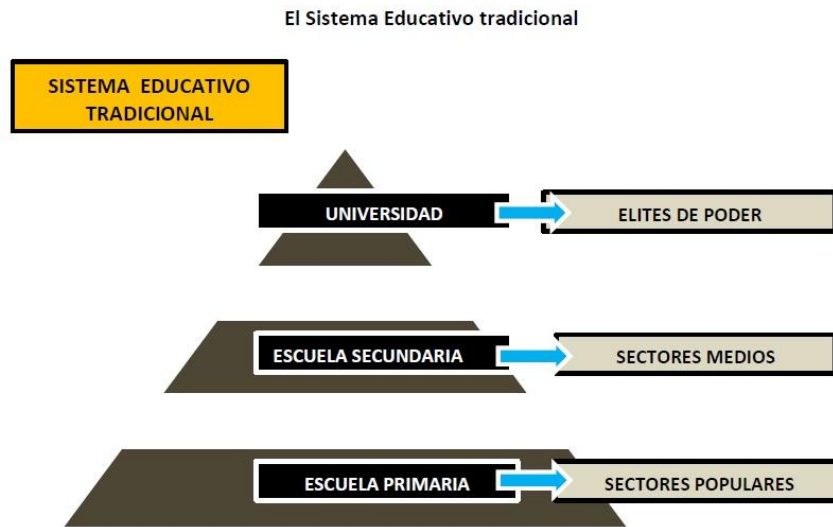
El trabajo de Filmus (1996) resulta de vital utilidad para comprender los modos en que el Estado asume diversas configuraciones socio-históricas en dialéctica vinculación con las correlaciones de fuerzas sociales que disputan el poder en la vida social.

El referido autor escruta los variados modos en que cristalizan el Estado y la educación sobre la base de identificar qué grupos detentan el poder en cada momento, qué tipos de intereses representan y qué intenciones persiguen. Así, reconoce diferentes estadios configurativos del Estado argentino, a los que enuncia del siguiente modo:

- El Estado oligárquico-liberal
- El Estado benefactor
- La crisis del Estado de bienestar
- El Estado post-social

Cada una de las etapas identificadas comporta un papel diferenciado del accionar del sector público y de las expectativas que la política cierne sobre lo educativo. Si se presta especial atención a las tendencias que se delinean a lo largo de la historia nacional, se advierten dos principales disposiciones que permiten entender el vínculo Estado-sociedad-educación en este país.

1. La primera de las figuras señaladas se materializa durante el Estado oligárquico-liberal a finales del siglo XIX. En este período, Argentina es gobernada por un grupo aristocrático que se asume a sí mismo como destinado a la misión de construir una "nación moderna" desde una apertura económica al mercado mundial consecuente con los intereses económicos de esta facción en el poder, por esta época se consolida el Sistema Educativo con la sanción de la Ley 1420 de escolaridad gratuita, obligatoria, gradual y laica. En la práctica, esto derivó en un esquema según el cual la escuela primaria estaba dirigida fundamentalmente a la alfabetización (incluyendo la lecto-escritura, el cálculo, y las nociones de una nacionalidad preconcebida), básica de sectores populares urbanos y rurales, inmigrantes y otros grupos carenciados de la sociedad; el nivel secundario iba destinado a las clases medias según una matriz selectiva que accionó desde su hito fundacional a partir de Mitre (con la creación de los Colegios Nacionales), y la Universidad se reservaba en exclusividad a las élites, con el objeto de formar allí a los nuevos cuadros políticos. El siguiente Gráfico muestra el modo en que se plasmó este modelo educacional que recibió, a partir de su carácter selectivo y excluyente, la denominación de Sistema Educativo tradicional.



2. La segunda configuración adviene a mediados del siglo XX con el ascenso del Peronismo al poder. Desde este momento se produce el reconocimiento de los derechos de los sectores sociales postergados u olvidados por el modelo político liberal y de los nuevos grupos populares que emergen como consecuencia de las migraciones internas (del interior de las provincias a las grandes ciudades, especialmente a Buenos Aires) durante las década del '30 debido a la implementación del modelo de industrialización sustitutiva que tuvo como base territorial la periferia de las principales urbes del país. Ante este escenario social, signado por necesidades y carencias de vastos conjuntos de la sociedad argentina, el Gobierno justicialista dispuso la ampliación de la cobertura escolar y la posibilidad de hacer permeable para todos los ciudadanos (independientemente de su procedencia social) el acceso a las trayectorias formativas correspondientes a los niveles secundario y universitario. Con lo cual, se avanzó en la democratización del derecho a la educación y al apuntalamiento de la movilidad social ascendente a través de la misma.

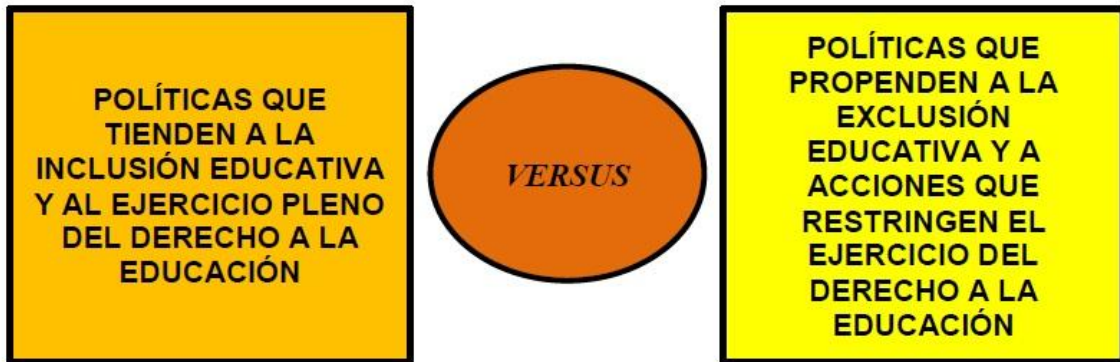
Las dos tendencias descritas en el punteo previo han caracterizado el convulsionado escenario político-social argentino desde mediados del pasado siglo hasta la actualidad y pueden resumirse en la tensión entre dos posicionamientos extremos o polares de las políticas públicas en torno a la educación, los que se dirimen entre dos líneas políticas antitéticas en su sentido más profundo:

a. Por un lado, políticas que favorecen la inclusión de todos los sectores sociales en el Sistema Educativo y con ello generan la posibilidad de ejercer en plenitud el derecho a la educación.

b. Por otro, políticas que asumen a lo educacional como un servicio o como un gasto del Estado pasible de ser reducido o "gestionado" por administradores, técnicos o economistas con vistas al logro de resultados basados exclusivamente en estándares de eficiencia y racionalidad, sin reparar en las necesidades de la ciudadanía y su derecho a ser educada.

El siguiente gráfico muestra esta dicotomía

Inclusión educativa versus Exclusión educativa



La historia de la educación argentina desde mediados del siglo XX, puede ser perfectamente graficada desde la tensión que se produce entre estos dos términos extremos que pueden ser simplificados en la dupla de opuestos: inclusión-exclusión.

La ruptura del orden constitucional el aciago 24 de marzo de 1976, trajo aparejado el advenimiento de un nuevo modelo económico: “el neoliberalismo”, el que marcaría, desde aquel entonces, gran parte de la agenda política nacional tanto de sus más fervientes impulsores, como de quienes se oponían a él por considerarlo injusto. La consolidación de las políticas de mercado de corte neoliberal aludida, emergió en la Argentina con la interrupción del orden constitucional y el despliegue de accionares represivos por parte de las juntas militares en el poder, que por la desproporcionada violencia que entrañaron en el campo de los Derechos Humanos, implicaron un verdadero terrorismo de Estado.

La actuación de la dictadura militar en el plano educativo se tradujo en distintas medidas, tales como: proscripción de partidos políticos y sindicatos; persecuciones ideológicas; tortura y muerte de docentes y estudiantes; cierre de carreras; censura bibliográfica; intervención de instituciones; eliminación de asignaturas; propuestas curriculares desconectadas de la realidad vivenciada en el país, exclusión educativa de importantes grupos sociales, entre otras, tal como se puede apreciar en el siguiente Gráfico:

Estado autoritario, sociedad y educación



Después de ocho largos años de sistemático violentamiento de los preceptos republicanos, la restauración de la democracia en 1983 impulsó profundas medidas direccionadas a eliminar la censura y las persecuciones en cualesquiera de sus manifestaciones; trabajar sobre contenidos curriculares que apuntalaran la frágil democracia reinstaurada y volver a institucionalizar la vida escolar en todos los niveles del sistema educativo. Simultáneamente, se discutieron temas ligados al acceso a la educación y a la necesidad de una nueva Ley de honda raíz democrática que se construyese colectivamente con la participación de los distintos estamentos de la sociedad por medio de la convocatoria a un "Congreso Pedagógico Nacional".

No obstante, las grandes dificultades económicas que tuvo que soportar el gobierno radical (manifiestas en la escalada hiper-inflacionaria de finales de los '80), hicieron que todo este conato deliberativo que se había iniciado quedara prontamente relegado por otro tipo de discusiones en el ámbito político del gobierno nacional consagrado en las elecciones de 1989.

El triunfo del menemismo en estos comicios, (que llegó con la promesa de subsanar los efectos de la debacle económica en la que estaba sumida la nación toda a través de la propuesta de un gran "salariazó" y una enérgica "revolución productiva"), pronto mostró su faceta más antipopular con la ampliación del modelo económico neoliberal que había

instaurado la dictadura militar a finales de los '70 y que ahora retomaba un gobierno electo por el voto ciudadano.

Esta situación dejó al descubierto la alianza espuria que el menemismo había urdido con los sectores corporativos y conservadores de la alta burguesía local asociada a intereses transnacionales, que supondría la aplicación a rajatabla de la más ortodoxa política neoliberal.

De este modo, a principios de la década del '90, se configuró un escenario sustentado en los imperativos que los grandes organismos de crédito internacional (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.) imponían a la agenda política argentina a partir de un acuerdo que se denominó el Consenso de Washington. Esto se tradujo, en un muy breve período de tiempo, en la sanción de tres leyes sobre las que se erigiría gran parte del andamiaje de la propuesta de gobierno:

- **Ley 23.696 de Reforma del Estado**, norma que en realidad habilitaba al gobierno a llevar adelante políticas de achicamiento de la organización estatal en muchas de sus áreas (con excepción de aquellas que eran estratégicas para garantizar la direccionalidad del modelo económico como por ejemplo el Ministerio de Economía);
- **Ley 23.697 de Emergencia Económica**, según esta regulación se practicaría una drástica reducción del gasto público a través de despidos, reducciones salariales y disminución de partidas presupuestarias a los distintos sectores del Estado.
- **Ley 24.130 Pacto Federal Fiscal**, normativa que provocaba una exacción del 15% de la coparticipación nacional a las provincias.

Esta triada legal fue la plataforma, el plafón sobre el que se montarían las leyes educativas emblemáticas del modelo neoliberal:

- **Ley 24.049 de Transferencia de Establecimientos Educativos** (de la órbita nacional a las jurisdicciones provinciales);
- Ley 24.195, Ley Federal de Educación y
- Ley 24.521 de Educación Superior.

Los referidos preceptos fueron la flor y nata de una visión macro-política que tendió a subordinar lo educativo a las leyes de mercado, con lo cual prevaleció una perspectiva que ponderó lo privado en menosprecio de lo público. El gráfico 7 evidencia las consecuencias más notorias que se dieron como resultado de la aplicación de este modelo político-económico.



Las políticas neoliberales de ajuste y achicamiento del sector público se prolongaron durante el gobierno del Presidente de la Rúa (que paradójicamente se había presentado a la sociedad como una alternativa opositora al neoliberalismo impulsado por Menem en los '90). Sin embargo, las mismas entraron en una faz crítica en la medida en que se agotaba el modelo de convertibilidad cambiaria (1 peso = 1 dólar) sobre el que aquellas se habían basado a lo largo de una década de estabilidad monetaria.

El Estado neoliberal cosificó al hombre convirtiéndolo en un objeto de sus políticas y no en un sujeto social con protagonismo histórico. Bajo la retórica de la 'no intervención' en la dinámica de la economía de mercado, intervino a través de procesos tales como los de privatización o de ajuste a favor de determinados intereses económicos. Generó niveles históricos de pobreza y exclusión social, limitando el ejercicio pleno de derechos sociales, laborales y ciudadanos de muchos argentinos. Desde la lógica del individualismo, la

eficiencia y la competitividad atomizó el Sistema Educativo Nacional reduciendo lo educativo a la lógica de mercado, dejando en situación de desprotección a los sectores más carenciados y vulnerables de la sociedad (Ministerio de Educación de San Juan, 2009, p. 6).

El resultado objetivo de la aplicación sostenida de todas estas medidas fue la crisis de 2001. Por aquel entonces, más de la mitad de la sociedad había caído por debajo de la línea de pobreza, una quinta parte se hallaba en situación de indigencia, los salarios habían experimentado caídas abruptas y la desocupación llegaba casi al 20%; los ahorros de una parte significativa de la población fueron confiscados favoreciendo al sistema financiero en detrimento de la ciudadanía; la exclusión social creció sensiblemente al tiempo que la exclusión educativa se materializaba como una realidad palpable en las escuelas de todo el país. A modo de ejemplo de este complejo panorama, el siguiente Cuadro exhibe datos referidos al modo en que creció en la provincia de San Juan la exclusión educativa en el intervalo temporal 1991-2001.

Evolución de la exclusión educativa en el período 1991-2001

Tasas de exclusión promedio en la provincia de San Juan 1991-2001		
	Tasa de exclusión promedio 1991	Tasa de exclusión promedio 2001
Promedio	18,12	38,75

Fuente: Correa y Cortez (2003). Las cifras ocultas. San Juan: EMV UDAP-CTERA

La renuncia anticipada del Presidente de la Rúa implicó una profunda crisis institucional que se vio reflejada en una secuencia de varias sucesiones presidenciales en un breve período de sólo 10 días. A partir de esto, se convocó la realización de una Asamblea Legislativa que nombró a Eduardo Duhalde como presidente de la nación con el objeto de finalizar el mandato interrumpido por la dimisión del primer mandatario aliancista Fernando de la Rúa.

En las elecciones de 2003 los principales contrincantes fueron Carlos Menem (representante del modelo neoliberal) y el santacruceño Néstor Kirchner. El resultado de aquellos comicios fue ajustado y debía dirimirse a través de ballotage.

Previendo un resultado adverso en la segunda vuelta de los comicios, el caudillo riojano levantó su candidatura para la citada instancia electoral, con lo cual Kirchner resultó electo Presidente de la República con un exiguo margen de votos que apenas superaba el 22% de los sufragios.

El ciclo que se inicia en el año 2003 marca un punto de inflexión en lo concerniente a las políticas públicas, ya que la alternancia presidencial significó, en los hechos, un cambio en la configuración del Estado nacional. En efecto, después de más de un decenio de profundización de políticas de mercado en la vida social del país, la organización estatal produce un giro de 180 grados hacia medidas que ahora tienen como centro de gravedad la ampliación de los derechos ciudadanos en un marco de redistribución de ingresos hacia sectores postergados de la sociedad argentina. En este contexto, la educación y el conocimiento se erigen como un derecho individual y colectivo, produciendo un quiebre respecto de las visiones prevalecientes en los '90 según las cuales la educación se presentaba como un servicio.

El siguiente gráfico pone de manifiesto, por un lado, las diferencias sustanciales entre las concepciones antagónicas de lo público: las propias del Estado neoliberal y las que sustentan el Estado nacional-popular y por otro, las distintas medidas que se desprenden de uno y otro posicionamiento en torno a lo estatal en general y lo educativo en particular.

En el citado bosquejo se enfatiza la ruptura experimentada entre las dos concepciones prevalecientes en la arena pública durante el último medio siglo. Recalar en la cuestión de quiebre, ruptura o inflexión de dos conformaciones disímiles de la organización estatal resulta de vital importancia para comprender las pujas o tensiones a partir de intereses que se dirimen constantemente en la sociedad.



Como se ha dicho, el cambio de administración que advino en la escena política nacional a partir de 2003, supuso mucho más que un mero cambio de gobierno, puesto que entrañó una mutación de la conformación del Estado y con ello, un momento de quiebre desde la variante neoliberal de las políticas públicas hacia una configuración de tipo nacional-popular de estas últimas.

En los hechos, tal situación implicó varias cuestiones. En primer lugar, dejar atrás aquellos procesos político-económicos iniciados durante la última dictadura militar y depurados en los '90, en virtud de los cuales creció la brecha de desigualdad y con ello la polarización de la sociedad argentina, circunstancia que trajo aparejado un profundo "sangrado" de los sectores más débiles y castigados del pueblo a favor de los grupos económicamente consolidados; con lo cual, las posibilidades de ejercer derechos básicos tales como: el acceso a salud, seguridad, justicia, educación (entre otros), pasó a ser "privilegio de pocos y carencia de muchos" (Ministerio de Educación de San Juan, 2009, p. 6).

En segundo lugar, lograr el desarrollo de una concepción inclusiva y de base popular del Estado apuntalada en el pleno ejercicio de derechos con una decidida participación del sector público en dirección a beneficiar a los grupos más postergados de la vida social.

Arribar a la definición de que la educación, como derecho social, fue el fruto de las luchas por la expansión y democratización de una escuela pública capaz de asegurar a las clases populares condiciones para el ejercicio de sus derechos, fue un logro de corte colectivo, hecho que se tornó plausible con la consolidación del Estado como garante del derecho social a la educación y con políticas acordes a tal fin (Resolución 24/07-CFE en Ministerio de Educación de San Juan, 2009, p. 7).

A partir de este decidido accionar de la política pública, el Estado recuperó el papel de garante de la educación; simultáneamente, ésta fue reconocida como un derecho colectivo, hecho relevante en el contexto de un país cuya Carta Magna ha tendido históricamente a enunciar los derechos en términos individuales (Ministerio de Educación de San Juan, 2009, p. 8).

La nueva cartografía educativa argentina

Como hemos afirmado en páginas anteriores, el marco de disputa política que durante gran parte del siglo XX enmarcó a la educación argentina, particularmente durante sus etapas neoliberales, desde su lógica del individualismo, la eficiencia y la competitividad **atomizó el Sistema Educativo Nacional**, dejándolo al margen del Estado-Nación.

Ello ha resultado en una nueva cartografía educativa, en la cual el Sistema centralizado de educación ha sido fragmentado en 24 sistemas de jurisdicción subnacional, en manos de las 23 provincias y la CABA.

Aunque el proceso de descentralización educativa comenzó “tibiamente” durante el gobierno de Arturo Frondizi, continuando fallidamente durante la dictadura de Onganía, dos etapas centrales han construido el nuevo mapa educativo:

1. La transferencia de las escuelas primarias nacionales durante la Dictadura Militar

Mediante los Decretos 21.809 y 21.810 del 5 de junio de 1978, la Junta Militar encabezada por Videla, transfirió todas las escuelas primarias y el preescolar de jurisdicción nacional a la Municipalidad de Buenos Aires, a todas las provincias y al entonces territorio Nacional de Tierra del Fuego, quienes debieron hacerse cargo, en su conjunto de 6.500 escuelas, 65.000 docentes y no docentes y unos 900.000 estudiantes.

Los resultados fiscales de esta operación disminuyeron la participación del Estado Nacional en el financiamiento educativo del 8,6 al 7,6%, produciendo una exacción del presupuesto educativo de 207.000 millones de pesos (Falletti: 2004), lo que redundó en el crecimiento de los déficits fiscales provinciales, además de la sustantiva pérdida de la calidad educativa, asociada a la disminución financiera, ante el incumplimiento del Programa 050 por el que la Dictadura había comprometido fondos adicionales a las provincias.

2. La transferencia del sector medio y terciario durante el neoliberalismo de los '90

Siguiendo con la lógica impuesta por el poder en la Argentina, desde mediados de siglo, la asunción de Carlos Menem y su pronta adhesión a los principios neoliberales, culminó la operación de transferencia, desligándose de las responsabilidades sobre el sistema de nivel medio y terciario transfiriendo a los estados subnacionales más de 2.000 escuelas, 72.000 docentes y 700.000 estudiantes. La verdadera intención de esta política fue expresada por el propio Ministro Cavallo, quien en declaraciones al Diario La Nación del 7 de diciembre de 1991, afirmaba que la transferencia de la educación secundaria, le *"ahorrará al gobierno nacional 890 millones de dólares por año"*

La operación surgía de una exigencia para el acceso al Plan Brady, lo que motivó que el PE vetara parcialmente la Ley de presupuesto del año 92, eliminando la garantía de transferencia financiera a las provincias para hacerse cargo de los servicios que transferían. La escasa provisión de fondos que dispondrían las provincias, discrecionalidad mediante, se supeditó a su vez al cumplimiento de metas fiscales de achicamiento de los respectivos Estados y a la adhesión y cumplimiento de los principios que a partir de 1993 impondría la Ley Federal de Educación con la modificación de la estructura y la desarticulación pedagógica del sistema, lo que se fue *"acordando"* paulatinamente con cada provincia, mediante el uso de herramientas de cooptación político-partidarias y/o extorsivas de corte financiero a través de la suscripción de los pactos fiscales y el Pacto Federal Educativo.

Es innecesario abundar sobre el impacto que la disminución presupuestaria causa sobre los sistemas de educación, dada su evidencia. Nos importa más aun resaltar que tal fragmentación del sistema ha colocado a las provincias en una desigualdad para la asunción de ciudadanía de calidad e igualitaria, en la medida en que dejó cada sistema educativo provincial a merced de la capacidad económica de la provincia que lo sustenta (téngase en cuenta, por sólo mostrar los dos extremos: la provincia de Formosa cuenta con ingreso per cápita 20 veces menor que la Ciudad de Buenos Aires); importa también preguntarse por el análisis sobre **el rol del Estado** en materia educativa, que recae, a partir de esos procesos, sobre unidades sub-nacionales, y sobre las que cabría preguntarse si (éstos, los estados subnacionales) han constituido una noción de soberanía; o un concepto político útil a la formación de la ciudadanía a través del sistema educativo; si han desarrollado condiciones para promover la acumulación de capital y la reproducción de las fuerzas productivas; si han construido un sistema simbólico³ y recursos capaces de ocultar su propia naturaleza; si poseen capacidad de legitimación a través de la recurrencia al conocimiento científico-técnico, y cuentan con el "desarrollo experto" necesario para ello;

³ Resulta particularmente importante el tema de la ausencia de producción simbólica por parte de los Estados subnacionales, en momentos en que además los Estados Nacionales que los contienen, han dejado esa tarea en manos de los mercados.

si han desarrollado un sistema de creencias legitimadoras que aseguren mecanismos de lealtad, atributos todos estos que desde las perspectivas teóricas se han tenido presentes al momento de analizar el papel del Estado (Torres: 2001), ya que si aquellos atributos básicos en los análisis sobre el Estado se encuentran ausentes y no han sido adecuadamente reemplazados por otros, quizás encontremos allí algunas respuestas a los déficits que asolan a los sistemas de educación pública. No sería extravagante hipotetizar sobre explicaciones acerca de la crisis por la que atraviesa el sistema, acudiendo para ello a su vínculo con las debilidades señaladas.

Bibliografía:

- Correa, F. y Cortez, F. (2003). *Las cifras ocultas: Exclusión social y exclusión educativa*. San Juan: EMV. UDAP-CTERA.
- Correa, F. y Rusansky, S. (2000). *Una mirada histórica a la Formación Docente y sus contextos*. Cuadernos de Educación EMV CTERA, 3, 61-66.
- Dussel, I. (2013). *El sentido de la justicia*. Buenos Aires: UNIPE.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos*. Bs. As.: Troquel.
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Aguilar.
- Garcés, Luis (2017) *La educación después del estado nación*. Buenos Aires. Colihue
- Gutiérrez, F. (2005). *La educación como praxis política* (10ª ed.). México: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación de San Juan. (2009). *Resolución 2857-ME-09*. San Juan: Autor.
- Pansza González, M. (1993). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. Buenos Aires: Movimiento de educación popular, integración y promoción social.
- Southwell. M. (2013). *El papel del Estado, esa es la cuestión*. Buenos Aires: UNIPE.

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de educación?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94) ¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educación* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder era* casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia*?, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones?

Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarrearía enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones -

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos*.

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años — entre el siglo XVII y el XX—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Brunner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.

Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

En el presente, se le reconoce al Pedagogía una doble función. Por un lado, presenta evidencias sobre el funcionamiento de la educación y, por otro, recupera la tarea normativa de la vieja Pedagogía. La Pedagogía es una totalidad que construye conocimientos para la práctica y brinda pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas.

En síntesis, para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política. El pedagogo, cuando prescribe, actúa como el médico clínico cuando receta. Ahora bien, cuando el pedagogo indica cambios o modificaciones para el sistema educativo en general o para el aula, debe conducirse como el médico cuando receta un antibiótico: debe hacerlo a partir de un diagnóstico basado en evidencias. Entonces, la Pedagogía científica o la Ciencia de la Educación ocupan un lugar irremplazable, pues son las responsables de ofrecer datos e informaciones y, en muchos casos, también el diagnóstico para mejorar la educación.

Estas consideraciones recién expresadas ubican, en el eje del debate, la relación entre la teoría y la práctica, y el lugar que ocupa el docente en esta relación. Sucede que, durante muchos años, el rol del docente fue entendido como la simple aplicación de las recetas, los principios y las normas elaborados por unos expertos. En la actualidad, en cambio, cada vez más, se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente, como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica.

Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella. La práctica históricamente situada es base de la teoría, y esta última permite orientar dicha práctica y transformarla. Finalmente, el concepto de *educación*, en tanto producción social, adquiere un particular sentido, pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eje N° 3

La diversidad como paradigma pedagógico: Desafíos actuales frente a las nuevas trayectorias educativas.

Objetivo:

- Vivenciar experiencias de reflexión y análisis sobre la diversidad como nuevo escenario educativo.

Contenidos:

- El paradigma de la diversidad. Diversidad cultural y de Género. Educación Sexual Integral.
- Trayectorias reales y trayectorias teóricas.
- Pandemia y desigualdad educativa en Argentina.

Bibliografía:

- Terigi, F. (2010) Las Cronologías de Aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Febrero de 2010.
- Morgade, G. "Toda educación es sexual" "Una antigua deuda de la escuela", en Novedades Educativa, N° 184.
- Inés Dussel (compiladora) ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. "Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.



CONFERENCIA
Mg. Flavia Terigi

**“Las cronologías de aprendizaje:
un concepto para pensar las trayectorias escolares”**

23 de febrero de 2010

Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

Flavia Terigi es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento, y en la Escuela Normal nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires.

Coordina REDLIGARE, una red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina.

Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003- 2006), en una gestión educativa que impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires.

Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente. Entre ellos, el reciente “Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar”, en coautoría.

Buenos Días. Vamos a trabajar en esta mañana algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes (tendremos que discutir si se trata de dificultades de los sujetos, de dificultades de las instituciones... dificultades de qué tipo), para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país que fue la Ley N° 1420, y que las sucesivas leyes (la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional) fueron ampliando, sin que todavía podamos dar por cumplida siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley N° 1420.

Estuve trabajando en el día de ayer con los equipos técnicos de la provincia en torno de algunos conceptos que voy a retomar hoy, y luego voy a profundizar sobre un asunto sobre el cual ayer sólo hicimos algunas menciones: el papel que tiene la enseñanza en esta preocupación por las trayectorias escolares.



Nuestra preocupación, cada vez más compartida, por asegurarles a los chicos y chicas sus derechos educativos nos está llevando (y esto es algo auspicioso y es bueno que suceda) a definiciones de políticas educativas en distintos terrenos. Por ejemplo, la asignación universal por hijo es un tipo de política en ese sentido, la articulación intersectorial precisa del área de educación con otras áreas de gobierno a propósito de problemáticas que localmente pueden tener grupos de chicos y chicas es también un ejemplo en ese sentido. El riesgo es que, en la medida en que vamos enriqueciendo este bagaje político que es necesario y que ayuda a la tarea escolar e inclusive ayuda a la tarea de las familias respecto de la crianza de los chicos, nos olvidemos de que sigue habiendo algo que poner en el centro que es el problema de la enseñanza. La mayoría de los que están aquí tienen responsabilidades institucionales a nivel escolar y se van a ver muy convocados -como ya lo están siendo en los últimos tiempos- a un trabajo institucional volcado a la articulación con otras organizaciones sociales o a la gestión en el nivel institucional de recursos, como las becas y otros por el estilo. Existe cierto riesgo, bajo estas condiciones, de que salga del foco de la tarea institucional el problema de la enseñanza, de que el problema de la enseñanza quede convertido exclusivamente en una cuestión de los maestros y de los profesores, como si lo que hubiera pasado hasta ahora fuera algo así como que las condiciones no ayudaron a desarrollar una enseñanza de calidad, de modo que poniendo las condiciones adecuadas para ello se produciría por sí sola una enseñanza de calidad.

La cosa no es tan sencilla porque, como trataremos de argumentar aquí, nosotros tenemos desarrollos pedagógicos y didácticos más que centenarios en nuestro sistema escolar que están montados sobre una serie de supuestos que vamos a tratar de discutir aquí, y que son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión escolar. Son supuestos que no sé si alguna vez han sido completamente válidos, no estoy en condiciones de opinar sobre eso, pero sí sé que en este momento están en crisis. Algunos de ellos posiblemente hayan tenido vigencia en un período importante de la historia del sistema educativo, pero hoy es difícil sostenerlos como supuestos universales del trabajo pedagógico- didáctico.

Ya sobre el final de la conferencia, cuando hayamos avanzado más en estos conceptos, voy a tratar de poner en entredicho algunas de las verdades que han estructurado la experiencia escolar durante más de un siglo. El principal asunto que quiero poner en entredicho es una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo tengo que hacer lo



mismo con todos: ése es uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo. El discurso contemporáneo lo discute pero este supuesto estructura el modo en que llevamos adelante la enseñanza. Ésta que compartimos ahora, por ejemplo, es una escena donde nosotros sabemos que todos los que están aquí escuchando lo que yo digo no van a escuchar lo mismo, no lo van a entender del mismo modo, no les va a interesar de la misma manera, no harán con ello todos exactamente la misma cosa, y al fin no nos preocupa tanto que eso suceda porque aceptamos que todos los que están aquí vienen de escuelas diferentes, localidades diferentes, trabajan en diferentes el nivel del tema educativo, tienen diferentes funciones institucionales. Pero en un aula la cosa no funciona así. En un aula se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza.

De aquí la propuesta para la conferencia de hoy: trabajar con un concepto, el concepto de ***cronologías de aprendizaje***, para poner un poco en entredicho esta suerte de verdad. La conferencia se llama “*Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*”. Me gusta que el título diga “cronologías de aprendizaje” porque lo que voy a tratar de plantearles es que nosotros hemos trabajado en la construcción del saber pedagógico, en la construcción en particular del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico. Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las “adaptaciones curriculares”, las “adecuaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc., buena parte del saber pedagógico y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.

-|-

Trabajemos en primer lugar sobre algunos conceptos vinculados con las trayectorias escolares. Nosotros estamos discutiendo (se discutió hace un rato en la mesa de apertura, se discutió en el día de ayer y se va a seguir discutiendo seguramente durante un par de años más), estamos discutiendo una preocupación. Nosotros queremos pasar de una situación en la cual todavía tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas en el sistema que tienen trayectorias escolares en la que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas



continuas y completas. Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que *continuas* y *completas* son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. Pero además -y esto es una gran diferencia con lo que nos podíamos haber planteado un siglo atrás-, nosotros tenemos que desarrollar estas trayectorias en condiciones tales que preparen a los chicos, a las chicas, para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquella en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales. También en aquel momento lo eran, pero la pluralidad no era un valor reconocido: en el origen del sistema educativo argentino, por el contrario, la función era de homogeneización.

Nosotros hoy, siglo y pico después, tenemos la pluralidad como un valor en reconocimiento de la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales, y en ese sentido no es simplemente cómo hacemos para que los chicos estén todo el tiempo en la escuela, completen niveles educativos y aprendan, sino también cómo revisamos la propuesta formativa, de forma tal que los prepare para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquellas en las cuales surgió la escuela y donde la pluralidad de perspectivas, la pluralidad cultural, aparece como una riqueza reconocida.

La pregunta en torno a la cual va a girar entonces la exposición es qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos y en particular en términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela.

Para avanzar en esto quiero trabajar rápidamente con dos conceptos en torno a la idea de trayectoria escolar que son dos conceptos muy sencillos: el concepto de **trayectoria teórica** y el de **trayectoria real**. Antes de entrar en ellos una pequeña distinción: nosotros vamos a estar aquí hablando permanentemente de trayectorias escolares, pero no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela, inclusive han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes ocurridos en la crianza y los aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares, que es una discusión clásica en educación;



sino porque, además -y acá sí es un problema del siglo XXI-, nosotros no podemos decir, con la misma tranquilidad con que podríamos haberlo hecho a mitad del siglo XX, que a fines del siglo XXI la escuela va a ser una institución similar a la escuela que tenemos hoy en día.

No lo estoy diciendo en términos de crítica a la escuela, lo estoy diciendo en el siguiente sentido: en el ciclo vital de cada uno de nosotros los que estamos aquí, hemos visto cambiar el mundo de maneras muy importantes. Es muy difícil que una institución que fue pensada para un contexto cultural, económico e inclusive político muy distinto al actual, se conserve. Entre otras razones porque efectivamente los cambios que están ocurriendo afuera de la escuela son tan enormes; y aunque la escuela cruje, resiste, y en algunos sentidos también defiende aspectos de su propuesta formativa, es muy difícil pensar que dentro de 70 u 80 años los niños y niñas van a asistir a instituciones que sean exactamente iguales a las que tenemos hoy en día.

Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX.

Entonces, sin reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, pensando en esta ampliación de perspectivas que implica el concepto *trayectoria educativa*, concentrémonos sin embargo un poquito en las trayectorias específicamente escolares y hagamos una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Puse en pantalla un esquema para analizar las trayectorias escolares en aquellos sistemas escolares que son no modalizados. Hice esta aclaración porque si uno además considera sistemas modalizados -como es el nuestro para ciertos niveles educativos- entonces la cosa se complica un poquito más. Pero vamos a comenzar con un esquema más simple para preguntarnos cómo acontecen las trayectorias escolares de quienes ingresan a las escuelas en calidad de alumnos. Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. Pero las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen



historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.

Nosotros podríamos decir que tenemos en la trayectoria escolar teórica como un punto crítico el ingreso. Se supone que en las leyes de obligatoriedad y en las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los chicos respecto de la asistencia a la escuela, hay un punto bastante claro para todo el mundo: a la escuela hay que ingresar a cierta edad, a los seis años a primer grado y todo lo que ustedes ya conocen. La realidad, que ustedes también conocen, es que si bien la enorme mayoría de los niños y niñas ingresan a 1º grado a los seis años, a la sala de cinco a los cinco años, tenemos nivel por nivel una cierta proporción de la población que ni siquiera en nivel primario hemos logrado universalizar; una cierta proporción de la población que no logra ingresar, sea por razones estrictamente familiares, sea por razones culturales, sea por la falta de oferta suficiente de vacantes por parte del sistema escolar.

En el punto del ingreso tenemos también el fenómeno llamado ingreso tardío. Es un fenómeno que afecta fuertemente a la población vulnerable de las grandes ciudades, generalmente población migrante que en el marco de los procesos de movilización y asentamiento en un nuevo territorio demoran el ingreso de los chicos a la escuela, llegan avanzado el ciclo lectivo, o no consiguen la vacante a tiempo, o deciden postergar el ingreso de los chicos a la escuela hasta un cierto momento.

Obviamente la inmensa mayoría ingresa a tiempo. Ingresado que fuera el niño/a a la escuela, y esto vale pensarlo para la sala de cinco, para 1º grado, para el inicio de la escuela secundaria, se debería desarrollar en términos de trayectoria teórica una escolaridad donde lo que debería pasar es que los sujetos permanecieran. Pero existe una realidad que conocemos bien que es que muchos no permanecen, prueban algunos años pero luego se van, o se van mucho más rápidamente en el caso de la escuela secundaria.

Para los que permanecen, la perspectiva es que avancen un grado por año (cuando digo grado no me refiero al grado de primaria sino al grado escolar, esta idea de aprendizajes graduados donde un grado escolar se corresponde con un ciclo lectivo). La idea es que en cada ciclo lectivo se avance un grado de escolarización, pero nosotros sabemos que junto a los que avanzan un grado por año tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas que en algún momento o en varios momentos de



su escolaridad repiten, y también tenemos un grupo importante que abandona temporalmente, y temporalmente puede querer llegar a decir durante dos o tres años.

Yo comentaba con los equipos técnicos la repuesta que dan los chicos en una investigación sobre los motivos por los que habían dejado la escuela, chicos que habían dejado por dos o más años la escuela, ellos decían “*yo no la dejé, no estoy yendo, en algún momento voy a volver*”. Y aunque ese “*no estoy yendo*” tenía dos o tres años de antigüedad en la vida de un sujeto muy joven, él no se veía a sí mismo como no yendo a la escuela.

Y todavía nos queda mencionar el detalle importantísimo para nosotros que es que, aún ingresando a tiempo, aún permaneciendo en la escuela, aún avanzando un grado por año, aún tenemos que ver la posibilidad de que el sujeto aprenda o de que no aprenda. Porque ya ni siquiera avanzar un grado por año es garantía de aprendizaje. La subsecretaria nacional Mara BRAWER comentaba hace un rato la cuestión de qué pasa con estas formas de promoción en las que promovemos sabiendo que los chicos no han aprendido. Bueno, ésta es una realidad de nuestro sistema escolar: nos empieza a suceder de maneras muy preocupantes que la promoción escolar, que la acreditación de grados escolares, no tiene por detrás la garantía de aprendizajes que suponíamos históricamente que expresaba una certificación escolar.

Veamos el mismo esquema de recién; lo que yo puse en colorado y en cursiva es lo que llamamos trayectoria teórica. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares que estamos poniendo en este esquema.

Si a esto le agregan otro nivel educativo se añade la cuestión de las transiciones. En la transición de un nivel educativo a otro vuelve a aparecer el problema: ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden.

Y si a esto le agregan en paralelo, no en sucesivo, la cuestión del cambio de modalidad, también aparece el cambio de modalidad como una estrategia vinculada con el mantenimiento de la trayectoria escolar. Ayer conversábamos sobre lo que muestra la investigación en la escuela técnica: que la deserción en la modalidad técnica es altísima en los primeros años y que ello tiene que ver con el intento de iniciar



un recorrido en esa modalidad formativa y al poco tiempo, descubriendo que uno está en riesgo de repetir, una decisión estratégica es cambiarse de modalidad para soslayar el problema de la repitencia. Cambiarse de modalidad, cambiarse de escuela, de turno, mudarse de ciudad, cambiar de nivel educativo, son una enorme cantidad de circunstancias que introducen potenciales discontinuidades en las trayectorias escolares. Hemos dado por hecho durante mucho tiempo que estas discontinuidades se sorteaban con más o menos esfuerzo de maneras eficientes, la realidad es que lo que encontramos es que en cada uno de estos puntos de discontinuidad se va produciendo la pérdida por parte del sistema educativo de una parte de su población estudiantil.

-II-

La investigación educativa y la experiencia tanto política como a nivel de proyectos escolares nos empiezan a mostrar algunos desafíos que nos presentan las **trayectorias** que podemos llamar ahora “**no encauzadas**” Muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Acá estamos usando la metáfora de cauce de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas nos plantean algunos desafíos. Antes de entrar a estos desafíos ustedes podrían razonablemente cuestionar por qué, si la estadística educativa, las investigaciones basadas en las historias de vida y la experiencia de la escuela muestran que las trayectorias reales se alejan tanto de las teóricas, por qué si esto sucede con semejante envergadura, insistimos en el concepto de trayectoria teórica, por qué no abandonar ese concepto y enfocarnos en las trayectorias reales de los sujetos. Hay varios motivos para eso pero yo quiero mencionar uno que va a ser el que organice la segunda parte de la conferencia: las trayectorias teóricas estructuran nuestro saber pedagógico. Lo que casi todos los que estamos aquí sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica. Y por eso, como conversábamos ayer, cuando uno es maestro de 1º grado y tiene que desarrollar su tarea de alfabetización y conviven en ese 1º grado chicos de 6 años con niños de 9 ó 10 años, uno se ve seriamente desbaratado, desde la actividad que había elegido para disparar un aprendizaje hasta la lectura que había seleccionado, pasando por las pautas de comportamiento que piensa que puede establecer en el aula. Todo se le desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos



que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa expectativa.

Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas. Y aunque éstas no se cumplan -en buena medida la estadística muestra esto-, sin embargo nuestro saber educativo no acompaña con toda la velocidad con la que sería necesario estos cambios que va experimentando la población supuesta por quienes enseñamos en el sistema escolar.

¿Qué desafíos nos plantean las trayectorias no encauzadas? Yo traje cinco que recojo de distintas investigaciones y que me parece interesante comentar con ustedes. Se irán agregando otros seguramente, y ustedes podrán pensar algunos que yo no he traído.

Un primer desafío creo está en el corazón de la preocupación que se abre ahora con la vuelta a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del sistema educativo de garantizarles una vacante y sus aprendizajes: el problema de la *invisibilización* en las transiciones escolares. Si la trayectoria escolar fuera esta especie de curso regular donde no se produce ningún tipo de hiato, donde no hay interrupciones, quizás este problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles.

Un ejemplo muy claro es el de la transición de la primaria a la secundaria. Cuando un niño egresó de la escuela primaria, la escuela primaria no tiene mucho que hacer con él porque “ya egresó”. Cuando todavía no ingresó a la escuela secundaria, la escuela secundaria no tiene mucho que hacer con él porque “todavía no es” alumno de la escuela. Claro, cuando la obligatoriedad sólo era de la escuela primaria, esto era un problema pero no tenía la gravedad que tiene hoy en día, cuando se ha establecido desde hace ya muchísimos años, más años de escolaridad; en el marco de la ley de educación nacional, obligatoriedad hasta la finalización de la escuela secundaria.

Dice Alejandra Rossano, una pedagoga que coordina en la Ciudad de Bs As el Programa de Aceleración porteño, que en esas transiciones escolares, trabajando



particularmente en la que va de la primaria a la secundaria, se produce una especie de “*tierra de nadie*”. La manera en que el Estado estaba presente en la vida de los sujetos, que es la escuela, tiene allí un hueco donde “ya no pero todavía no”: ya no es de la primaria y por tanto ésta ya no lo sigue, todavía no es de la secundaria y por tanto ésta no lo busca, y vuelve a quedar en manos de la familia la responsabilidad de enviar a los chicos nuevamente a la escuela. Nuestro sistema educativo está preocupado en los tiempos que corren (y está bien esta preocupación) por empezar a cubrir ese territorio, esa tierra de nadie donde no tenemos desarrollada una tradición de seguimiento al estudiante.

Esto que se ve en la transición de la primaria a la secundaria se vive también en fenómenos mucho más capilares. Por ejemplo: un alumno pide un pase. Va la escuela, pide un pase y la escuela le da un pase. El sistema no tiene desarrollado -con la misma importancia con que ha desarrollado otras cuestiones como el curriculum o los sistemas de evaluación de aprendizajes-, un mecanismo por el cual ese pase que se dio se convierta en algún otro punto del sistema en un control de reingreso al sistema. Entonces ese “salido con pase” no se convierte automáticamente en reincorporación al sistema en otro punto, que puede ser en otra provincia, que puede ser en otra escuela de la misma localidad. Fíjense: ahí el supuesto es que pide pase y va a ir a la escuela. Bueno, es en esos puntos, y podríamos enumerar muchos más, es en esos puntos de transición donde el sujeto es invisible para el sistema, porque el sistema no desarrolló históricamente modos de seguimiento. Nosotros tenemos que empezar a pensarlos, algunos tendrán que ser artesanales, pero después tendremos que ir institucionalizando modos de seguimiento que hagan presente al Estado en esos puntos de las trayectorias escolares donde se puede producir la clase de pérdida de la que estamos hablando en este momento.

Un segundo desafío: retomo acá un concepto de un sociólogo argentino que se llama Kessler, que habla de **relaciones de baja intensidad** con la escuela. Nosotros suponemos que, cuando una persona entra a la escuela, a partir de que entra a la escuela, desarrolla con la escuela una relación de cierta intensidad. Por ejemplo, suponemos que tiene que ir todos los días. Suponemos que si hay tarea encomendada para la casa la tiene que hacer. Suponemos que el primer día de clase van a venir todos. Sabemos que no es así pero suponemos que debería ser así y frente a la constatación de que no es así quedamos nuevamente desbaratados. Kessler describe las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día pero no tiene la menor idea de lo que



pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo.

Kessler agrega: si la modalidad de relación que desarrolla el sujeto con la escuela, esta modalidad de baja intensidad, es disciplinada, en el sentido de que -como dirían los chicos- van a la escuela y no hacen “bardo”, si no hacen bardo está todo bien. Nos hemos acostumbrado a que entran, salen, van, vienen, y con eso no hay mucho que hacer, hasta que llega cierto momento en que es grande la cantidad de materias que se llevan y posiblemente, como consecuencia de eso, repitan.

Si el enganche con la escuela es indisciplinado, si la relación de baja intensidad va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, entonces probablemente eso sí termine en una implosión algo más violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “*te doy un pase*”: te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más.

Nosotros tenemos dificultades para vincularnos con los estudiantes que desarrollan con la escuela este tipo de relaciones que Kessler llama “de baja intensidad”. Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos muy bien qué hacer frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad.

Un tercer desafío es el **ausentismo** de los estudiantes. Ausentismos que son de diversos tipos. No quiero entrar en detalles porque ustedes lo conocen bien, pero quiero mencionar que el ausentismo no es el mismo para todos los grupos. Ayer enumerábamos: quien llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase porque viene de trabajar; quien -como decía alguien ayer- cada vez que llueve, sabemos que no va a venir a la escuela; quien se ausenta durante treinta o cuarenta días porque ha dado a luz y está abocada a la crianza inicial de su bebito o de su bebita; quien va dos días sí y tres días no de acuerdo con este desenganche del que nos habla Kessler. Cada una de estas formas de ausentismo rompe un supuesto, que es el supuesto de presencialidad; y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no complimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc.



Nosotros establecemos por norma, por ejemplo, que las jóvenes embarazadas que dan a luz tienen un permiso de inasistencia de 40 ó 50 días para atender la crianza inicial de su hijo o de su hija, pero lo que no sabemos muy bien es qué hacer cuando regresa a la escuela y perdió 40 ó 50 días de clase, cómo reinsertar a esa adolescente o a esa joven en el ritmo de aprendizaje que está ocurriendo con el resto de sus compañeros.

A este tipo de cosas me refiero cuando hablo de algunas consecuencias pedagógicas que tienen estas formas de las trayectorias escolares reales respecto del saber que nosotros tenemos.

El cuarto desafío es el desafío de la **(sobre)edad**. Quienes están más cerca pueden verlo, yo puse la palabra (sobre)edad de una manera un poco rara. En lugar de poner sobreedad todo de corrido, puse el sobre entre paréntesis para llamar la atención sobre algo en lo que insisto toda vez que tengo oportunidad, que es que la sobreedad es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Los sujetos, como ustedes bien saben, no tienen sobreedad, tiene edad: 6 años, 8 años, 14 años. Esa edad se convierte para la escuela en un problema por aquello de las trayectorias teóricas. Porque la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar deberían tener cierta edad y entonces hemos inventado la categoría (sobre)edad para referirnos a ese desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que debería tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar. Como dice un colega que aprecio mucho, Ricardo Baquero, *“la sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela”*, porque en ningún otro lugar se tiene sobreedad, porque en la escuela hay una expectativa respecto de la edad que es una expectativa “razonable”, porque así se estructuró la escuela.

Ahora, podemos seguir mirando la sobreedad como una especie de déficit que portan los sujetos o podemos empezar a construir saber pedagógico y en particular saber didáctico que dé respuesta a esta realidad que es que muchos chicos y chicas que están en la escuela no tiene la edad teórica que suponemos debieran tener en función del grado escolar que están cursando.

Y finalmente el último desafío tiene que ver con los **bajos logros de aprendizaje**, porque cuando las trayectorias escolares son discontinuas como suelen ser en algunas de estas trayectorias no encauzadas, van acompañadas de lo que podemos llamar, para entendernos todos rápidamente, “bajos logros de aprendizaje”. Eso se constata cuando, como decía hace un ratito, los chicos portan unas



certificaciones escolares que debieran ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo cuando estamos frente a ellos en la tarea de enseñanza nos encontramos con que los aprendizajes que esperábamos no están. Y acá sí ya no es un problema de trayectorias teóricas, acá es un problema de certificación escolar: la certificación dice que ese niño o niña aprobó 1º ciclo, ¿cómo se explica que está en 4º grado y no sabe leer? No hay ningún otro lugar para mirar que no sea la propia escuela que emitió esa certificación, que se supone que da crédito de ciertos aprendizajes pero lo hace a sabiendas de que esos niños y niñas no tienen los aprendizajes esperados.

¿Por qué sucede esto? Porque, por aquello de la trayectoria teórica, llega un punto en el cual no sabemos qué hacer con los niños multirepitentes, nos damos cuenta de que es inviable sostener a un niño de 11 ó 12 años en un 1º o 2º grado. La respuesta pedagógica que hemos tenido a reiteración frente a la situación de no aprendizaje es la repitencia, que como ustedes saben básicamente quiere decir hacer otra vez lo mismo que hasta ahora no le había permitido aprender, como si por el hecho de que el tiempo pasa, la nueva oportunidad, que es exactamente la misma, fuera a tener un resultado diferente. Llegado cierto punto, cuando la cosa no da para más, generamos un mecanismo de promoción a sabiendas de que el sujeto no tiene los aprendizajes suficientes para abordar el próximo nivel o ciclo educativo.

Acá tenemos un serio problema. Me parecen muy mal desarrollados en los últimos años muchos argumentos que responsabilizan al nivel anterior por el bajo logro de aprendizaje de los chicos, pero es momento de que lo miremos desde la perspectiva del sistema escolar y que desde esa perspectiva nos hagamos todos corresponsables de los aprendizajes que los chicos tienen que lograr por el hecho de estar en la escuela.

Hay muchos más desafíos, ustedes podrán estar pensando en otros que yo no he propuesto. También en la medida en que las experiencias de inclusión educativa se multiplican y se sistematizan y en la medida en que la investigación lo permite estos desafíos van a ir creciendo en cualidad. Ahora lo deseable sería que además fuéramos encontrando algunos modos de respuesta a estos desafíos. Sobre esto quiero conversar a partir de ahora.

-III-

Luego de todos estos conceptos vinculados con las trayectorias teóricas me gustaría pasar revista a algunos **supuestos pedagógicos y didácticos en los que se**



apoya el sistema escolar. Puse cuatro que me importa destacar, son los que puedo trabajar con más comodidad, por supuesto hay otros, pero estos son bien del orden de lo pedagógico- didáctico.

Un primer supuesto es -ahora le voy a poner un nombre técnico a todo lo que vengo diciendo hasta el momento-, un primer supuesto es un cierto **cronosistema**. Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. Es interesante si ustedes tienen la oportunidad de ver cómo aparecían los contenidos escolares de la escuela primaria en los programas educativos de los primeros años de la escuela primaria argentina. Por ejemplo, en el plan de estudios para las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales del año 1888, aparecen cosas muy interesantes: 30 minutos aritmética, 10 minutos lectura silenciosa, 15 minutos ejercicios intuitivos, 15 minutos aritmética (por segunda vez en la jornada). Ningún fragmento de la jornada escolar supera los 30 minutos, la mayoría tiene 10 ó 15 minutos, y esa estructuración del tiempo escolar llevaba a un tipo de actividad escolar repetitiva, iterativa, y a un tipo de definición de contenidos como un stock ordenado de saberes muy chiquititos que se van sumando. Y esa definición didáctica es completamente diferente de la que podemos tener hoy en día, cuando pugnamos en contra de aquella idea de fragmentación de la jornada en unidades muy pequeñas, pugnamos por el contrario por unidades de tiempo mucho mayores. Los profesores tratan de que les queden más concentradas las horas de forma tal que empezamos a desarrollar proyectos pedagógicos más interesantes, que no quede todo absolutamente fragmentado. Hay un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación. Y mucho de este cronosistema entra en crisis hoy en día y tenemos que discutir de qué manera lo modificamos. Nosotros tenemos que tomar decisiones organizacionales del sistema educativo. Por ejemplo, se da el caso de la escuela secundaria en la que la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares. Y la verdad es que, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase o del módulo o del bloque. Sin embargo la decisión organizacional es una decisión de cierta homogeneidad. Esto tiene consecuencias respecto de la enseñanza que se puede desarrollar.



Un segundo supuesto es el supuesto de **descontextualización de los saberes** que la escuela enseña. La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles para todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos contenidos tuvo que ver con descontextualizar. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de Ciencias Naturales, se hace el esfuerzo por llevar a los chicos al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se sabe que ése no es el contexto de producción del saber científico. Cuando en la escuela técnica se desarrolla la actividad de talleres, esa actividad de talleres tiene por objetivo acercar el saber técnico a su modo de utilización. Y sin embargo siempre hay un hiato entre el taller y el uso real del saber, y por eso son tan interesantes los proyectos que desarrollan las escuelas técnicas cuando ponen a los chicos en un marco de producción de cosas reales. Me contaban de una escuela técnica que había desarrollado en una localidad de la provincia un proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio de la localidad. Bueno, ahí la actividad pensada se acerca mucho más al contexto real del uso del saber, pero siempre hay un hiato entre la producción y el uso del saber afuera de la escuela y el modo en que la escuela puede hacer esto en las condiciones en que se desarrolla la escolaridad.

Un tercer supuesto es la **presencialidad**. La manera que nosotros encontramos de poner unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida al alcance de todos es que esos todos fueran agrupados en grupos grandes, hablamos de un promedio de 30 pero sabemos que alguna vez fueron 50 y que pueden llegar a ser, si fuera necesario como ahora, 200, 300, 400. Todos al comando de uno, para que ese uno diga algo del saber que tiene que transmitir. Si ese supuesto se rompe, si alguna de la dos partes no va -y acá cabe tanto hablar del ausentismo de los chicos como del ausentismo de los docentes-, si una parte no cumple con el pacto de presencialidad, bueno, se nos desbarata la enseñanza. Claro, hoy en día tenemos condiciones tecnológicas que nos permiten pensar que no faltará demasiado tiempo para que nosotros podamos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, por lo menos para cierto tipo de aprendizaje. Seguramente muchos de ustedes tienen ya experiencia de aprendizajes muy valiosos realizados en entorno virtuales. Pero por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber



pedagógico, nuestro saber didáctico como profesores, no está del todo preparado para, por ejemplo, elaborar materiales que permitan aprovechar los tiempos en que los chicos no asisten a la escuela por la razón que fuere, apoyando sus aprendizajes extraescolares.

Y un último supuesto es el supuesto de *simultaneidad*. Este que yo comentaba al principio por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Esto es algo así como el ideal fundacional de la escuela moderna con el cual es muy difícil romper.

Hay un concepto de aprendizajes al que le vamos a poner el nombre de *aprendizajes monocrónicos*, estoy usando un concepto que tiene que ver con el tiempo. Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviéndola a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo.

Cuando los sujetos van mucho más rápido que nuestras cronologías, nos ha pasado a todos que ciertos alumnos se aburren un poco, les damos alguna tarea de responsabilidad, o simplemente sucede y no podemos hacer demasiado al respecto. Pero la idea de los aprendizajes monocrónicos es que la cosa sigue un ritmo más o menos parejo, se nos puede desfasar mucho alguno, se nos puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva un cierto ritmo de aprendizaje.

Pues bien, la monocronía está en crisis. Desde hace mucho tiempo en el caso de los plurigrados rurales, en las secciones múltiples de las escuelas rurales siempre



fue un problema. Porque los maestros fuimos formados para desarrollar aprendizajes monocrónicos y, cuando tenemos a nuestro cargo un multigrado, tenemos que estar manejando en simultáneo varias cronologías, y la verdad es que es muy difícil para quien fue formado en la monocronía desarrollar cronologías en simultáneo. Sin embargo, muchos maestros lo hacen, y lo hacen de maneras interesantes, y basándome en algunas cosas que los maestros hacen les voy a comentar algunas ideas que se pueden tomar para el conjunto de la actividad docente. En los multigrados rurales el aprendizaje monocrónico siempre fue un problema; con ello no quiero decir que sea algo que no se pueda resolver, estoy diciendo que siempre fue algo que requirió elaborar localmente alguna clase de respuesta. Porque la formación docente, las secuencias didácticas disponibles, no se anoticiaban del todo de este problema. En Argentina esta cuestión fue crecientemente atendida desde el Plan Social en adelante, y hoy en día tenemos mucho desarrollo didáctico para el plurigrado, pero estamos hablando del 90 en adelante, podríamos decir que para atrás y salvo excepciones que por supuesto reconocemos y ustedes seguramente conocen, la lógica del saber didáctico oficial fue la lógica del aprendizaje monocrónico. Y quien tenía a su cargo el desarrollo simultáneo de varias cronologías de aprendizaje tenía que dar una respuesta local con saberes muy poco ajustados al problema que tenía que resolver.

Pero además de esto que es reconocido como un problema en el contexto de los multigrados rurales de hace mucho tiempo, además, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar “el aula estándar”. El aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico.



En función de estas reflexiones que estoy haciendo sobre la crisis de la monocronía en los aprendizajes, voy a plantear un concepto que me parece clave para nuestras preocupaciones por la inclusión educativa que es el concepto de ***cronologías de aprendizaje***.

Nosotros tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Esto que es lógico y se puede decir, después hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho.

Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si nosotros vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a ser un problema que tiene dos caras.

Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. Es decir que por un lado tenemos un desafío que es ampliar.

Pero también tenemos un desafío que es acotar, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias. Y en esta tensión entre ampliar, salir del aprendizaje monocrónico, pero acotando porque no podemos sostener 250 cronologías de aprendizaje -como lo que podría por ejemplo, estar sucediendo aquí-, es en esa tensión que, me parece, tenemos que mover la producción del saber didáctico en los próximos años.

En condiciones de enseñanza simultánea, esto es, donde los grupos cursan juntos un ciclo lectivo, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si nosotros podemos sostener la enseñanza simultánea, esto es grupos escolarizándose juntos, tenemos que empezar a manejar por lo menos más de una cronología -discutamos cuántas caso por caso-, por lo menos más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos porque hay aquí algo a construir, un



saber pedagógico a construir, y sobre todo hay que poner en el centro, como trataba de decirles al principio, hay que poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza.

Nosotros corremos el riesgo, como decía al comienzo, de que la enseñanza se convierta en el asunto que tienen que resolver los maestros y los profesores: nosotros les garantizamos las condiciones, sea desde el punto de vista de la política educativa, sea desde el punto de vista de la conducción de la institución, para que ellos resuelvan el problema de las múltiples cronologías. La verdad que si no producimos un tipo de saber que hoy está pero está disperso, y en algunos lugares está vacante, es muy difícil que a título individual los maestros y los profesores puedan dar respuesta a lo que el sistema como sistema no ha sabido dar respuesta a lo largo de más de un siglo.

Si uno deja el problema de las múltiples cronologías como un problema doméstico a ser resuelto de forma individual por maestros y profesores, seguramente va a encontrar escuelas y docentes que le encuentren la vuelta al asunto: eso siempre sucede, siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias súper valiosas en ese sentido, y siempre hay docentes que le encuentran la vuelta al asunto. Pero el problema de la política educativa no es el problema de que a nivel institucional o individual algunas personas le encuentran la vuelta al asunto. El problema de la política educativa es que como el derecho educativo de cada niño se cumple en *su* escuela, es en *esa* escuela donde tiene que suceder esto de lo que estamos hablando, y por lo tanto no nos alcanza con que algunos le encuentren la vuelta al asunto.

-V-

Revisando una serie de investigaciones y también de experiencias relativamente exitosas, o por lo menos exitosas en algunos aspectos de retención con aprendizajes, a mí me parece que hay un tipo de saber que se puede empezar a sistematizar. En la próxima filmación voy a trabajar de manera más propositiva. Pero ahora quisiera, antes de entrar en el aspecto más propositivo, poner en entredicho algunas verdades.

Creo que una de las cosas que tenemos que poder hacer es poner en discusión algunas verdades, de esas que han estructurado nuestro modo de ver el sistema y de ver los aprendizajes.



1. Una de esas verdades es que los chicos aprenden una sola cosa a la vez. Hace mucho que venimos preocupándonos por multiplicar las cosas que los chicos pueden aprender; acuérdense por ejemplo de los esfuerzos en el marco de los CBC, de hablar de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y que no nos salió muy bien, porque terminamos tomando tipos de actividades por tipos de contenidos, cuando en verdad la idea era que una cierta actividad de aprendizaje podía vehicular diferentes dimensiones del contenido escolar.
2. Los chicos aprenden distintas cosas a la vez y por lo tanto no está mal descansar un poco en ese sentido, sabiendo que no tenemos el control completo, ni estamos cerca de tener el control completo de lo que la gente aprende cuando realiza las actividades que nosotros le proponemos.
3. La segunda cuestión para discutir -la vengo discutiendo desde el comienzo- es que es que para lograr aprendizajes equivalentes hacen falta enseñanzas similares. Eso nos llevaría a un único recorrido posible de aprendizaje con la condena para aquellos que no siguen el aprendizaje en el ritmo y en las formas de que lo propusimos según en nuestro saber didáctico.
4. Que lo básico es lengua y matemática: esto todos estaríamos dispuestos a discutirlo pero “cuando las papas queman” lo básico termina siendo la lengua y la matemática. Piensen lo que le costó a nuestro país desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes que salieran de lengua y matemática como áreas que eran las únicas evaluadas y sobre las cuales se construía el discurso público sobre la calidad de la escuela. La calidad de la escuela era equivalente sólo a los resultados de aprendizaje, y medidos solamente en lengua y matemática.
5. Cierta concepto limitado de inteligencia que reduce la inteligencia a un razonamiento fundamentalmente verbal y a formas de razonamiento principalmente de carácter deductivo. No me quiero comprometer mucho con conceptos algo vaporosos como el de las inteligencias múltiples, pero es cierto que podemos reconocer que la escuela ha formateado las actividades de enseñanza para producir un tipo de inteligencia: una inteligencia prominentemente verbal y una inteligencia cargada de razonamiento deductivo, lo cual empobrece claramente las oportunidades de aprendizaje de los chicos y chicas.
6. Y una última verdad que habría que poner en entredicho es que todo lo que se aprende es educativo. En las escuelas hay también chicos que aprenden a sentirse incompetentes , hay chicos que aprenden que ciertas cosas no son para ellos, que



“a mí la cabeza no me da”, eso también se aprende y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos.

Nosotros tenemos que poner en entredicho una gran cantidad de verdades, no para desbaratar nuestro accionar, al contrario, sino porque nos tenemos que poder atrever a romper con ciertas cosas que han estructurado nuestro modo de ver el mundo y que a veces nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente.

¿Cómo romper con aquello de que todo tiene que tener un mismo ritmo de aprendizaje? ¿Qué van a decir si yo genero una propuesta educativa donde los chicos puedan llevar diferentes ritmos de aprendizaje? Alguien va a decir que estoy segmentando la enseñanza, alguien va a decir que yo estoy diversificando los grupos. Si la diversificación es que algunos puedan aprender todo el curriculum y otros aprendan versiones empobrecidas del curriculum, eso desde luego lo discutiría. Ahora, si la diversificación es generar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, a mí eso me parece completamente defendible. Todos los que estamos aquí somos clara señal de que pudimos haber seguido cronologías de aprendizajes muy diferentes y sin embargo hemos logrado ciertos aprendizajes equivalentes. Porque las escuelas, a pesar de todos estos supuestos, no funcionan haciendo que todos hagan las mismas cosas al mismo tiempo. No todos los chicos de 1º grado del país hacen las mismas cosas al mismo tiempo, los maestros enseñan de maneras muy diferentes, los profesores también y sin embargo ciertos aprendizajes parece que se logran en la gran mayoría de la población.

-VI-

Vamos ahora sí a las dos filminas finales: por dónde va el saber pedagógico y en particular el saber didáctico que tenemos acumulado hasta el momento. Acumulado en la investigación educativa, acumulado en los proyectos escolares que se han atrevido a generar propuestas diferentes a la problemática de la inclusión escolar, en las políticas educativas que han ensayado cambios en otra escala. Tanto las políticas como las investigaciones y las experiencias de las escuelas acumulan saberes en muchos terrenos, no solamente en el terreno pedagógico- didáctico, pero yo me quiero concentrar ahora especialmente en este terreno.

Propondré ejes para discutir. Creo que ustedes podrían tomar alguno de estos ejes y convertirlo en materia de debate con los maestros y profesores, aceptando además que áreas diferentes del currículo podrían ser a su vez diferencialmente



adecuadas para unos u otros de estos saberes que yo voy a volcar aquí. Posiblemente no sea lo mismo la continuidad que se requiere para el aprendizaje matemático que lo que se puede hacer en términos de los ritmos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, donde es posible concentrarse durante mucho tiempo en un único tema y darle profundidad; si después cambiamos de tema, algo de la primera experiencia se recupera pero no tiene por qué haber una secuencia estricta de contenidos.

Habrá que discutir esto asignatura por asignatura en todo caso, pero cuando se analizan los saberes pedagógico- didácticos que surgen de las experiencias de las escuelas, de los programas de inclusión educativa y también de las investigaciones desarrolladas en torno a rupturas de las monocronías, parece parte del saber pedagógico una idea de **selección de ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje**. Alguien decía alguna vez... ¿Vieron el típico formato escolar en donde alguien hace una pregunta, los alumnos contestan y el docente automáticamente evalúa? Por ejemplo, “¿qué habíamos dicho que eran los electrones?”, y un alumno que contesta, y uno que le dice “muy bien” o que le da la palabra a otro alumno. Bueno, si uno quiere que las respuestas de los alumnos sean más interesantes que fragmentos muy pequeños de información, una de las cosas que uno tiene que aprender es a hacer preguntas más interesantes, porque si la pregunta es muy “corta” la respuesta también es muy “corta”.

Lo mismo se puede decir de los contenidos: ciertas selecciones temáticas que hacemos son tan fragmentadas ellas mismas que es imposible pensar que en torno a ellas pueden estructurarse distintos niveles de aprendizaje. Si nosotros queremos manejar varias cronologías de aprendizaje, una de las propiedades que tienen que tener por los menos algunos de los temas que propongamos es que permitan distintos niveles de aprendizaje. Esto requiere un recorte del contenido muy diferente de esta hiper-fragmentación a que nos puede haber conducido el saber monocrónico.

No es solamente definir núcleos temáticos más poderosos, más potentes (por ejemplo, el proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio carenciado de la ciudad), sino además **traducir estos diferentes niveles de aprendizaje de manera concreta en la programación**, porque si no el tema puede ser de una enorme envergadura pero solamente enganchan aquellos que siguen el que termina siendo el nivel estándar de aprendizaje. Las experiencias de aceleración, por ejemplo, enseñan que aún para estos chicos que vienen todos con extra-edad, aún allí donde han sido homogeneizados por alguna condición (por ejemplo, por sus bajos niveles de aprendizaje), se presentan muchas diferencias en cuanto a los ritmos y niveles de



aprendizaje de los chicos, y si la respuesta es hacer con todos lo mismo, se termina reproduciendo exactamente aquello que se quería combatir.

Los chicos no aprenden las diferentes materias de la misma manera ni con el mismo interés ni con la misma profundidad. Y posiblemente el reconocimiento de esta verdad conocida es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que esto se traduzca en la programación didáctica en el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que queremos que aprendan todos. No está mal que algunos aprendan más unas materias que otras, el asunto es qué es lo que nosotros queremos asegurar como aprendizajes comunes para todos.

Una tercera cosa que nos enseñan estas propuestas (insisto: investigaciones, experiencias, política) es que las experiencias que funcionan bien suelen combinar **actividades de enseñanza que responden a estructuras temporales diferentes**. Nosotros en Argentina solemos embarcarnos en ciertas modas pedagógicas -por ejemplo enseñanza por proyectos; en mis primeros años de maestra era muy frecuente la enseñanza por fichas-. Pues bien, cuando uno enseña por fichas el conocimiento se estructura de cierta manera, cuando uno enseña por proyectos el conocimiento se estructura de otra manera, y posiblemente lo que nosotros tengamos que aprender sea justamente a combinar estructuras temporales diferentes en la programación didáctica. Hay aprendizajes que requieren una temporalidad iterativa, que requieren una vez, otra vez, otra vez. Hay aprendizajes que requieren muy por el contrario concentración, intensificación y profundización. No se trata de uno u otro, se trata de evaluar en términos didácticos la mejor estructura temporal que se corresponda con aquellos aprendizajes que nosotros queremos promover en los chicos.

Sobre lo que diré ahora, hay mucho desarrollado ya en los programas, en las escuelas y también mostrado por la investigación. Estoy pensando, por ejemplo, en las investigaciones de un sociólogo francés que se llama **Bernard Lahire**, que trabajó mucho sobre lo que voy a plantear aquí, que es la cuestión del armado de un **repertorio de actividades**. Cuando uno cuenta con un buen repertorio de actividades - bien diseñado, no consignas recortadas y fotocopiadas, un buen repertorio de actividades que va creciendo en la medida en que su trabajo profesional le permite hacerlo- lo que uno va teniendo es un recurso con el cual manejar cronologías de aprendizaje diferentes.



Bernard Lahire hizo un estudio sumamente interesante sobre cómo aprenden a enseñar los maestros de la escuela primaria francesa. Él mostraba que, para el caso de la escuela francesa, la gran diferencia entre el maestro experto y el maestro novato era que el maestro experto había desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional un repertorio de actividades, algunas de un alto valor didáctico, que él sabía cómo administrar y en qué momento proponer a uno u otro grupo de alumnos. Mientras que el maestro novato ni contaba con estas actividades ni contaba con criterios para su administración. La preparación y administración de un repertorio de actividades es una estrategia valiosa que me parece que se podría perfectamente ensayar.

En todos los proyectos que vi -quiero decirles que vi proyectos de inclusión educativa en lugares tan distintos como Medellín, Bogotá, San Salvador, México, por supuesto la Ciudad de Buenos Aires, Montevideo, etc.-, aparece valorado esto que podemos llamar el **momento de organización**. El momento de organización del grupo escolar en la jornada escolar. Yo no sé si ustedes se dieron cuenta, pero la manera en que nosotros fragmentamos los aprendizajes, por aquello del cronosistema, es ella misma introductora de fuertes discontinuidades en el aprendizaje de los chicos y las chicas en la escuela. Las cosas pasan de una hora a dentro de tres días, pasan de esta semana a la siguiente, pasan del año anterior a éste. La propia organización del tiempo escolar introduce con gran frecuencia discontinuidad en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos. Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de..., ese tipo de frases que un investigador que se llama Mercer denomina “frases del tipo *nosotros*”, que construyen experiencias compartidas, son fuertes mecanismos de protección contra la discontinuidad en que quedan sumidas las cronologías de aprendizaje como consecuencia de la fragmentación que produce el propio cronosistema.

Ese momento de organización aparece como una estrategia valiosa que permite que los chicos le den conexión y sentido a lo que de otro modo sólo tiene conexión y sentido en la planificación del maestro o en la planificación del profesor. Ustedes habrán tenido igual que yo la experiencia de asistir a clases escolares donde el maestro o profesor lleva un largo interrogatorio de ida y vuelta con los estudiantes, hace una pregunta y otra pregunta, y otra pregunta. Y uno puede reconocer, en la secuencia de preguntas que hace, el hilo que lleva el docente. La pregunta es si lo reconocen los chicos, si los chicos logran entender a dónde va eso que para el adulto



tiene sentido. Lo mismo podemos decir respecto del día a día escolar. ¿Qué tiene que ver lo que hicimos ahora con lo que hicimos antes y con lo que vamos a hacer luego? Ese tipo de cosas hay que protegerlas en este momento de organización.

Un aspecto sobre el cual lamentablemente la formación de maestros y profesores es muy deficitaria todavía, pero que es estratégico para que los profesores y maestros podamos manejar distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, son **las intervenciones que somos capaces de desarrollar con los estudiantes**. Yo he visto a una maestra de un plurigrado rural de la provincia de Neuquén hacer algo que era muy complejo desde el punto de vista de la intervención. Había definido un proyecto educativo que tenía diferentes niveles de complejidad en la definición de contenidos, donde chicos en distintos puntos de su historia escolar se enganchaban en actividades distintas, pero todos después exponían lo que estaban haciendo, en fin un clásico del trabajo por proyectos. Pero donde ella graduaba la enseñanza, donde ella -a pesar de esas condiciones de simultaneidad- lograba graduar la enseñanza, era la intervención chico por chico. Tenía una extraordinaria capacidad para escuchar lo que el pibe estaba haciendo, leer lo que estaba escribiendo o produciendo e intervenir de maneras muy precisas que movilizaban el aprendizaje de ese chico o de esa chica. Y cuando yo veía lo que ella hacía en términos de planificación, era interesante ver cómo esa intervención que parecía producto de la inspiración del momento, era el resultado de una muy cuidadosa planificación, donde ella tenía su stock de preguntas o de cosas que iba a decir. Lo que hacía era administrar ese stock en la medida en que se acercaba y entendía en dónde estaba cada chico en la cronología de aprendizajes que iba siguiendo. Esto parece muy sofisticado o muy difícil de hacer, pero en todo caso quiero decir que nosotros estamos acostumbrados, cuando planificamos la enseñanza, a planificar las actividades, y en cambio no estamos nada acostumbrados a planificar cómo vamos a intervenir a propósito del desarrollo efectivo del aprendizaje de los chicos. Y que la intervención es un lugar muy potente para manejar el ritmo de aprendizaje de chicos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

Otro aporte que me parece que podemos hacer para las rupturas de las monocronías tiene que ver con la **formación de los alumnos para el trabajo autónomo**. No estoy hablando del trabajo solitario en que muchas veces se encuentran. El trabajo puede ser solitario y no ser autónomo. Yo puedo estar solo con mi alma haciendo 30 cuentas de dividir y a eso no le estoy llamando trabajo autónomo, es un trabajo en todo caso solitario. Hablamos de trabajo autónomo cuando a los



alumnos se los forma para tener crecientes capacidades para gestionar la actividad de aprendizaje y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje, así como para poder requerir una ayuda por parte del docente.

¿Por qué fracasan tantas veces las clases de apoyo? ¿Por qué las clases de apoyo no funcionan todo lo bien que querríamos o que nos ilusionamos cuando pedimos que haya recursos para hacer clases de apoyo? Una de las razones es, como se sabe, que los profesores desarrollan en las clases de apoyo exactamente las mismas estrategias que desarrollaban en la clase general. Pero otra de las razones es que cuando los profesores no hacen esto sino que estructuran la clase de apoyo como una clase de consulta, los estudiantes no saben cómo consultar. Porque no pueden identificar qué es lo que no están entendiendo o qué es lo que no están pudiendo aprender de aquello que tienen que aprender. Esto no es casualidad. Los chicos pueden, con su mejor esfuerzo, levantarse en el mes de febrero e ir temprano a la escuela para hacer una consulta al profesor en el período de consultas, pero si uno no formó a los chicos en esa capacidad autónoma para mirar el propio aprendizaje, inclusive lo que no están pudiendo aprender, es muy difícil que una consulta en una clase de apoyo pueda prosperar. Y si además los profesores hacen exactamente lo mismo que si estuvieran delante de 30 alumnos, está todo listo para que se produzca el malentendido.

La formación de los alumnos para el trabajo autónomo permitiría una diversificación de las cronologías de aprendizaje que es imposible si todo lo tenemos que controlar nosotros con la gestión directa de la clase.

Otro asunto, un asunto muy poco explorado -a mí esto me llama poderosamente la atención-, es la posibilidad de ***aprovechamiento de los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares.***

El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela.

Las investigaciones -estos aportes son del terreno de la investigación en psicología educacional y psicología del aprendizaje- muestran desde hace tiempo los



beneficios que producen, en el aprendizaje de todos, aquellas actividades o proyectos de trabajo que requieren de la colaboración entre pares.

Usualmente pensamos que la colaboración entre pares es valiosa especialmente para aquel está llevando un ritmo de aprendizaje mas lento que la media de su grupo, porque colaborando con estudiantes que saben más o comprenden mejor se benefician, porque pueden hacer cosas que de otro modo no podían hacer por sí solos.

Sin embargo, las investigaciones muestran que también aquéllos que están mas avanzados en su aprendizaje se benefician de la colaboración con otros, porque cuando tienen que formular el saber de manera que sea comunicable para otros, hacen una revisión del saber muy diferente de la que hacen cuando simplemente dan cuenta del saber para el maestro. Así que a mí me parece que aquí hay un punto sobre el cual se podría promover en el marco del aula proyectos que apunten a la colaboración activa entre pares, en cuyo marco se podrían estar desarrollando cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultánea.

Y finalmente (esto ya es más difícil porque es del orden organizacional, pero me parece que en particular en la escuela secundaria y en particular en el marco de los planes de mejora hay posibilidades de pensarlo), el **reagrupamiento periódico de los alumnos**.

La forma clásica de la organización escolar es que los grupos se organizan el primer día de clase y permanecen iguales hasta el último día de clase. Vamos perdiendo en el camino a los que se van, vamos perdiendo en el camino a los que quedan libres o abandonan, pero el grupo permanece en algún sentido intacto de principio a fin del año escolar.

Esa es la estructura básica de la organización de los grupos en el sistema educativo argentino. Nosotros tendríamos que atrevernos a explorar formas de reagrupamiento periódico de los alumnos en función de proyectos, en función de niveles de aprendizaje, en función de actividades puntuales de apoyo, en función de proyectos de trabajo hacia la comunidad, en función de lo que ustedes sean capaces de pensar. Pero si algo podemos empezar a romper en el marco de la escolaridad mas clásica es justamente esta idea de que los grupos tiene que permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo, con la única pérdida -que es justamente la pérdida de la que estamos hablando-, con la única pérdida de aquellos que dejan de asistir, o que quedan libres por inasistencia.



Me parece que el reagrupamiento periódico de los alumnos tendría muchísima potencialidad en la escuela en general y en la escuela secundaria en particular, y que contribuiría a movilizar a los chicos y a las chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas, en el marco de un régimen académico donde es muy difícil que, si no te “pusiste las pilas” desde el principio, las cosas puedan funcionar ya hacia la mitad del ciclo lectivo.

En fin, hay mucho más para decir, pero dejo aquí. Tengo la esperanza de que las experiencias que ustedes desarrollen, las que están desarrollando y las que puedan pensar, sigan contribuyendo a incrementar este saber pedagógico- didáctico. En todo caso cerraría esta exposición con un desafío: el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela. Y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela, es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política para que con la política educativa converja la política social, la política sanitaria, etc., pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza. De lo contrario, removidos o por lo menos atenuados algunos de los obstáculos que conspiran contra las trayectorias escolares que queremos continuas, completas y todo lo que decíamos al principio, nos vamos a encontrar con imposibilidades del orden de la enseñanza. Y la enseñanza sí es el renglón que nos compete a nosotros, no le compete ni a salud, ni a promoción social, ni a las áreas jurídicas. Nos compromete a nosotros como responsables, en diferentes niveles de responsabilidad por supuesto, pero todos los que estamos aquí tenemos altas responsabilidades respecto de la enseñanza del sistema.

Muchas gracias.

Referencias de autores mencionados en la exposición:

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: “Las trayectorias escolares”.

Rossano, Alejandra (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.



Lahire, Bernard (2006) “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 3.

Morgode. Crocielo (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. "Una antigua deuda de la escuela", en *Novedades Educativa*, N 184

Sexualidad y Género

Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.

Graciela Morgade

Luego de revisar críticamente las tradiciones existentes en torno de la educación en la sexualidad, se propone el enfoque de género como perspectiva en la que todos los niveles educativos están involucrados. Dicho enfoque requiere un trabajo encarado desde el profesionalismo docente y no desde la óptica propia, construyendo un clima de confianza Y respeto por las diferentes experiencias.

El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as.

Es evidente que la incorporación sistemática en la escuela de temas relacionados con la sexualidad es motivo de fuertes controversias. Basta con recordar que en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires fueron presentados seis proyectos de ley sobre la cuestión, o que cada vez que los medios de comunicación toman alguno de sus aspectos se producen debates intensos y, con frecuencia, muy ásperos.

Las discusiones y los desacuerdos se vinculan usualmente con posiciones valorativas irreductibles, que encuentran dificultades para entrar en diálogo. Sin embargo, también son los enfoques ideológicos y teóricos acerca de la educación sexual las que entran en disputa y en este territorio muchas veces se trata más de desconocimiento, desconfianza o luchas territoriales antes que de posiciones que en sí no puedan encontrar coincidencias.

Por ello, y como intento de sistematización que favorezca la toma de posición, se revisan críticamente las tradiciones existentes y se profundiza el desarrollo del enfoque de género, que evidencia la mayor pertinencia para el trabajo sobre temas de sexualidad en la escuela. Dado que todo enfoque tiene siempre un correlato "práctico" en términos del qué hacer en educación y sexualidad, el "cómo hacerlo y el "quiénes" deberían

llevarlo a cabo, también se abordan en este trabajo las prácticas y las políticas educativas.

Consultar el diccionario. El clásico de la Real Academia Española presenta las siguientes definiciones de sexualidad": "7. I. Conjunto de condiciones anatómicas y fisiológicas que caracterizan a cada sexo. 2. 7. Apetito sexual, propensión of placer corol:

Entendiendo que el diccionario mismo es un producto cultural, y en el caso de la Real Academia Española, del cuño más tradicional, el significado establecido para la sexualidad alude a las partes del cuerpo sexuado y sus funciones. Funciones que aunque no se lo mencione en forma explícita deben ser controladas: solamente un/a extranjero/a de nuestra cultura iberoamericana podría desconocer que la frase propensión al placer carnal alude a un poco aceptable primitivismo del cuerpo humano -aludido como "carne- presocial y premoral.

Sin embargo, la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. Devenir sujeto es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad superó ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo

La Real Academia no pudo omitir, sin embargo, que la sexualidad tiene que ver con el placer. Los afectos y el juego del erotismo son fuentes de placer y constituyen a la sexualidad, al igual que la dotación biológica y su funcionamiento. Ahora bien, las emociones relacionadas con la sexualidad no sólo son placenteras y, por lo tanto, positivas: también la sexualidad puede implicar dolor, sometimiento o frustración. Las emociones que involucra no integran solamente el ámbito de lo "Íntimo" (o del orden de lo *personal') sino que, en la mayoría de las situaciones, se vinculan con valores y prácticas culturales en los están presentes relaciones de poder desigual construidas socialmente. Por ello, reducir la sexualidad al "placer carnal" es omitir la complejidad de las relaciones humanas en las cuales la sexualidad entra en juego.

Sexualidad y género

Siguiendo a M. Foucault (1996), entendemos que la sexualidad es una cuestión política, hasta tal punto que cuanto más se la niega o reprime socialmente, más se la alude, más se la nombra. Pero también que, y en particular en la escuela, no basta con nombrarla para habilitar discursos liberadores.

Las tradiciones y debates en torno a la educación sexual escolar

A. Modelos dominantes

Una de las tradiciones de mayor presencia en muchos programas de educación en la sexualidad llevados a cabo en diferentes países del mundo se vincula con el llamado -en forma crítica- modelo biologista. Desde esta perspectiva, se considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que "los aparatos" o, más recientemente, "la reproducción de la vida son contenidos que cómodamente pueden enseñarse. En "ciencias naturales" del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en biología del nivel medio. La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y de saber que en que se inscriben los cuerpos. Como vimos anteriormente, lo "natural" es presocial y concebido como aquello que se debe "dominar" si se pretende ser realmente humano. La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de "lo natural" están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como "anormales" a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los "intersexos", en que se combinan lo masculino con lo femenino) y el colectivo LGTBI+ (gays, lesbianas, transexuales, travestis, bisexuales e intersexuales). Lo paradójico es que en este discurso lo natural vuelve a transformarse en social desde una visión condenatoria, en la cual con frecuencia se alude a estas formas "no naturales" como "transgresión moral" Este abordaje suele complementarse con una perspectiva "médica", de importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. El modelo biomédico suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades de transmisión sexual.

B. Algunas vertientes más novedosas

Se trata tanto del modelo de la sexología como del modelo normativo o judicial que de manera

mucho más reciente también comienzan a tener presencia en los debates sobre educación en la sexualidad. La sexología, como disciplina que tanto auxilia a la psicología o a la medicina más básica, tiende a sostener que la educación debe dedicarse a enseñar las "buenas prácticas sexuales y de ese modo, prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Este enfoque entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad que está presente toda la vida. Es un conjunto de desarrollos teóricos y de herramientas de intervención clínica más que fructífero para abordar la temática de la sexualidad, fundamentalmente, en contextos terapéuticos y con una formación profunda en el campo de la psicología y la medicina (Altable, 2000). Entendemos que, si bien aportan interesantes abordajes para incluir en la escuela, una formación sexológica profunda es más un requerimiento en los servicios de Salud y Adolescencia antes que un componente de la formación docente.

C. El enfoque de género y sus vínculos

Aparecen las propuestas emergidas de los estudios de género que han adoptado algunos de estos marcos desarrollos, pero a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra. las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. Por ejemplo, es sabido que con frecuencia la falta de uso de preservativo no se debe a falta de información o a dificultades en el acceso, sino que suelen subsistir prejuicios negativos respecto de la moralidad de las jóvenes que llevan alguno consigo, o temor, por parte de las mismas chicas, a perder al compañero si se exige el uso. Por ello, los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género. No se trata solamente de estudiar las peculiaridades que cada grupo de sexo -género, edad, generación etc.- pueda desarrollar. Al introducir la noción de "desigualdad", la perspectiva de género, acompañada posteriormente por los estudios de la homosexualidad y los más recientes de la teoría queer se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la

sexualidad implica. Esto lleva a analizar los modos en que operan los prejuicios sociales acerca de lo adecuado" o no para que las mujeres sean "femeninas" y que los varones sean "masculinos". La coerción sexual, los mitos con respecto a la sexualidad, los temores a concurrir a los servicios de salud, el desconocimiento del propio cuerpo, y tantas otras limitaciones que sufren las personas a lo largo de su vida, tienen sus raíces en la sociedad y no solamente en la constitución subjetiva individual. Asimismo, el enfoque subraya que existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, formas y relaciones que deben enmarcarse en el respeto por sí mismo/a y por los/as demás y que merecen -todas- el mismo respeto. Y también que existen prácticas abusivas condenables que no pueden ni deben ser silenciadas. El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad (FEIM-UNI- CEF, 2005). A partir de las diferentes críticas de la Declaración de los Derechos del Hombre -progresista sin duda para su época-, los diferentes sujetos sociales que no estaban incluidos en ese marco (las mujeres en su conjunto, los niños, las niñas y los y las jóvenes, etc.) fueron trabajando en el ámbito de cada país (en las diferentes constituciones) y en el internacional para incluir su perspectiva y necesidades respecto de los derechos humanos. En este sentido, la cuestión de los derechos es otro de los núcleos centrales del enfoque. Por una parte, por su propósito -no logrado totalmente aún- de constituir un discurso universal que tienda a incluir a todos y todas; por otra parte, porque se trata de compromisos que asumen las personas, pero, fundamentalmente, los estados y, por lo tanto, también devienen un parámetro para el monitoreo social. Obviamente, no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud. Sin embargo, se propone su tratamiento en un marco más amplio que repone su sentido social.

Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorados y cursos, pero también para marcar una vez más que maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad. Con otros profesionales y servicios, sin duda, pero en un papel protagónico.

¿Es posible hacer lugar en la escuela para la sexualidad?

Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina

Adriana Puiggrós

LA PANDEMIA ENCONTRÓ A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región. Argentina y México conservaban la integridad de sus sistemas, en gran parte por la lucha de sus docentes, por la necesidad social de la educación pública y por aspectos persistentes de la consistencia histórica de sus instituciones de educación formal. En tanto, la desigualdad del derecho a la educación se verificaba en todos los países, en especial en las zonas rurales, las periferias pobres de las grandes ciudades, las comunidades aborígenes, los grupos necesitados de una educación especial. No obstante, las prospectivas internacionales mostraban una tendencia a la universalización de la educación primaria y media en pocas décadas, aunque relativa a las inestables políticas socioeconómicas y educativas. En su conjunto, la educación latinoamericana recibió la pandemia debilitada y retrasada en la realización de cambios que requería de manera inminente, al mismo tiempo que se verificaba un voraz avance del mercado.

En un texto escrito pocos meses antes de que se declarara la pandemia de covid-19, comencé planteando una pregunta crucial, que le debemos a un alumno de Friedrich Nietzsche: «¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?». Es la preocupación de un joven estudiante angustiado por el curso de una historia que, en ese preciso momento, no anuncia situaciones catastróficas inmediatas. La situación que estamos atravesando ha actualizado ese interrogante, que en su enunciación está cargado de dramatismo:

- La familia, el trabajo y la educación habían tardado tres siglos en diferenciarse y recién alcanzado una identidad institucional con la Revolución industrial y la consolidación de los Estados nación. Al comenzar la tercera década del siglo XXI, la organización hegemonizada por el capitalismo financiero internacional sobre nuevas bases tecnológicas había afectado seriamente a las instituciones de la modernidad. El trabajo virtual y a destajo y la desescolarización avanzaban y amenazaban, respectivamente.

- Recientemente ocurrió que a causa de las medidas sanitarias indispensables contra la pandemia, aquellas instituciones se vieron superpuestas y confundidas. Fue necesario cerrar las escuelas, que la enseñanza formal y el trabajo se trasladaran a los hogares. Al mismo tiempo, la crisis económica mundial en ciernes se profundizó alcanzando uno de los niveles más altos de la historia del capitalismo.
- Solamente los ambientalistas y algunos estudiosos de la prospectiva tenían en su imaginario la posibilidad de una situación catastrófica del orden natural que contuviera la potencia de cambiar el mundo. Para el sentido común, se trataba de una fantasía o de una exageración. Los escasos educadores ambientalistas venían luchando para escapar a los intentos de conformar la educación ambiental como una materia más, o como ingeniosas actividades recreativas o limitadas a acciones domésticas, en lugar de considerarla un área transversal, cuyos saberes afectarían todo tipo de conocimientos.
- Declarada la pandemia, los medios de comunicación adoptaron la perspectiva de que «todo será distinto», «nada seguirá igual», como si la posibilidad fuera que un día se anunciara la vacuna contra el virus y despertáramos en el mundo ansiado o temido, en una escena sin continuidad con el pasado y de incierto futuro. Tal suposición encierra una negación y un desconocimiento de la historia, biográfica y social.
- El abismo al que se refiere el alumno de Nietzsche hace referencia al pasaje entre el clasicismo y la modernidad, y entre las generaciones. Empero en la situación actual son varias las paradojas: se ha puesto en evidencia ante todos los humanos su carácter de tales, más allá de generaciones, nacionalidades, etnias, lenguas o clases sociales. ¿La emergencia ha disminuido o profundizado los abismos? Seguramente ambas cosas. En algún lugar de la conciencia colectiva debe quedar una marca de lo que es irremediamente compartido, pero en el marco de sociedades que serán más desiguales: los pobres, más pobres, y los ricos, más ricos.
- Hay amplia información sobre el sufrimiento de los adolescentes por las medidas restrictivas que requiere la prevención del contagio de coronavirus. En el crucial momento de su vida, cuando estaban asomando al mundo y buscando construir el propio, desprendiéndose y diferenciándose de su familia, su supervivencia depende de que se encierren con esta última. El hacinamiento, el acoso, la incompatibilidad de caracteres y de comportamientos entre las generaciones producen, sumadas al encierro necesario, depresiones y un aumento del número de suicidios de adolescentes en varias provincias argentinas.
- Resulta sin embargo notable el resultado de la «Encuesta covid-19», realizada por Unicef (2020). En el citado estudio, se expresa que «el módulo de percepciones y actitudes frente a la cuarentena muestra que el 96% de la población considera que la cuarentena evitará el contagio de covid-19 y el 99% de las y los adolescentes considera que las medidas son necesarias. Asimismo, es importante destacar que el 95% de los hogares indica que pueden cumplir con las medidas de aislamiento social».

- ¿Qué ocurrirá con los adolescentes cuando estén liberados? ¿Estarán en condiciones de regresar al ámbito escolar en el cual ya anteriormente les resultaba difícil permanecer? ¿En qué términos abordarán la pregunta del estudiante de Nietzsche unos y otros adolescentes, los ricos y los pobres, los que tengan condiciones socioeconómicas, familiares y psicológicas para retornar a las instituciones educativas y los que no; aquellos que estuvieron conectados a los dispositivos de contacto con la escolaridad y los que no tuvieron acceso a los programas por TV, a la radio, los cuadernillos u otros materiales impresos, los portales, o al simple llamado telefónico o mensaje del maestro o la maestra?
- Resulta de especial interés estudiar las posibilidades diversas de articulación entre los pensamientos, las ideas, los sentimientos, las experiencias adquiridas por los adolescentes en el período de pandemia, con el discurso escolar. Es posible sostener la hipótesis de numerosas fisuras, contradicciones y sobre todo insuficiencias por parte del currículum y de la lógica disciplinaria instalada anteriormente. Esto es, considerando a los chicos desde los 11 hasta los 18 años, lo cual afecta no solamente a la enseñanza media, sino a los últimos grados de la primaria.

EL ESTADO DEL SISTEMA ESCOLAR

En muchos países el sistema escolar, que debió detener su trabajo, llevaba casi cumplidos algunos de sus mandatos fundadores al haber alcanzado la universalización de la educación primaria y en cuanto a la secundaria de más de la mitad de los adolescentes. En una prospectiva lineal la escolarización llegaría a cubrir a la totalidad de la población. Tal trayectoria, como es sabido, es sin embargo desigual y en las últimas décadas ha sido impactada por la irrupción de otras mediaciones educativo-comunicacionales. Cuando se declaró la pandemia ya estaba instalada la confrontación entre el mercado de educación virtual, aparentemente centrado en el autoaprendizaje de los alumnos y el modelo escolar asociado a la enseñanza por parte del maestro. La educación virtual de mayor impacto comercial se sustenta en la palabra de un potente comunicador y restringe la intervención de los educandos a formatos prescriptos.

Con la interrupción de las clases presenciales, las ventas del mercado de educación virtual subieron exponencialmente entre los sectores menos afectados por la crisis, en tanto millones de niños/as, adolescentes y adultos educándose quedaron con las manos vacías. Las escuelas de élite continuaron sus actividades *online*, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. En el otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp).

La pérdida de comunicación debe ser analizada como un hecho grave. En situaciones corrientes, el abandono escolar es el resultado de un proceso en el cual

ese hecho es determinante: el alumno no entiende, no atiende, se desconecta del discurso áulico, se aleja del aprendizaje grupal, tiene dificultades para regresar cada día a la escuela, falta, fracasa o no asiste a las evaluaciones, repite, queda desubicado de su grupo etario y de compañeros, abandona, desarrolla un rechazo hacia la escuela. Es un fracaso de la educación formal y de la comunicación. Durante la pandemia miles de chicos latinoamericanos, especialmente estudiantes de la enseñanza media, estaban en alguno de los momentos enumerados. Lograr que un niño o un adolescente regrese a la escuela que no ha sabido retenerlo es una tarea muy difícil. Veremos cómo ellos deconstruyen la actual circunstancia, si la viven como ajena a la «voluntad» escolar o se sienten abandonados. En todo caso, es necesario trabajar con la hipótesis de un aumento considerable de abandono escolar.

Pese al ángulo oscuro que acabo de señalar, existen elementos alentadores que parten de la reacción positiva de muchos gobiernos, así como especialmente de la comunidad educativa. Ante la repentina pandemia era posible una retracción educativa. Maestros, alumnos y autoridades podrían haber renunciado a toda intervención, a todo intento de continuar el proceso de enseñanza, dejando caer la educación pública.

LAS VICISITUDES DEL REGRESO

Cuando repentinamente los vínculos pedagógicos se suspendieron, quedó a la vista la importancia de las instituciones educativas. Los sectores medios, críticos frecuentes del Estado, reclamaron que este último se hiciera cargo de remediar la nueva circunstancia. Frente a ese pedido algunos gobiernos difirieron en su respuesta, lo cual acarreó consecuencias que habrán de dejar marcas sociales, demográficas, económicas y culturales. El mapa educativo habrá cambiado y encontraremos semejanzas entre los países en los cuales el Estado intervino decididamente en el control de la pandemia y en la continuidad de la educación (de distintas maneras) y aquellos que negaron el problema y abandonaron la población a su suerte, o lo menospreciaron y no hicieron todo lo correspondiente. En la decisión sobre una u otra estrategia se jugó la salud de la población y la continuidad de la educación formal. Mientras el espacio público sanitario abandonado por algunos gobiernos se llenó de enfermos abandonados a su suerte, la educación pública se contrajo, abriendo paso al mercado. Por el contrario, los gobiernos responsables estimularon la investigación científica y tecnológica en torno al fenómeno de la pandemia y numerosos temas vinculados o derivados; así como readecuaron la organización del ciclo escolar y motivaron la irrupción de iniciativas educativas que llevaban mucho tiempo contenidas.

En la Argentina es notable la coincidencia entre docentes, sindicatos y autoridades en referencia a innovaciones que reclaman todos los niveles y modalidades de la educación. El cambio de reglas de la vida cotidiana, a causa de la prolongada cuarentena obligatoria, había descolocado a los actores impactando en los roles tradicionales. A los familiares se les adjudicaron tareas de los docentes y tuvieron

que lidiar con la enseñanza de materias escolares que generalmente desconocían. Muchos docentes multiplicaron sus acciones referidas a la provisión de alimentos y otras ayudas sociales. Si bien ya lo hacían en una proporción significativa de escuelas, la acción se multiplicó y cambió su forma, dado que la imposibilidad de reunir a los alumnos en comedores escolares obligó a idear otras formas de hacerles llegar la alimentación.

La mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y –lo que es más impactante– nuevas formas de comunicación con sus alumnos. Desde el primitivo uso del teléfono o de notas entregadas con el paquete de comida para hacer llegar tareas escolares a los chicos, hasta WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio. El salto tecnológico fue desigual e inorgánico, pero muy amplio. La relación entre la experiencia urbana y rural se vio alterada: en una reunión virtual con directivos rurales de todas las jurisdicciones argentinas, la experiencia de estos últimos se mostró enormemente valiosa. Los docentes llegan en viejos autos, en carro o a caballo una vez a la semana, hay escuelas donde vive y atiende a los chicos un solo maestro, hay escuelas albergues donde se enseña con una modalidad dual.

Surgieron con naturalidad aspiraciones que habrían sido escandalosas años atrás entre los equipos técnicos y directivos de las provincias, acostumbrados a discutir cambios en los contenidos sin afectar nunca la estructura académica e institucional. El piso se había movido y no se podrían retomar en el regreso los mismos criterios de agrupamiento, ni la planificación de actividades repetida año tras año, ni el orden de los contenidos, ni la manera de administrar la escuela. La sensación compartida era que nada volvería a ser como antes, que se abrió la oportunidad de realizar cambios en núcleos duros del sistema escolar, al mismo tiempo que los más conservadores manifestaban dudas sobre esa posibilidad. La perspectiva más realista nos lleva a suponer que habrá distintas situaciones, que ya está presente la fuerza de la inercia que trata de llevar las aguas a su viejo cauce, pero también que se rompieron moldes y abrieron fisuras imposibles de reparar.

Lejos de retraerse, los gobiernos nacional y jurisdiccionales (estadales), paralelamente a las primeras medidas de control sanitario, emprendieron la producción de contenidos educativos por diversos soportes tecnológicos. El Ministerio de Educación de la Nación ha entregado ya veinte millones de cuadernillos, de 48 páginas cada tres semanas, para todos los años del sistema obligatorio y la educación inicial. También 16 horas de televisión y 8 de radio semanales coordinadas con los cuadernillos. Muchas provincias replicaron localmente esas acciones, sumándolas a las de carácter nacional. La situación de pandemia abrió el espacio para la producción de contenidos por parte de un Estado responsable, al mismo tiempo que, como en cada oportunidad en que aquel intenta producirlos en cualquier formato, la prensa de derecha reaccionó negativamente de manera violenta; el atacar la producción de textos por parte del Estado ha sido siempre uno de sus temas privilegiados.

Muchas de las acciones educativas que emergen denotan rasgos de escolanovismo, corriente que tiene importantes antecedentes en el país, aunque es-

tuvo lejos de conquistar la conducción del sistema escolar. Desde principios de la década de 1970, entre los sectores progresistas de la educación se combinó la herencia escolanovista con la corriente freireana. Entre el 2003 y el 2015¹ hubo un amplio campo político para su despliegue, aunque sin que se alcanzara a cambiar estructuralmente el sistema escolar. Este último había cerrado compuertas en años anteriores para defenderse de fuerzas retrógradas, pero tampoco puede negarse su propia resistencia a transformaciones que alteren positivamente el modelo instalado. Empero, la pandemia puso a la vista que no todo era rechazo detrás de los muros del sistema e incluso que había estado contenido cierto entusiasmo por nuevas prácticas y perspectivas educativas.

Al mismo tiempo, en los medios de comunicación comenzó a usarse una categoría, «nueva normalidad», que expresa la alarma ante posibles desviaciones de los vectores antes establecidos.

Ese apresurado llamamiento al orden alerta respecto de las fuerzas dispuestas a evitar el impacto de novedades (pedagógicas y político-educativas en el tema que estamos tratando). Cabe preguntarse qué es lo que apresuradamente se quiere encauzar. La «normalización» de situaciones de sometimiento es uno de los potentes instrumentos con los cuales han contado los poderosos en todos los tiempos; y en el nuestro, mediante los medios de comunicación. Por eso es necesario advertir, en primer lugar, que la «nueva normalidad» no vaya a resultar normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa.

LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

El sufrimiento que causa la pandemia es desigual en términos socioeconómicos en el mundo, lo cual coloca en situaciones distintas a las poblaciones, en vistas al reingreso a la actividad escolar presencial. Lo mismo ocurre en la Argentina. En los últimos años se ha difundido el elogio a la resiliencia, una categoría que contiene la negación del carácter social y político de las diferencias en aquellas situaciones. Pero no es la resiliencia el término que debe ocupar a los educadores, sino la capacidad popular (colectiva, grupal, cultural) de luchar contra la adversidad, y adquirir nuevos saberes.

Respecto al regreso a clases, se tratará de una situación postraumática que ya se está presentando en varios países con momentos de retroceso, instalada en las sociedades sin término al menos hasta que se haya conseguido dominar el virus. Atendiendo la imagen del virus como mensajero, expresada por el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos,² el sistema educativo deberá

1. Gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

2. Boaventura de Sousa Santos, en el panel de inauguración del acto por el 150 aniversario de la Escuela Normal de Paraná, Entre Ríos, Argentina, 18 de junio de 2020.

tener la capacidad de adecuarse a situaciones inesperadas pero sobre todo a la comprensión de una situación en un ambiente desequilibrado. El mensaje lo advierte, así como lo hace respecto de sus causas humanas. Los cuerpos quedan expuestos tanto a la enfermedad como a nuevas acciones disciplinarias, algunas de las cuales hacen a la supervivencia colectiva, pero otras asoman jugando con el poder. Los restos del higienismo están aún presentes: en la escuela argentina los chicos toman distancia extendiendo el brazo, deben separar sus cuerpos, no rozarse, usan guardapolvos blancos. El higienismo disciplinario sobrevivió a la lucha contra las fiebres y pestes anteriores a las vacunas y los antibióticos. Por eso los educadores han de cuidar que un nuevo higienismo de aquel tipo no sobreviva a la pandemia del siglo XXI.

En el mismo orden de preocupaciones está el problema de las disposiciones de agrupamiento de los alumnos necesarias para evitar contagios, entre las cuales está disminuir drásticamente el tamaño de los grupos. Partiendo del hecho de que no existe presupuesto para construir escuelas o aulas, las alternativas no son infinitas y oscilan entre agregar en carácter de aulas anexas espacios de instituciones sociales, diversas formas de alternancia en la concurrencia (semanas alternadas, horarios variados) y combinaciones de actividades presenciales y virtuales. Cualquiera de esas posibilidades contiene un dispositivo de selección que potencialmente puede multiplicar las desigualdades. La nueva organización de los espacios y los tiempos debería contemplar criterios de igualdad de derechos, en particular de las niñas, niños y adolescentes que no tienen conectividad, de los discapacitados, de los grupos aborígenes, de la población rural.

Otro tema que ocupa a funcionarios nacionales y provinciales se refiere a la política curricular, tema que prefiero mencionar de manera menos académica *como los saberes que aprendieron/aprenderán los educandos en esta etapa crítica y los modos de enseñar/aprender*. Por un lado, surge la posibilidad de introducir cambios de contenidos al tiempo que realizar la selección indispensable para lo que reste del año escolar. Por otro, no puede negarse que la experiencia que se está viviendo reporta seguramente nuevos saberes, nuevas concepciones. Los alumnos no regresarán como el día en que se suspendieron las clases presenciales.

En cuanto al regreso a clases, también está en duda si todos los niños, niñas y adolescentes, especialmente estos últimos, lo harán, y numerosas familias expresan resistencia y temor al posible contagio de sus hijos si regresan sin que se haya controlado la pandemia. Es una hipótesis que se produzca un aumento considerable del abandono, hecho que obliga a generar políticas educativas que trasciendan la escolar. Las actividades realizadas en espacios sociales (deportivas, artísticas, recreativas) y de capacitación tecnológica cobran importancia tanto en sí mismas cuanto como mediadoras entre la comunidad y la escuela. La articulación entre los programas sociales y esta última no es sencilla sino sumamente problemática: el gesto disciplinador pone un límite a las lógicas que discutan la obra de Comenio.

Queda por referir la cuestión de la tecnología y la *supuesta* oposición esencial entre presencialidad y virtualidad. El adjetivo *supuesta* alude a una concepción

de la tecnología separada de la mano humana que la genera. El bien y el mal son ubicados desde una u otra postura en la *cosa*. De ese modo se corona mercancías y se absuelve a mercaderes, o se condena en su conjunto los avances de la ciencia y la tecnología. Los educadores hemos adoptado esta última postura durante demasiado tiempo, siendo renuentes a incorporar a nuestra actividad desde la antigua radio hasta las computadoras. El atraso tecnológico de la educación pública es notable. Y debe subrayarse la coincidencia de que los gobiernos progresistas invierten en tecnología educativa, en tanto los neoliberales restringen los fondos al respecto, al tiempo que favorecen el ingreso de las empresas en ese campo.

Existe, sin embargo, la posibilidad de apropiarnos, los educadores, de la tecnología. Quiero decir de subordinar en la educación pública los intereses que la dominan. Al respecto es alentador que las urgencias de la situación que vivimos hayan impulsado a miles de docentes a usar internet, WhatsApp, videos y hasta el antiguo teléfono para seguir comunicados con sus alumnos. Es probable que su capacitación tecnológica haya mejorado, y que el gobierno deba hacerse cargo de la consolidación de los aprendizajes. De lo que no cabe duda es de que estamos ante una nueva articulación entre la enseñanza presencial y virtual, una distinta actitud de los docentes ante la tecnología, que los acerca a los alumnos que la habitan con mucha anterioridad. Al mismo tiempo, el uso intensivo de la tecnología es –y ha sido en este período excepcional– un privilegio, lo cual vuelve a poner sobre el tapete el peligro de la profundización de la desigualdad.

En el complicado panorama expuesto, los docentes deben ser tenidos especialmente en cuenta. Tampoco ellos retornarán sin cambios. También ellos, como sus alumnos, pueden haber tomado conciencia de ser objeto de la globalización, de haber ensanchado su mundo por la dolorosa vía del peligro humanamente compartido. Y en brusco contraste, haber vivido el encierro necesario para sobrevivir. Decía que los docentes recobraron prestigio en tiempos de pandemia. En los años anteriores los medios de comunicación habían servido a los intereses de las empresas del mercado educativo, interesadas en rebajar el salario docente, eliminar los convenios colectivos de trabajo, establecer formas frágiles de contratación y avanzar en la ilusión de sustituir al educador por la máquina. Pero en los tiempos de pandemia, los docentes, como hemos visto, lejos de retraerse, salieron a enseñar y los medios de comunicación *suspendieron* su campaña negativa hacia ellos.

La cuestión que se presenta es que en cualquiera de las opciones de reagrupamiento de los estudiantes se requieren más docentes. También, que el rol docente se ha complicado y que deben sumarse tutores, técnicos informáticos, sostener a los bibliotecarios, los archivistas. Las funciones de coordinación, dirección y supervisión resultan muy importantes y deben tomar nuevas características.

El sistema escolar reglado, acostumbrado a un funcionamiento constante, repetitivo, es sacudido por las demandas de la nueva situación. El rol docente resulta afectado también porque la rutina de enseñanza-evaluación-promoción se ha interrumpido y es probable que no pueda retomar su ritmo tradicional. Es deseable que esta situación sea tomada como una oportunidad para analizar a fondo y avanzar en alteraciones positivas del vínculo pedagógico.

En el caso argentino, estamos analizando el avance en la reestructuración de los niveles educativos en ciclos/áreas superando la organización por años escolares/materias. El tránsito sin repetición de los alumnos entre 1º y 2º año de primaria ya tiene larga experiencia en el país y lo extenderíamos un año más. Se trataría ahora de eliminar la repetición y sustituir esa práctica por oportunidades de nuevo cursado de contenidos que no se han aprendido, sin tener que volver a asistir a las clases que se han aprobado, multiplicación de las fechas de rendimiento de exámenes, acompañamiento de los grupos de alumnos a lo largo de un ciclo por parte de un mismo docente, o una pareja docente, introducción de tutores ayudantes de los docentes, y una serie de iniciativas más. Las medidas enunciadas surgen de la necesidad de resolver el año escolar interrumpido por la pandemia, pero se fortifican porque responden a concepciones largamente maduradas entre los pedagogos y muchos docentes. No obstante, se trata de mover piezas de una estructura que se ha agarrotado, por lo cual debe cuidarse no provocar la ruptura del conjunto.

FIN, TRÁNSITO, PRINCIPIOS

Las propuestas de varios tipos de organización escolar en el momento del regreso a la actividad presencial consisten en articulaciones espacio-temporales elaboradas sobre la base de hipótesis, suposiciones o creencias. Todas las personas tienen alguna representación sobre la relación entre su vida, el espacio y el tiempo. Hay estadísticas sobre las expectativas de vida, mitos familiares y comunitarios sobre el mismo asunto. En cuanto a la finitud de la civilización humana, aparece lejana en casi todas las culturas, aun en situaciones como las guerras o las crisis nucleares, lo cual aporta a la posibilidad de la educación. Constituye una excepción la advertencia ambientalista que muy pocos han escuchado y que no logró penetrar suficientemente a la educación. La proliferación de la ciencia ficción, las catástrofes como contenidos filmicos y de videojuegos y las amenazas a la maldad humana proferidas por nuevas formaciones religiosas no tuvieron repercusión en el relato escolar.

Pero la aparición del covid-19 colocó la finitud en un presente absoluto y la parálisis de los sistemas escolares –o al menos de la educación presencial– dejó poblaciones enteras azoradas ante una jugarreta del tiempo que desarticula el espacio en el que actuamos y el que percibimos. El carácter global de la epidemia, así como las medidas sanitarias para combatirla, fueron universalizándose pese a la resistencia de los sectores más conservadores. La ciencia ocupó un lugar extraño: concentra la esperanza y la confianza, desplazando en buena medida las invocaciones metafísicas, a la vez que muestra sus dificultades para hallar una solución y restaurar los plazos vitales tradicional o científicamente conocidos.

La percepción de los educandos y educadores sobre la historia y su biografía ha sido interferida. Cuando regresen, lo harán con saberes, creencias y expectativas que en gran medida desconocemos. Además, vivirán en un escenario presencial y otro virtual alternativamente. Cierto es que muchos de los niños, niñas

y adolescentes son expertos en escenarios virtuales, los que tienen acceso a la conectividad, claro está. Pero la escuela se había mantenido demasiado al margen de la realidad virtual.

La educación es lo contrario de la ausencia de futuro, dado que está tejida con el deseo y la voluntad humanos de *superar el abismo que separa el hoy del mañana*. Podemos plantear la necesidad de ayudarles a reorganizarse en el tramo de la vida que están recorriendo brindándoles como escenario la historia, para que puedan soportar la indecibilidad del futuro, de la cual probablemente hayan tomado conciencia. Se tratará de una nueva enseñanza, que ha perdido el «optimismo humanista predominante en los últimos tres o cuatro siglos de la historia de Occidente» (Danowski y Viveiros de Castro, 2019), pero que para no perder su potencia educadora requerirá de nuevos mitos sobre el futuro apoyados en hipótesis científicas. La enseñanza de la historia y de la ciencia sufrirán cambios; en particular la educación ambiental debería ocupar un privilegiado lugar.

Pero lo dicho en los párrafos anteriores es tan solo una serie de generalizaciones si no tenemos en cuenta que la pandemia ha puesto en evidencia que, al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato. Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. Aun cuando decidamos mirar para otro lado y trabajar con los que concurren a la escuela, chocaremos con los daños que el capitalismo salvaje ha causado sobre el conjunto de la humanidad. Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas neoliberales sobre poblaciones que constituyen un «riesgo social», sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana.

BIBLIOGRAFÍA

Danowski, Déborah y Viveiros de Castro, Eduardo

2019 *¿Hay un mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*, Buenos Aires, Caja Negra.

Unicef

2020 «Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación», Buenos Aires, Unicef Argentina, mayo. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf> [Consultado el 23 de julio de 2020].