



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

Planificación y cuadernillo curso de ingreso 2017:

***“Conocer y construir los futuros espacios  
de nuestra Formación Universitaria”***

Equipo Docente:

- María Fernanda Figueroa
- María Gabriela Rojas

2017

## Introducción

El presente proyecto describe la propuesta educativa para el desarrollo del Curso de Ingreso 2017 de las Carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, pertenecientes al Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- Universidad Nacional de San Juan. El dictado del curso se realizará en el mes de Febrero de lunes a viernes en horario de 17 a 21hs.

El mismo implementará una metodología de clases presenciales con el apoyo del Aula Virtual de la FFHA (Plataforma Moodle), con el acompañamiento técnico de la Cátedra de Prueba de Suficiencia en Informática (PSI) de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nuestra propuesta se enmarca en lo explicitado en la Ordenanza N° 6/ 95- CS que organiza el Sistema de Ingresos para todos las Facultades de la UNSJ en la etapas de Orientación, de Nivelación y de Conocimientos Específicos.

En base a esto, nos proponemos diseñar estrategias pedagógico-didácticas que favorezcan la orientación, el aprendizaje, y nivelación de los contenidos y problemáticas de las Ciencias de la Educación, para el ingreso y ejercicio del Derecho a la Educación Superior Universitaria.

## Fundamentación

Durante el último tiempo las Políticas Educativas Universitarias se configuran en la defensa al acceso, permanencia y egreso de todos los jóvenes y adultos a las Universidades Públicas, Gratuitas y Laicas, garantizando y promoviendo el ejercicio del derecho a la Educación Superior.

No obstante el ingreso a la Universidad implica un nuevo campo social con sus códigos, lenguajes, circuitos, sistemas, etc. que a la mayoría de los estudiantes les resulta nuevo y desafiante.

Es por esto que consideramos necesario crear las condiciones para que los estudiantes ingresen a esta nueva cultura universitaria favoreciendo los procesos de alfabetización académica que la misma requiere.

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz en esta nueva cultura académica, y también de las condiciones que ofrecemos los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. Estas condiciones refiere a lo que Paula Carlino describe como Alfabetización Académica (Carlino, 2006) esto es el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así también en las actividades de producción y análisis de texto requeridas para aprender en la Universidad.

Sostenemos, por lo tanto, que ingresar a la universidad es similar a aprender un idioma, lo que implica aprender y significar un nuevo modo de *escuchar, hablar, escribir y leer*. Esto apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Sin embargo los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos- no son iguales en todos los ámbitos.

Es nuestra tarea, por ende, generar durante el curso de ingreso, espacios de formación, aprendizaje, introducción y acercamiento de los estudiantes a este nuevo ámbito académico y disciplinar de la Ciencias de la Educación. Ello incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar crítica y reflexivamente, que en el futuro les posibilite construir y desarrollarse en el campo de estudio.

Sin embargo acceder a la universidad, no es sólo aprender a construir los conocimientos específicos del área, sino que también es aprender a desenvolverse en el campo académico y científico. Cuando hablamos de campo, nos referimos al concepto desarrollado por Bourdieu (Gutiérrez A, 1997), como las estructuras y posiciones sociales externas históricamente construidas. Éste término también nos remite a mencionar otro concepto íntimamente relacionado con el del campo: el Habitus.

Un campo consiste en relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus toma la forma de un conjunto de relaciones históricas incorporadas a los agentes sociales [...] Ambos conceptos son igualmente

relacionales, en el sentido que se comprenden uno en relación con el otro; un campo no es una estructura muerta, es un espacio de juego que existe en cuanto tal, en la medida en que hay jugadores dispuestos a jugar el juego, que creen en las inversiones y recompensas, que están dotados de disposiciones que implican a la vez la propensión y la capacidad de entrar en el juego y luchar por las apuestas y compromisos que allí se juegan (Bourdieu y Wacquant, 1992)

Por ende el campo científico- académico es un espacio social, con reglas de juego definidas históricamente construidas, que requiere conocerlas, jugarlas. Para ello es necesario crear espacios de reflexión, de conocimiento de las mismas, sin dar por supuesto nada en relación a lo que implica desenvolverse y repensar los imaginarios estudiantiles universitarios. En otras palabras brindar herramientas que faciliten la apropiación de saberes vinculados con la carrera elegida y con los aspectos relacionados a la vida universitaria en sus dimensiones administrativo-organizacional, comunitaria y académica.

Si bien, como se mencionó con anterioridad, durante la última década se promovieron políticas de Estado en Defensa de la Educación Pública, Gratuita y Laica. Sin desentendernos del panorama actual de nuestro contexto con rasgos de políticas neoliberales que pretende reducir y restringir, tanto implícita como explícitamente, el acceso y derecho a la Universidad con mecanismos concretos de recorte presupuestario destinado a la Universidad, Ciencias y Tecnología. Con una lógica e ideología que subyace en la consideración de pensar la educación superior como una cuestión meritocrática y para unos pocos.

Sumado a lo anterior el Sistema Educativo de la mayor parte de los países de América Latina, comprendido el de Argentina, atraviesa una crisis para sectores sociales numerosos (Braslavsky, 1985), porque no beneficia de la misma manera a todos los ciudadanos. Esto se debe a un sistema educativo fragmentado y desarticulado, estableciendo de este modo desigualdades sociales y educativas en relación con los puntos de partida de los estudiantes para el ingreso a la educación superior, y su inserción social y laboral.

Frente a dichas problemáticas, consideramos de real importancia construir espacios que faciliten la reflexión de la situación presente que atraviesan las políticas educativas y universitarias; y las consecuencias que ocasionan en nuestra sociedad. Repensando y posicionándonos en la defensa de la Educación y el conocimiento como bien público, como derecho personal y social garantizado por el Estado. Necesarios para lograr una verdadera igualdad de oportunidades

transformadores de realidades, posibilitadores de inclusión de los distintos puntos de partida que conforman el colectivo estudiantil universitario. Una educación que habilite a la vez a obrar, a pensar, a sentir. Una educación que posibilite por ende, la construcción de colectivos universitarios (docentes, alumnos, investigadores y personal de apoyo) siendo estos reconstructores, defensores y actores principales de la Universidad.

Por otra parte la sociedad en que vivimos está marcada por las comunicaciones y los acelerados cambios tecnológicos y esto provoca que revisemos algunas prácticas socioculturales como las educativas. Este nuevo entorno de la “cultura digital modifica los modos de lectura y escritura al punto que no es suficiente leer y escribir para estar alfabetizado” (Lugo, 2013) Entendemos que es un desafío enfrentar el cambio e innovar las formas de enseñanza en las que fuimos formados, pero esto no habrá de desalentarnos. Por lo tanto consideramos pertinente articular nuestro plan de trabajo presencial con el aula y plataforma Virtual que nos ofrece la FFHA, permitiendo a los estudiante acceder a contenidos y materiales digitales, favorecer el trabajo colaborativo, los debates /foros de dudas y consultas, un acercamiento y presencia virtual en otros horarios que posibiliten el encuentro con el Otro, pares y docentes.

Por ello nuestra propuesta, se enmarca también en la Ley N° 26206 de Educación Nacional- Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, artículo 88 expresa que: “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (Congreso de la Nación Argentina, 2006). De modo que, consideramos de vital importancia fomentar el uso educativo responsable de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Apostamos también a reconstruir y repensar nuestro perfil de Profesorado y Licenciado en Ciencias de la Educación en cuanto a una formación integral y abarcadora de los distintos ámbitos y niveles de educación formal, informal y no formal, siendo formadores de formadores profesionales universitarios.

Priorizando así el conocimiento, aproximación, problematización, reconstrucción y/o transformación del “fenómeno educativo” que es el objeto de estudio de ambas carreras abordado desde las distintas áreas y disciplinas de conocimiento comunes, y al mismo tiempo según: la Práctica Profesional Orientada (Investigación) para el perfil del Licenciado en Ciencias de la Educación, y Practica Profesional Orientada a la Docencia, para el Profesorado en Ciencias de la Educación.

## Propósitos

- Propiciar un conocimiento concreto de ejercicio profesional del plan de estudio, del régimen de promoción, del cursado y de la evaluación de la carrera.
- Desarrollar actividades que le permitan al estudiante un mayor autoconocimiento a través de reflexiones sobre los aspectos subjetivos de la elección, actitudes, valoraciones e intereses.
- Brindar información sobre los servicios y beneficios de apoyo y recreación que ofrece la facultad y universidad en general.
- Desarrollo de actividades pedagógico- didácticas que permita al estudiante convalidar si sus habilidades, aptitudes y actitudes están acorde con la carrera elegida.
- Favorecer actividades teóricas y prácticas de construcción de nuevos conocimientos específicos de la carrera.
- Promover articulaciones y relaciones entre el contenido y problemáticas de las Ciencias de la Educación con la disciplina de Letras y Literatura en el espacio de comprensión y producción de texto.
- Permitir el análisis y lectura comprensiva del Plan de Estudio vigente de la carrera correspondiente, con el perfil e incumbencias del egresado.
- Generar espacios de reflexión y pensamiento crítico sobre la función de las Universidades Públicas y el rol de cada actor social que en ellas participa.
- Posibilitar el encuentro y acercamiento virtual con los estudiantes para favorecer el aprendizaje colaborativo y significativo.
- Desarrollar propuestas de actividades grupales interactivas por medio de debates presenciales y virtuales.

## Objetivos:

- Promover la construcción del sentido y significado de rol del estudiante universitario.
- Repensar las propuestas educativas universitarias de nuestro sistema educativo actual, en cuanto a posibilidades y limitaciones que presenta.

- Construir y repensar críticamente el rol de los estudiantes en la defensa y construcción de las Universidades Públicas.
- Conocer y reflexionar sobre los conocimientos y problemáticas actuales de las Ciencias de la Educación.
- Conocer y evaluar las incumbencias profesionales del Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación.
- Aproximarse al análisis del fenómeno educativo desde las distintas áreas del conocimiento del campo de estudio.
- Reflexionar críticamente el rol docente e investigador.
- Desarrollar la habilidad de trabajo en equipo de manera cooperativa y colaborativa.
- Participar con aportes de construcciones personales y grupales en cuanto a las distintas temáticas que se aborden. Tanto presenciales como virtuales en la plataforma Moodle.

## Contenidos

### **Eje 1: Conociendo los *desafíos* y *reglas de juego* de la vida Universitaria**

**Eje 1. 1: Significando el ingreso a la Universidad**

**Eje 1. 2: *Pensar y pensarse* como sujetos de aprendizaje en el campo universitario**

**Eje 1. 3: Estudiantes: actores sociales en la construcción de la Universidad Pública. Sus derechos, beneficios y deberes.**

**Eje 2: *Leer y significar* el Plan de Estudio 2000 de las Carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Taller.**

**Eje 2. 1 *Conocer y repensar* las incumbencias Profesionales y Perfil del Egresado**

**Eje 3: *Repensando* los sentidos y problemáticas de la Educación**

**Eje 3. 1 La pedagogía del oprimido- educación bancaria vs. Pedagogía de la Esperanza- Educar para la libertad.**

**Eje 3. 2 Repensar el lugar de la Escuela: conflictos, inclusión y justicia.**

#### **Eje 4: Reflexionar sobre el Rol Docente- Investigador.**

##### **Eje 4.1 El oficio del maestro en el siglo XXI**

### **Evaluación y Criterios de Evaluación**

Como equipo docente nos posicionamos en una concepción de *evaluación formativa, significativa* (Anijovich R., 2010) y *procesual*. Este tipo de evaluación se caracteriza por el seguimiento del equipo docente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación formativa y de seguimiento tiene que poder dar cuenta de un proceso que nos permita comprender cómo el alumno/ a se está enfrentando cognitivamente con la tarea que se le proponga. Promoviendo, a su vez, la autoevaluación de los propios estudiantes sobre sus procesos de aprendizajes.

Así mismo realizaremos heteroevaluaciones continuas del proceso de enseñanza y aprendizaje, de este modo los estudiantes podrán ofrecernos observaciones, aportes para mejorar la práctica docente durante el transcurso y desarrollo del curso. De la misma manera como equipo docente tendremos en cuenta los procesos de los estudiantes, cuyos criterios de evaluación será la participación en las clases presenciales y en el aula virtual, el compromiso, la escucha entre pares, la responsabilidad grupal, etc.

Respecto al instrumento de *evaluación de cierre o final* que ejecutaremos consistirá en la presentación de un informe reflexivo e interpretativo que aborden de forma integral las problemáticas trabajadas durante el curso. Podrán partir de interrogantes que los interpelen, de problemas que les resulten significativos, de alguna noticia o artículo que atraviese los ejes desarrollados; en cualquiera de éstos casos será a elección de los estudiantes. La evaluación final tendrá las siguientes características.

- Dos instancias:
  1. **Escrita** de desarrollo con los siguientes componentes: caratula, introducción, análisis reflexivo- interpretativo, conclusiones y bibliografía. En cuanto a los aspectos formales, se elaborará en el programa Word con algunas indicaciones en

el estilo de letra, tamaño, página, etc. (Observaciones: se explicitará cada componente)

2. **Socialización oral** de lo producido con el apoyo de algún recurso didáctico o digital; como PowerPoint, videos, afiches, esquemas, etc. a elección del grupo.

- Se realizará en forma **grupal e individual**: se solicitará que formen grupos de aproximadamente 4 o 5 personas y que las conclusiones sean individuales.
- Respecto a la calificación se tendrá en cuenta la producción grupal y compromiso personal, la misma será individual y cualitativa.
- El objeto a evaluar por el equipo docente será el proceso de aprendizaje, de comprensión, de participación (presencial y virtual) que hayan transcurrido los estudiantes. También se considerará en el qué evaluar la producción final del grupo.

Criterios de la evaluación final.

CATEGORY	Excelente	Muy Bien	Bien	Seguir Profundizando
<b>Contenido</b>	Demuestra un completo entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento del tema.	Demuestra un buen entendimiento de partes del tema.	No parece entender muy bien el tema.
<b>Comprensión</b>	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema por sus compañeros de clase.
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la mayoría de la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
<b>Entusiasmo</b>	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.

## Recursos Didácticos

- Aula virtual de la FFHA (plataforma moodle).
- Presentaciones en PowerPoint.
- Materiales audiovisuales.
- Afiches, marcadores, pizarra.

## Cronograma tentativo

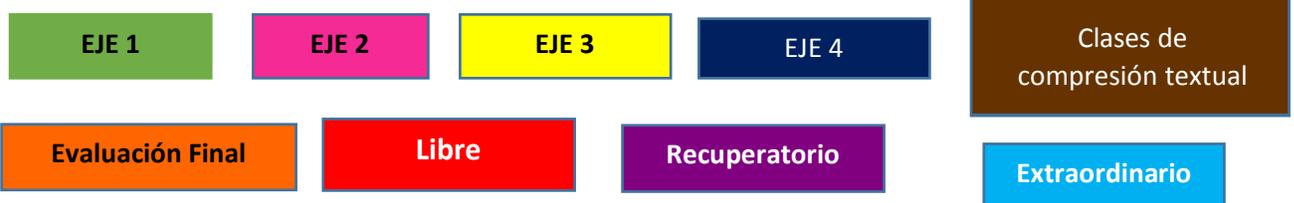
### FEBRERO 2017

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27 Feriado	28 Feriado				

### MARZO DE 2017

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18

### Referencias



Fechas importantes:

**Evaluación final en grupo, oral y entrega de informe:** 6 y 7 de marzo del 2017 (para estudiantes que realizaron el cursado)

**Examen Libre:** 8 de marzo del 2017 (para estudiantes libres)

**Evaluación Recuperatorio:** 9 de marzo del 2017 (para estudiantes regulares y libres)

**Evaluación extraordinaria:** 10 de marzo (para estudiantes libres y regulares)

**Entrega de los resultados de las evaluaciones:** jueves 8 de marzo (subidos a la plataforma virtual)

Observaciones: el día del cursado de comprensión textual es tentativo, puede estar sujeto a cambios.

## Bibliografía

### EJE 1

- Eco, Humberto. *Como hacer una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.*
- Rinesi, E. (2014) *La universidad como derecho.* Revista Política universitaria IEC- CONADU. Argentina
- Videla, Mateos y otros (2016) *La Universidad como derecho: Encerronas, certezas y sospechas acerca del derecho a la educación superior.* San Juan

### EJE 2

- Plan de estudio 2000 de las Carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, pertenecientes al Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- Universidad Nacional de San Juan.

### EJE 3

- Freire, P (1972) *La pedagogía del oprimido.* PDF
- Freire, P. *Educación para la libertad.* PDF
- Tedesco, Juan C. (2010) *La educación en el horizonte 2020. Documento Básico. Educación y Justicia: el sentido de la Educación.* Argentina. Fundación Santillana

### EJE 4

- Tedesco, Juan C. (2010) *La educación en el horizonte 2020. Documento Básico. Educación y Justicia: el sentido de la Educación.* Argentina. Fundación Santillana



**Universidad Nacional de  
San Juan**



**Facultad de Filosofía, Humanidades y  
Artes**

**Departamento de Filosofía y Ciencias  
de la Educación**

**Profesorado y Licenciatura en  
Ciencias de la Educación**

**Curso de ingreso 2017**

***Eje 1: Conociendo los desafíos y reglas de  
juego de la vida Universitaria***

DOT  
ECO  
COM

R-69.142

# CÓMO SE HACE UNA TESIS

Técnicas y procedimientos de estudio,  
investigación y escritura

por

Umberto Eco

versión castellana de  
LUCÍA BARANDA y  
ALBERTO CLAVERÍA IBÁÑEZ

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
<b>I. QUE ES UNA TESIS DOCTORAL Y PARA QUE SIRVE.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. Por qué hay que hacer una tesis y en qué consiste.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. A quién interesa este libro.....</b>	<b>22</b>
<b>1.3. Cómo una tesis sirve también después del doctorado.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4. Cuatro reglas obvias.....</b>	<b>25</b>
<b>II. LA ELECCIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>27</b>
<b>II.1. ¿Tesis monográfica o tesis panorámica?.....</b>	<b>27</b>
<b>II.2. ¿Tesis histórica o tesis teórica?.....</b>	<b>32</b>
<b>II.3. ¿Temas clásicos o temas contemporáneos.....</b>	<b>35</b>
<b>II.4. ¿Cuánto tiempo se requiere para hacer una tesis?.....</b>	<b>37</b>
<b>II.5. ¿Es necesario conocer idiomas extranjeros?.....</b>	<b>42</b>
<b>II.6. ¿Tesis científica o tesis política?.....</b>	<b>47</b>
<b>II.6.1. ¿Qué es la científicidad?.....</b>	<b>47</b>
<b>II.6.2. ¿Temas histórico-teóricos o experiencias «en caliente»?.....</b>	<b>54</b>
<b>II.6.3. Cómo transformar un tema de actualidad en tema científico. . . .</b>	<b>57</b>

II.7. Cómo evitar ser explotado por el ponente.....	66
<b>III. LA BÚSQUEDA DEL MATERIAL.....</b>	<b>69</b>
<b>III.1. La accesibilidad de las fuentes.....</b>	<b>69</b>
III.1.1. <i>Cuáles son las fuentes de un trabajo científico.....</i>	69
III.1.2. <i>Fuentes de primera y segunda mano.....</i>	75
<b>III.2. La investigación bibliográfica.....</b>	<b>79</b>
III.2.1. <i>Cómo usar una biblioteca.....</i>	79
III.2.2. <i>Cómo afrontar la bibliografía: el fichero.....</i>	84
III.2.3. <i>La referencia bibliográfica.....</i>	89
CUADRO 1 - RESUMEN DE LAS REGLAS DE LA CITA BIBLIOGRÁFICA	106
CUADRO 2 - EJEMPLO DE FICHA BIBLIOGRÁFICA.....	108
III.2.4. <i>La biblioteca de Alessandria: un experimento.....</i>	109
CUADRO 3 - OBRAS GENERALES SOBRE EL BARROCO ITALIANO LOCALIZADAS EXAMINANDO TRES TEXTOS DE CONSULTA.....	120
CUADRO 4 - OBRAS PARTICULARES SOBRE LOS TRATADISTAS ITALIANOS DEL SEICENTO LOCALIZADAS EXAMINANDO TRES TEXTOS DE CONSULTA.....	122
III.2.5. <i>¿Hay que leer los libros? ¿Y en qué orden?.....</i>	133
<b>IV. EL PLAN DE TRABAJO Y LAS FICHAS.....</b>	<b>137</b>
<b>IV. 1. El índice como hipótesis de trabajo.....</b>	<b>137</b>
<b>IV.2. Fichas y anotaciones.....</b>	<b>146</b>
IV.2.1. <i>Varios tipos de ficha y para qué sirven.....</i>	146

	CUADRO 5 - FICHAS PARA CITAS. . . . .	150
	CUADRO 6 - FICHAS DE RECUERDO	152
<b>IV.2.2.</b>	<i>Fichas de las fuentes primarias</i>	155
<b>IV.2.3.</b>	<i>Las fichas de lectura</i> .....	158
	CUADROS 7-14 - FICHAS DE LECTU- RA.....	158
<b>IV.2.4.</b>	<i>La humildad científica</i> .....	174
<b>V.</b>	<b>LA REDACCIÓN</b> .....	177
<b>V.1.</b>	<b>¿A quién se habla?</b> .....	177
<b>V.2.</b>	<b>Cómo se habla</b> .....	179
<b>V.3.</b>	<b>Las citas</b> .....	188
	<b>V.3.1.</b> <i>Cuándo y cómo se cita: diez re- glas</i> .....	188
	CUADRO 15 - EJEMPLO DE ANÁLISIS CONTINUADO DE UN MISMO TEX- TO.....	198
	<b>V.3.2.</b> <i>Citas, paráfrasis y plagio</i> .....	199
<b>V.4.</b>	<b>Las notas a pie de página</b> .....	201
	<b>V.4.1.</b> <i>Para qué sirven las notas</i> .....	201
	<b>V.4.2.</b> <i>El sistema cita-nota</i> .....	204
	CUADRO 16 - EJEMPLO DE UNA PÁ- GINA CON EL SISTEMA CITA-NOTA	207
	CUADRO 17 - EJEMPLO DE BIBLIO- GRAFÍA STANDARD CORRESPON- DIENTE	208
	<b>V.4.3.</b> <i>El sistema autor-fecha</i> .....	209
	CUADRO 18 - LA MISMA PÁGINA DEL CUADRO 16 REFORMULADA SE- GÚN EL SISTEMA AUTOR-FECHA	213
	CUADRO 19 - EJEMPLO DE BIBLIO- GRAFÍA CORRESPONDIENTE CON EL SISTEMA AUTOR-FECHA . . . . .	214
<b>V.5.</b>	<b>Advertencias, trampas y costumbres</b> ....	215
<b>V.6.</b>	<b>El orgullo científico</b> .....	219

<b>VI. LA REDACCIÓN DEFINITIVA</b> .....	223
<b>VI.1. Los criterios gráficos</b> .....	223
<b>VI.1.1. Márgenes y espacios</b> .....	223
<b>VI.1.2. Subrayados y mayúsculas</b> .....	225
<b>VI.1.3. Parágrafos</b> .....	228
<b>VI.1.4. Comillas y otros signos</b> .....	229
<b>VI. 1.5. Signos diacríticos y transliteraciones</b> .....	234
CUADRO 20 - CÓMO TRASLITERAR ALFABETOS NO LATINOS.....	237
<b>VI.1.6. Puntuación, acentos, abreviaturas</b> .....	239
CUADRO 21 - ABREVIATURAS MÁS USUALES.....	242
<b>VI. 1.7. Algunos coyisejos desordenados</b>	244
<b>VI.2. La bibliografía</b> <b>final</b> .....	250
<b>VI.3. Los apéndices</b> .....	254
<b>VI.4. El índice</b> .....	257
CUADRO 22 - MODELOS DE ÍNDICE	260
<b>VII CONCLUSIONES</b> .....	265

### ***Nota de los traductores***

*El presente libro está en principio dirigido al público universitario italiano. En consecuencia, abundan en él las referencias a la vida, la lengua y la cultura italianas. No nos ha parecido necesario cargar de escolios este tipo de referencias (sobre los tipos de tesis, las relaciones con el profesor, el funcionamiento de la universidad en Italia...) para acomodarlas a España; el lector sabrá corregir su visión adaptándola a la propia situación.*

*Hemos renunciado a la adaptación, además, por considerar que los temas escogidos y desarrollados por Eco a modo de ejemplos corresponden al talante intelectual del autor y reflejan sus filias y sus fobias. Sin embargo, nuestro criterio ha sido flexible, pues en los casos en que se imponía la comprensión de un ejemplo o una serie de ellos, lo hemos trasladado del ámbito de la cultura italiana al de la hispana (dando en nota el original cuando nos ha parecido significativo).*

*En el capítulo de observaciones técnicas hemos acomodado algunos consejos del autor a nuestros usos para que el libro conserve en todo momento su condición de manual práctico.*

## INTRODUCCIÓN

1. Hubo un tiempo en que la universidad era una universidad de élite. Sólo iban a ella los hijos de los titulados. Salvo raras excepciones, los que estudiaban disponían de todo el tiempo que necesitaran. La universidad estaba concebida para dedicarse a ella con calma: cierto tiempo para el estudio y cierto tiempo para las «sanas» diversiones goliárdicas o para las actividades en los organismos representativos.

Las clases eran conferencias prestigiosas, y a continuación los estudiantes más interesados se apartaban con los profesores y los ayudantes en seminarios separados de diez o quince personas como máximo.

Aun hoy en muchas universidades norteamericanas un curso jamás tiene más de diez o veinte estudiantes (que pagan muy caro y tienen derecho a «usar» al enseñante todo lo que quieran para discutir con él). En universidades como Oxford hay un profesor, llamado *tutor*, que se ocupa de las tesis de investigación de un grupo reducidísimo de estudiantes (puede suceder que se cuide de uno o dos al año) y sigue día a día su trabajo.

Si tal fuese la situación italiana, no habría necesidad de escribir este libro; si bien algunos de los consejos que da podrían convenir también al estudiante «ideal» antes esbozado.

Pero la universidad italiana es hoy día una *universidad*

*de masas*. Llegan a ella estudiantes de todas clases, provenientes de todos los tipos de enseñanza media y que incluso se matriculan en filosofía o en filología clásica proviniendo de un instituto técnico en que jamás han cursado griego, e incluso ni siquiera latín. Y si bien es cierto que de poco sirve el latín para muchos tipos de actividad, sirve de mucho a quienes estudian filosofía y letras.

Hay cursos en que están matriculadas millares de personas. El profesor conoce más o menos a una treintena que asisten con más frecuencia, y con ayuda de sus colaboradores (becarios, adjuntos, auxiliares) consigue hacer trabajar con cierta asiduidad a un centenar. Muchos de ellos son pudientes, criados en una familia culta y en contacto con un ambiente cultural vivaz, que pueden permitirse viajes instructivos, asisten a los festivales artísticos y teatrales y visitan países extranjeros. Luego vienen *los otros*. Estudiantes que a lo mejor trabajan y se pasan el día en la oficina de censo de una población de diez mil habitantes donde sólo hay papelerías. Estudiantes que, desilusionados de la universidad, han elegido la actividad política y persiguen otro tipo de formación, pero que antes o después tendrán que cumplir el compromiso de la tesis. Estudiantes muy pobres que, teniendo que escoger un examen, calculan el precio de los diversos textos prescritos y se dicen: «este examen es de tantas pesetas», y de dos complementarios eligen el que cuesta menos. Estudiantes que en ocasiones acuden a clase y luchan por encontrar un sitio en el aula atiborrada; y al final les gustaría hablar con el docente, pero hay una cola de treinta personas y han de tomar el tren porque no pueden quedarse en un hotel. Estudiantes a quienes nadie ha explicado jamás cómo se busca un libro en una biblioteca y en qué biblioteca: frecuentemente no saben que podrían encontrar libros en la biblioteca de su ciudad o ignoran cómo se saca una tarjeta de préstamo.

Los consejos de este libro están especialmente destinados a ellos. También valen para el estudiante de enseñanza superior que va a ir a la universidad y quisiera saber cómo funciona la alquimia de la tesis.

#1

MAYO 2014

POLÍTICAS DE  
INCLUSIÓN

*Juan Carlos Tedesco*

LA UNIVERSIDAD EN  
AMÉRICA LATINA

*Figueiredo  
Bittar*

VINCULACIONES

*Mariana Di Bello*

RESEÑAS

*Sylvia Lenz  
Laura Inés Rovelli*

LEGADOS

*Dora Barrancos*

IEC - CONADU

# POLÍTICA UNIVERSITARIA

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO  
DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS  
AÑOS DE LAS CARRERAS  
UNIVERSITARIAS

IEC-CONADU

Fortalecimiento de la  
docencia y democratización  
de la universidad

LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

EDUARDO RINESI

ALGUNOS APORTES PARA PENSAR  
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA  
FORMACIÓN UNIVERSITARIA  
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS  
ESTUDIANTES

SANDRA CARLI

UNA INTERPELACIÓN NECESARIA:  
ENSEÑANZA Y CONDICIONES  
DEL TRABAJO DOCENTE EN LA  
UNIVERSIDAD

GLORIA EDELSTEIN

DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA  
Y DESIGUALDAD SOCIAL EN  
AMÉRICA LATINA

ADRIANA CHIROLEU

# ÍNDICE

## POLÍTICA UNIVERSITARIA NÚMERO 1

Fortalecimiento de la docencia y  
democratización de la universidad

### DIRECTORA

*Yamile Socolovsky*

### CONSEJO DE REDACCIÓN

*Belén Sotelo*

*Claudio Suasnabar*

*Damián Del Valle*

*Laura Rovelli*

*Sylvia Lenz*

### SECRETARIA DE REDACCIÓN

*Miriam Socolovsky*

### DISEÑO

*Adolfo Antonini*

Año 1 N° 1

Mayo de 2014

Tirada 1000 ejemplares

ISSN 2362-2911

Instituto de Estudios y Capacitación

Federación Nacional de Docentes Universitarios

Pasco 255 CPAC 1081 AAE. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Tel/Fax.: 011-4953-5037 / 011-4952-2056

secretaria\_icc@conadu.org.ar

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

**2** **PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS**  
IEC-CONADU

**8** **LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO**  
Eduardo Rinesi

**15** **ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LOS PRIMEROS AÑOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES**  
Sandra Carli

**20** **UNA INTERPELACIÓN NECESARIA: ENSEÑANZA Y CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**  
Gloria Edelstein

**26** **DEMOCRATIZACIÓN UNIVERSITARIA Y DESIGUALDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA**  
Adriana Chiroleu

**32** **POLÍTICAS DE INCLUSIÓN MEJORAR LA ENSEÑANZA PARA DEMOCRATIZAR LA UNIVERSIDAD**  
UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO  
Juan Carlos Tedesco

**35** **LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL**  
AMPLIACIÓN DEL ACCESO Y FORTALECIMIENTO DEL SECTOR PÚBLICO  
Gil Vicente Reis de Figueiredo  
Mariluce Bittar

**43** **VINCULACIONES INVESTIGACIÓN ACADÉMICA Y UTILIDAD SOCIAL**  
UN ENFOQUE MICROSOCIOLÓGICO  
Mariana Di Bello

**45** **RESEÑAS ENCUENTROS Y DESENCUENTROS**  
RESEÑA A UNZUÉ, MARTÍN Y EMILIOZZI, SERGIO (COMPS.) (2013): UNIVERSIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS. ¿EN BUSCA DEL TIEMPO PERDIDO? BUENOS AIRES: IMAGO MUNDI  
Sylvia Lenz

**46** **LA UNIVERSIDAD COMO OBSERVATORIO DEL PRESENTE**  
RESEÑA A CARLI, S. (2012). EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO. HACIA UNA HISTORIA DEL PRESENTE DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. BUENOS AIRES: SIGLO XXI EDITORES  
Laura Inés Rovelli

**48** **LEGADOS RECORDADO PEDRO KROTSCH**  
Dora Barrancos

# EDITORIAL

**YAMILE SOCOLOVSKY**

DIRECTORA DEL IEC-CONADU



Toma del rectorado de la UNC, 1918

Una de las dimensiones de la democratización de las universidades es aquella que se vincula con la universalización de las oportunidades efectivas para acceder a la formación en este nivel educativo. El proceso de masificación de la matrícula universitaria, que se ha desarrollado de manera ininterrumpida en nuestro país a partir de la supresión de las restricciones al ingreso impuestas por la dictadura, fue estimulado en los últimos diez años por una serie de factores concurrentes. El mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares y del nivel general de escolarización básica, la obligatoriedad de la enseñanza media, la creación de nuevas universidades públicas, la reactivación económica del país y la consecuente expectativa de acceder a mejores posiciones laborales a partir de la calificación profesional, han contribuido al incremento sostenido de una población estudiantil que constituye, a la vez, una novedad y un desafío para la cultura dominante en el mundo académico. La llegada de estudiantes en muchos casos procedentes de familias sin tradición universitaria se produce, además, en un contexto político en el cual el reconocimiento de la educación como un derecho personal y social, que se extiende a todos los niveles del sistema y a lo largo de toda la vida, ha llegado a formar parte del conjunto de concepciones comunes que dan contenido a nuestra idea de la democracia. Garantizar igualdad de oportunidades y condiciones, no sólo para el acceso sino para el egreso (que debería ser, además, la conclusión de una experiencia formativa enriquecedora) requiere del compromiso de todos los actores involucrados en el diseño de una política pública y de políticas institucionales que atiendan a este objetivo. Y exige un esfuerzo crítico e imaginativo, porque no se trata sólo de encontrar la manera de compensar las desigualdades en la formación y experiencia previa de los y las estudiantes, sino de superar el obstáculo que representan tanto las condiciones institucionales que estructuran y determinan las prácticas de enseñanza, como una cultura académica reacia a admitir que este no es un problema ajeno, y que toca a las universidades públicas asumir su

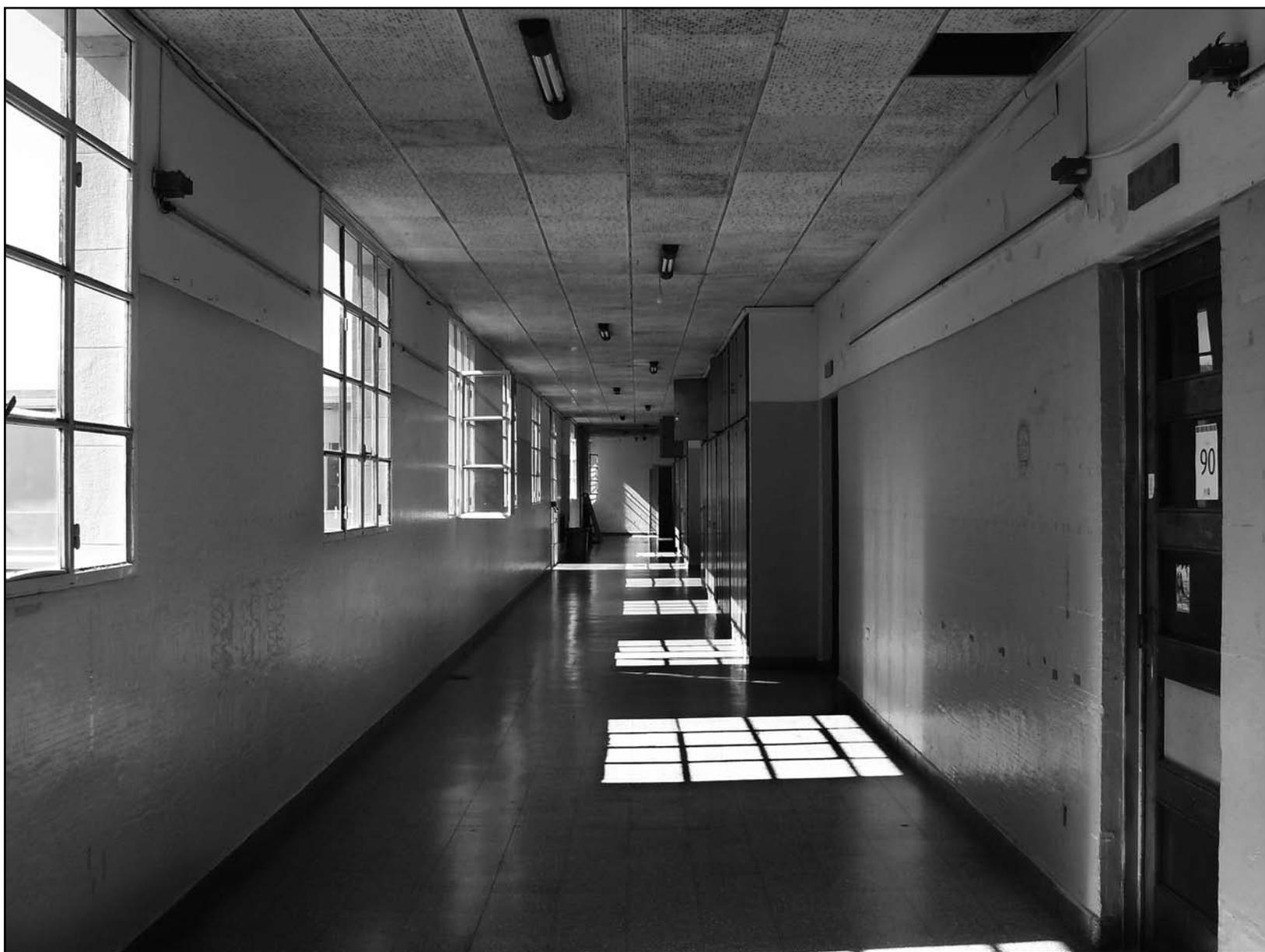
parte en la responsabilidad estatal que deriva del reconocimiento de un derecho.

Desde esta perspectiva, el problema del desgranamiento estudiantil –que se produce especialmente en los primeros años de las carreras y que afecta de manera selectiva a los estudiantes que proceden de hogares socioeconómicamente más desaventajados- no puede ser desatendido. No puede ser, tampoco, dejado en manos de una derecha siempre dispuesta a volver a esgrimir esta evidencia para intentar justificar la selectividad y el arancelamiento de los estudios. El objetivo de la justicia social requiere cruzar las puertas de las universidades y hacer de ellas otro ámbito de igualdad, otro espacio de afirmación de derechos. Tenemos que ser capaces de pensar una política de inclusión universitaria que vaya más allá de las ayudas económicas y de los programas de asistencia tutorial o de nivelación en el ingreso, que son necesarios pero manifiestamente insuficientes. No se puede resolver el problema de la inclusión estudiantil y del derecho a la educación sin considerar en qué condiciones se realiza la tarea docente. Por eso, CONADU ha propuesto insistentemente los lineamientos básicos de un Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros Años de las Carreras, que no pretende ofrecer la solución definitiva ni inmediata a esta problemática, pero que se propone abordar algunos de sus aspectos estructurales: las carencias en la constitución de las plantas docentes en la etapa determinante de las trayectorias estudiantiles y las deficiencias en la formación pedagógica que requiere la tarea de enseñanza en dichos años. Este abordaje abre la puerta a la discusión de otras cuestiones que urge revisar, y que constituyen algunos aspectos de lo que deberíamos comenzar a apuntar como el objetivo de una nueva Reforma Universitaria democrática: la valorización de la función de docencia en el grado, las formas y criterios de evaluación de la actividad académica, o la necesidad de desarrollar una pedagogía universitaria. El primer número de *Política Universitaria* se propone, apenas, abrir este debate.

## IEC-CONADU

UNA PROPUESTA ELABORADA POR EL INSTITUTO DE ESTUDIOS Y CAPACITACIÓN DE LA FEDERACIÓN NACIONAL DE DOCENTES UNIVERSITARIOS, ORIENTADA A MEJORAR LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE LOS ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES NACIONALES.

# PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA DOCENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS



**EDUARDO RINESI**

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE  
GENERAL SARMIENTO

# LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

**1.**

Hace ahora tres décadas, la peor dictadura de la historia argentina se batía en retirada tras el fracaso militar en las islas Malvinas y empezaba a vislumbrarse en el horizonte la recuperación de que se nombraba como *democracia*. Esa palabra sería la voz de orden de las discusiones del ciclo que se abría, y junto con ésta esta otra, que iría a marcar toda la teorización, novedosa e interesante, de esos años: *transición*. Es que la democracia, en efecto, no podía verse, ni antes ni incluso después de diciembre de 1983, como una conquista ya alcanzada, realizada y firme, sino que se percibía más bien como una especie de utopía que asomaba al final de un camino laborioso que había todavía por delante, de un recorrido de lucha contra los resabios de autoritarismo que se trataba de dejar atrás (y que quizás con excesiva ligereza se pensaban más como un rasgo caracterológico o cultural de “los argentinos” que como el resultado bien preciso de los intereses materiales y concretos que habían animado las aventuras dictatoriales en el pasado) y de construcción del nuevo horizonte de convivencia que era necesario forjar. ¿Sobre qué principios? Sobre todo sobre uno, que estaba sin duda a la cabeza de los valores que organizaban la reflexión teórica y la tarea política de construcción de esa democracia hacia la que se “transitaba”: la *libertad*. En efecto, si tuviéramos que decir qué tipo de utopía era esa utopía democrática con la que soñábamos en aquellos, *nuestros años ochentas*, diríamos que era la utopía del reinado pleno e irrestricto de la libertad, que era exactamente lo que había faltado en los años oscuros que se buscaba dejar de una vez atrás.

La democracia como utopía, entonces, y como una utopía de la libertad. Lo que llevaba también a una consecuencia que importa destacar,

que es la de una especie de antiestatalismo de principio, que fue uno de los signos fuertes del pensamiento de esos años. En efecto, en la medida en que en el pasado inmediato el Estado, convertido en un ominoso aparato de opresión, había sido el responsable principal de la pérdida de la libertad de los sujetos, el pensamiento —permítaseme llamarlo así: “liberal-democrático”— de los 80 tuvo en el rechazo de ese Estado uno de sus rasgos decisivos. Para decirlo rápido, el pensamiento sobre el Estado de los años de la transición a la democracia fue el pensamiento sobre el Estado que inspiraba la película más vista del cine argentino de esos años: *Camila*, de María Luisa Bemberg, que era una película sobre la dictadura de Rosas *que todos vimos como una película sobre la dictadura de Videla*, sobre la barbarie a la que conduce la pretensión de los Estados de regular la vida de sus ciudadanos, cuya libertad y autonomía eran en cambio los valores que se trataba ahora, más que cualquier otro, de preservar. Así, en síntesis, el Estado, en esos años que aquí estamos recordando, era pensado, tan precaria como —por lo dicho— comprensiblemente, como estando casi necesariamente del lado de las cosas malas de la vida y de la historia, y las líneas mayores del pensamiento teórico y político de la “transición” tenían más bien la característica de realizar una apuesta fuerte por la capacidad democratizadora de las fuerzas de la “sociedad civil”, donde residían individuos y “movimientos sociales” ávidos de independencia y de autonomía.

Tres décadas después, varias cosas cambiaron en nuestros modos de pensar la política, la democracia y aun, por cierto, el propio Estado. Para empezar, parece evidente que hoy hablamos bastante menos que lo que lo hacíamos en aquellos años de “democracia”,

y mucho menos de la democracia como una utopía distante o como el puerto de llegada de ningún proceso. Más bien, me gustaría sugerir, cuando hoy hablamos de la democracia hablamos *de ella misma* como un proceso, y quizás por eso hablemos menos de democracia que de *democratización*. Como si el “ción” (que siempre designa un movimiento, una evolución) de la palabra “transición” se hubiera mudado al otro de los términos del par de conceptos que usábamos entonces, y como si el proceso que se tratara ahora de pensar no fuera ya el de conquista de una “democracia” que nos esperara al final de un túnel o de una ruta llena de dificultades sino el de la *profundización* de un camino que vamos recorriendo. Primera diferencia. Y la segunda: que ese camino no parece ser ya el camino hacia grados mayores de *libertad*, sino el camino hacia el usufructo de una cantidad mayor de *derechos*. De la democracia a la democratización: de la libertad a los derechos. La democratización es el camino que nos lleva en el sentido de una generalización, de una universalización de derechos. De una transformación de los privilegios o prerrogativas de unos pocos en derechos de todos. Me parece que ése es el signo de estos tiempos que ahora transitamos.

Y que se caracterizan también, y por lo mismo, por una nueva valoración sobre el Estado y una nueva perspectiva desde la que hoy tendemos a pensarlo. Porque si en la mirada —dijimos— “liberal” que dominó nuestro acercamiento a la cuestión en los años de la “transición” el Estado se nos aparecía casi inevitablemente como uno de los poderes que amenazaban nuestra independencia y nuestra autonomía, como un enemigo de la libertad, hoy empezamos a recuperar una idea del Estado diferente, según la cual el mismo se presenta

menos como una amenaza al disfrute de nuestras libertades que como una condición para el ejercicio de nuestros derechos, que sólo lo serán –parece que empezamos a entender– si tenemos un Estado en condiciones de garantizarlos. De manera que en el mismo movimiento por el que pasamos de la preocupación por la libertad a la preocupación por los derechos nos desplazamos también de una mirada antiestatalista a una mirada que pone al Estado del lado de las cosas buenas de la vida y de la historia. Lo cual, por otro lado, ha formado parte desde siempre de la gran tradición republicana, que de Aristóteles a Hegel y de Cicerón a los jacobinos rioplatenses de hace ahora dos siglos, siempre pensó que nadie puede realizarse sino en una comunidad ella misma realizada, y que el instrumento de esa realización comunitaria es esa organización política de la comunidad (esa “realidad de la idea ética”, como la llamó el autor de los *Principios de Filosofía del Derecho*) que es el Estado. En estos tiempos en que levantar la bandera de la república parece haberse convertido en una prerrogativa casi exclusiva de los grupos liberal-conservadores menos imaginativos, vale la pena recordar que el republicanism fue siempre, en sus versiones más interesantes y más recuperables, un estatismo.

Que por supuesto, para ser políticamente provechoso, no puede ser ingenuo. Haríamos mal, en efecto, en dejar atrás el pobre antiestatismo de las décadas recientes (ya lo dije: de los políticamente liberales 80 y de los económicamente neoliberales 90) para abrazar en su reemplazo, sin ninguna precaución, un estatismo simétricamente candoroso e irreflexivo, como si a esta altura de las cosas no supiéramos suficientemente bien que el Estado siempre encubre, reproduce y legitima relaciones de dominación y de opresión de distinto tipo, que no tienen por qué conformarnos y que es sin duda necesario combatir. Pero tampoco se trata de actuar y de pensar como si no hubiéramos aprendido, en la Argentina y no sólo en la Argentina, que del otro lado del Estado no está –como alguna vez pudo creerse, como se sugirió hasta hace poco *incluso y acaso sobre todo en el interior de familias políticas de avanzada o emancipatorias*– ni la libertad ni la autonomía finalmente realizada ni el encuentro de la comunidad consigo misma ni el cielo del socialismo ni el fin de la alienación y la injusticia, sino las formas más descontroladas de la explotación y los abusos, las formas más extremas de la miseria y la desprotección, la pérdida completa de derechos, la desafiación, el desamparo y la orfandad más desesperantes.

Más allá de las complicidades del Estado con la reproducción de situaciones que por todo tipo de motivos podemos y debemos cuestionar, hay al menos lo que con mucha prudencia podemos llamar *una dimensión de universalidad* que forma parte de la naturaleza misma del Estado y que es la que permite a los ciudadanos de ese Estado ver resguardados por él un conjunto de derechos que nadie más que él podría garantizarles.

## 2.

Entonces: desplazamiento de la idea de democracia como utopía de las libertades a la idea de democratización como proceso de universalización de una serie de derechos garantizados por el Estado. Lo que me gustaría sugerir aquí es que uno de esos derechos que hoy



CUANDO HOY HABLAMOS  
DE LA DEMOCRACIA  
HABLAMOS DE ELLA MISMA  
COMO UN PROCESO, Y  
QUIZÁS POR ESO HABLEMOS  
MENOS DE DEMOCRACIA  
QUE DE DEMOCRATIZACIÓN.



podemos empezar a pensar o a representarnos como tales (que hoy *hemos empezado*, de hecho, no sin algunas vacilaciones y dificultades –a las que enseguida me querría referir– a representarnos como tales derechos universales, y no como prerrogativas o privilegios de algunos individuos o de algunos grupos con exclusión de otros) es el derecho a estudiar en la universidad. Quiero decir: que la universidad va recorriendo entre nosotros, como parte de un movimiento más general de democratización de la vida social en su conjunto, el camino que la lleva de ser lo que tradicionalmente siempre fue (y no en las últimas décadas ni sólo en la Argentina, sino en el último milenio y en todos los países de Occidente), a saber, una institución dedicada a la formación de élites (de élites clericales, de élites judiciales, de élites profesionales, de élites gubernamentales),

a empezar a ser una institución donde los ciudadanos pueden aspirar a ejercer el derecho ciudadano, es decir, *universal*, a realizar estudios superiores. *La Universidad como derecho, o como la institución que garantiza ese derecho: me parece que ésa es la cuestión –la novedad– fundamental.*

Se me dirá que estoy exagerando, y acaso no sin algo de razón. En efecto, sería posible sostener, *contra* lo que estoy diciendo, que, por lo menos desde cierto punto de vista, la universidad es un derecho desde siempre, en el sentido más general de que la Constitución Nacional y las leyes establecen que todos los ciudadanos que puedan acreditar los estudios previos requeridos tienen la posibilidad de intentar ingresar a la universidad y de que el Estado debe garantizar el funcionamiento de esas instituciones a las que ellos tienen el derecho de asistir. El problema es que ese derecho, como tantos otros, corre el serio riesgo de no pasar de ser meramente *formal, abstracto o legal*, pero indefinido, si no se verifican un conjunto de circunstancias complementarias que logren darle una materialidad y una concreción ausentes en la pura enunciación de una ley escrita. La pregunta, entonces, es cuáles son esas circunstancias que se han conjugado en la Argentina, no –si se quiere ponerlo así– para que hoy podamos hablar de un “derecho a la educación universitaria” en el país, pero sí para que ese derecho, que hasta no hace mucho tiempo era un derecho, sí, pero un derecho *legal, abstracto o apenas formal*, pueda ser verosímilmente representado hoy como un derecho *real, material y concreto*. Para que la universidad pueda hoy ser más o menos verosímilmente representada por todo el mundo como el lugar donde los jóvenes ciudadanos del país pueden, *efectivamente* y no “en principio”, *concretamente* y no “en teoría”, aspirar a ejercer el derecho a un tipo de educación que nunca antes se había puesto en la lista de los derechos ciudadanos exigibles. Pues bien: a mí me parece que esas circunstancias que hoy han permitido, reunidas, ese interesante cambio en nuestras representaciones sobre la universidad, su sentido y su función, son tres.

Por un lado, el hecho de que hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace pocos años, la escuela secundaria, en la Argentina, es obligatoria. O sea, que las familias argentinas tienen hoy, a diferencia de lo que ocurría hasta hace poco, la obligación *legal* de mandar a sus hijos a la escuela secundaria hasta terminarla. Por supuesto que la mera existencia de esta obligación no garantiza que esas familias tengan las posibilidades económicas y de todo tipo de

*cumplir* con esta obligación legal que hoy tienen. Pero que tengan esa obligación no es un dato menor. Mientras la escuela secundaria no era una obligación, mientras no era más que una *posibilidad* que el Estado ofrecía a las familias que querían para sus hijos una educación superior a la que sí era obligatoria, entonces la escuela secundaria representaba una alternativa entre otras, y una alternativa que no dejaba de suponer un cierto lujo. Y ni hablar, por lo mismo, de la universidad, que era un destino decididamente minoritario reservado apenas, en la representación de todo el mundo, a aquel sector –ya previamente recortado de entre los hijos de las familias que habían podido darse el lujo de que sus hijos fueran a la escuela secundaria– que, habiéndola terminado, podían darse el *segundo* lujo de no marchar directamente y a tiempo completo al mercado de trabajo. La obligatoriedad legal de la escuela secundaria cambia necesariamente esta representación de las cosas, y constituye la primera razón por la que sostengo que hoy podemos pensar (insisto: real, material, efectivamente) a la universidad como un derecho: *sólo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho.*

Pero además, no se trata de que las familias argentinas hayan sido libradas a su suerte en su obligación de cumplir con la ley que les exige que sus hijos terminen la escuela secundaria. De hecho, querría proponer que la segunda de las tres circunstancias coadyuvantes al cambio que estoy considerando en nuestro modo de representarnos la universidad es justamente la existencia de un importante conjunto de políticas públicas tendientes a facilitarles a las familias argentinas el cumplimiento de esa obligación. Por supuesto, la más notoria y espectacular de todas es la Asignación Universal por Hijo, que es una de las políticas de transferencias de ingresos más potentes que hayan conocido la Argentina y la región, y que parece estar contribuyendo doblemente a la tarea de mejorar la asistencia de los adolescentes a la escuela: permitiendo que muchos de ellos, que acaso no asistían o habían dejado de asistir, puedan volver a ella y terminar sus estudios, y también que los que sí estaban yendo a la escuela, pero en condiciones inadecuadas para sacar de ella el mejor provecho, puedan ahora hacerlo en condiciones diferentes: mejor alimentados, mejor vestidos, mejor equipados. De todos modos, la AUH no es la única razón, de las derivadas de las políticas

desarrolladas por el gobierno del Estado, que ha permitido a los jóvenes quedarse en las escuelas o volver a ellas. De hecho, quizás la primera razón de esta posibilidad sea la mejoría económica general experimentada en el país en los últimos diez años, que les ha dado a millones de familias que venían sosteniendo situaciones de gran precariedad las condiciones mínimas para poder atender la educación de sus hijos.

Como sea, es un hecho que una mayor cantidad de chicas y muchachos están terminando la escuela secundaria, y que esto impacta en las representaciones que esta generación de jóvenes se va forjando sobre la universidad, a cuyas puertas, en la medida en que van estando en condiciones de hacerlo, empiezan a golpear con cada vez más entusiasmo. Y esto se vincula con la tercera de las

“

VALE LA PENA  
RECORDAR QUE EL  
REPUBLICANISMO FUE  
SIEMPRE, EN SUS VERSIONES  
MÁS INTERESANTES Y  
MÁS RECUPERABLES, UN  
ESTATALISMO.

”

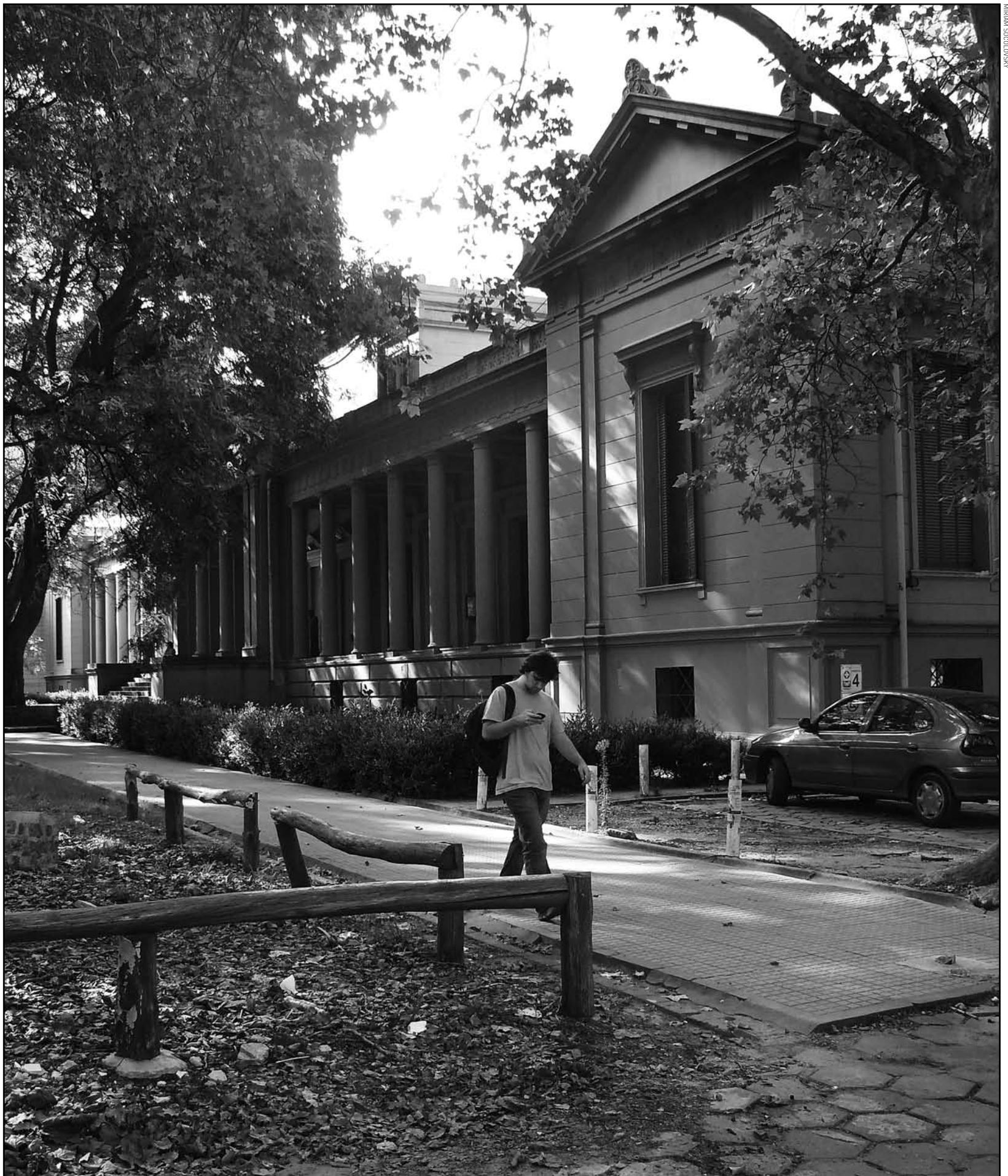
circunstancias que quería mencionar, que es tan básica como fundamental. Se trata del aumento considerable del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas del país, que ha dejado ya definitivamente de ser (como era, digamos, medio siglo atrás) un sistema chico compuesto por un puñado de universidades grandes, para pasar a ser (y esto en tres grandes oleadas, por decir así: la de los años 60-70, la de los 90 y la de éstos que ahora corren, pero trazar con más detalles esta historia no es el propósito de estas consideraciones) un sistema grande compuesto por una gran cantidad de universidades, localizadas, de hecho, en todo el territorio (en todas y cada una de las provincias) del país, lo que permite que para una cantidad de esos muchachos que hoy empiezan a terminar, mucho más que ayer, la escuela secundaria, y

que tal vez no vivan cerca de una de las grandes ciudades donde una o dos generaciones atrás se concentraban las pocas grandes universidades que teníamos, pueda tener la verosímil representación de la universidad como un lugar posible en el que tratar de construirse su destino.

Quiero decir: que por mucho que desde siempre la Constitución y las leyes del país establecieran que la educación (incluida la superior) era un derecho, para un joven del interior cuyos padres no tuvieran el dinero suficiente para pagarle un departamento o una pensión en La Plata o en Buenos Aires o quizás en Tucumán, ese derecho no pasaba de ser, hasta hace un cierto tiempo, un derecho puramente nominal. Hoy, en cambio, cuando (toléreseme la sólo relativa desmesura de la afirmación que sigue) *no hay ningún joven argentino que no tenga una Universidad pública y buena a más que un rato razonable de viaje de su casa*, hoy, digo, en estas nuevas circunstancias, lo que aquí estoy llamando el “derecho a la universidad” se presenta bajo la forma de un derecho efectivo, material, real, concreto. Y de hecho, a partir de esta serie de circunstancias convergentes que vengo de presentar, *muchas más chicas y muchos más muchachos* (chicas y muchachos cuyos padres jamás imaginaron que alguna vez pudiera postularse algo así como un “derecho a la Universidad”, y cuyos abuelos posiblemente no conocieran el significado de la *palabra* “Universidad”), muchos más jóvenes, digo, están acercándose a la universidad y empezando en ella sus estudios y entendiendo que hacer una y otra cosa no es un favor que le tienen que pedir a nadie ni una prerrogativa reservada para otros, *sino un derecho que ellos tienen*. Me gustaría, en las páginas que le quedan a estos balbuceos, sugerir que esta circunstancia pone a nuestras universidades frente a un desafío mayor.

### 3.

Que es el de *estar a la altura* de esta exigencia que hoy tiene: la de garantizar a esos jóvenes que tocan a sus puertas el ejercicio efectivo y exitoso (esto último, por cierto, es un reto compartido: nadie ha dicho que la universidad sea fácil, y es importante que el joven que decida hacer en ella su aventura sepa, desde el principio, que tendrá que quemarse las pestañas estudiando), el ejercicio efectivo y exitoso, digo, del derecho a la educación superior que esos jóvenes tienen, *y que sólo será un derecho real y cierto –quiero agregar ahora, y con fuerza– si esa educación superior es de la más alta calidad*. Me importa destacar esta cuestión porque creo que



ANEXOS SOCIOLOGIA



no estaríamos garantizando ningún derecho a nadie si cedieramos demasiado rápido al prejuicio (perfectamente ideológico, reaccionario, y por supuesto falso de toda falsedad) según el cual la educación debe elegir entre ser masiva y ser de buena calidad, según el cual –en otras palabras– es imposible una educación de calidad para todos, y si aceptáramos, en consecuencia, que este “derecho a la universidad” que acá estamos proclamando sólo puede ser el derecho a una universidad de segunda, sea porque se suponga que tendrá que haber también (pero no para todos: para las élites de siempre) una universidad “de primera”, sea porque se suponga que ahora que los advenedizos que no pertenecen a la élite han ingresado a las carreras de grado de la universidad hay que resignarse a que las mismas “bajen el nivel” y que la bendita “calidad” venga después (verbigracia, en el posgrado), cuando sólo hayan quedado los que los detentores menos imaginativos y más conservadores de la bandera de la calidad suponen destinados en exclusividad, y desde siempre, a este privilegio.

Pues bien: no. Es necesario sostener con la mayor fuerza que todo esto que acabo de escribir es un disparate reaccionario y torpe. Que por supuesto que no tenemos que elegir entre la noción de calidad y la idea de que la universidad es un derecho universal (o sea: de todos), y que tampoco tenemos que esforzarnos –como si los dos términos de este contrapunto imaginario, “calidad” y “todos”,

fueran fuerzas opuestas luchando fieramente una con otra– por diseñar complicadas ingenierías para combinar, con cuidado y como haciendo equilibrio sobre una cuerda floja, o como si estuviéramos mezclando sustancias peligrosamente opuestas en el tubo de ensayo de un experimento incierto, “un poco” de lo uno con “un poco” de lo otro. No. El problema es mucho más sencillo, y lo es porque es un problema de principios: si partimos del principio de que la universidad es (y debe ser pensada como) un derecho universal, un derecho de todos, entonces una universidad de calidad será una universidad de calidad... para todos. En otras palabras: que el “todos” no es un “problema”, un “obstáculo” o una “dificultad” para la calidad, sino uno de los índices que nos permiten constatarla. Que no hay que elegir entre una universidad buena y una universidad para todos, porque, primero, una universidad sólo es buena si es buena para todos, y, segundo (e igual de importante), sólo es para todos si es buena para todos. Quiero decir: que una universidad buena para pocos no es una buena universidad. Es una mala universidad. Pero también quiero decir otra cosa: que una universidad que se diga democrática pero que no se esfuerce por ser de la más alta calidad no es una universidad democrática. Es un fraude, tanto más inexcusable cuanto que contribuye a sostener y legitimar el prejuicio elitista que finge querer combatir. Primera cuestión.

La otra se refiere a cómo deben las universidades atender el desafío que representa para ellas hacerse cargo de esta situación que aquí hemos presentado: el desafío de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho a la educación superior de los ciudadanos que tocan a sus puertas. Lo cual sin duda plantea para las universidades dificultades grandes. La universidad –lo dijimos ya– es una institución que desde hace unos mil años viene formando élites. Es lo que sabe hacer. Es lo que le sale bien. Es lo que, íntimamente, cree que es su función, y lo cree porque hace mucho tiempo que eso, en efecto, es lo que hace. Entonces: la universidad –es importante que lo sepamos si queremos corregirlo– no está bien preparada para asumir el desafío de hacer algo diferente a lo que viene haciendo y a lo que sabe hacer. No sabe bien qué hacer con los recién llegados. No se dispone fácilmente a reconocerlos como los sujetos de un derecho que en el fondo no está convencida de que tengan. Trata de enseñarles (vaya si trata: no es un problema de falta de buenas intenciones), pero no le sale bien. No lo logra. Fracasa. Expulsa, manda de vuelta a casa, a un porcentaje masivamente mayoritario de los jóvenes que se acercan a ella. A muchísimos de entrada. A otros al cabo de seis meses o de un año. Y se conforta, se consuela, se perdona, echándole la culpa a los demás. A los otros. A aquellos con los que fracasa: a los estudiantes, a sus “déficits”, a sus “carencias”. Llegan llenos de carencias, (se) dice.

Podría ser un chiste de Macedonio Fernández, pero no. Es un problema serio. Y si no se trata de cargar las tintas sobre la propia institución, si se trata de reclamarle, de reclamarnos, que no resolvamos la cuestión tan fácil.

Porque la cuestión –insisto– es de principios. Y si partimos del principio de que esos sujetos que tenemos ahí, frente a nosotros, dispuestos a poner lo mejor de sí para tratar de entender lo que nosotros les enseñemos, son sujetos de un derecho, del derecho a aprender eso que nosotros les tenemos que enseñar, entonces sus carencias o sus déficits o los problemas de la escuela en la que estudiaron o de la biblioteca familiar que no tuvieron *no pueden ser una justificación de nuestro fracaso: deben ser el punto de partida de nuestro trabajo*. Los estudiantes que tenemos no son nunca (no pueden ser pensados como siendo, nunca y en ningún lugar) “deficitarios” respecto a los que alguna suposición nos lleva a pensar que “deberíamos” tener. *Son los estudiantes que tenemos, y son los estudiantes a los que les tenemos que enseñar*. Lo que tal vez haya que hacer (y aquí sí creo que tenemos una ocasión interesante para revisar algunas de nuestras prácticas más establecidas) es preguntarnos cuál es el lugar en que ponemos, cuál es la prioridad que le asignamos, entre las muchas cosas que hacemos en nuestra vida de universitarios, a esta tarea que acabo de nombrar con la palabra más antigua y más sencilla que encontré: enseñar. ¿Cuál es el lugar que le asignamos a las tareas de docencia dentro de nuestra propia representación como docentes? No es fácil que haya una respuesta universal a esta pregunta, pero algo dice sobre el modo en que pensamos este asunto la creciente tendencia a utilizar, en nuestras instituciones, la expresión “carga de docencia”. La docencia *como una carga*. ¿Por qué?

Quizás porque estamos mucho más penetrados que lo que creemos por un cierto modo de pensarnos que es hijo de la gran reforma neoliberal de nuestras universidades y de nuestras vidas operada en la última década del siglo pasado. Con sus “incentivos a la investigación” y su aliento a las formaciones de posgrado, con su tendencia a ponderar nuestros méritos académicos atendiendo más a la cantidad de veces que hemos leído el mismo *paper* que a nuestra tarea formativa. No voy a repetir cosas que se han dicho muchas veces: no voy a hablar de la doble tendencia a privilegiar la investigación sobre la docencia, y la docencia de posgrado sobre la de grado, que fue el resultado inevitable y notorio de todo eso. Sólo me permitiré decir, muy rápido, dos cosas. La primera es que el efecto más visible de todo este proceso es una

fuerte devaluación (no universal, por suerte, pero mayoritaria) de la tarea de enseñar en los cursos de grado. Contra lo que todos, en el fondo, sabemos bien, fingimos y hemos llegado a convencernos de que es más difícil, meritorio –y valorable en el *curriculum vitae*– discutir el último rulo de nuestra propia investigación posdoctoral en un amable seminario de media docena de colegas que dar una clase introductoria a doscientos muchachos de primer año. Y ya no nos sorprende que muchos profesores laureados prefieran entonces pedirle al Jotatapé (que tiene que “pagar derecho de piso”, que tiene que “formarse”, que “hacerse de abajo”, que “apenas se doctoró el año pasado”) que se haga cargo de los doscientos muchachos que esperan en el aula. La enseñanza de grado como derecho de piso, los doscientos muchachos como trabajo de fajina. Estamos en problemas.



SÓLO CUANDO LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA  
EMPIEZA A SER PENSADA  
COMO UNA OBLIGACIÓN, LA  
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA  
PUEDE EMPEZAR A SER  
PENSADA COMO UN  
DERECHO.



Y aquí, entonces, lo otro que quería sugerir. Que es que si realmente queremos dejar de fracasar como lo hacemos en nuestro deber de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso del derecho de esos muchachos a aprender, a progresar en sus estudios y a recibirse en un plazo razonable, tenemos que imaginar *políticas* que actúen, a modo de contra-incentivos, contra los muchos estímulos que en los últimos tres o cuatro o cinco lustros nos han llevado a poner a la actividad docente en general, y a la de grado en particular, muy lejos de la cima de las dignidades que reconocemos en nuestro *métier* universitario. *Nuestros mejores profesores tienen que estar dando clases, grandes clases, a los jóvenes que acceden hoy a nuestras universidades*. Tienen que abrazar como se abraza una misión el diseño de que esos estudiantes aprendan lo

que ellos tienen para descubrirles. Tienen que enseñarles, que enamorarlos, que transportarlos a un mundo nuevo. Y para eso tienen que tener, ellos mismos, estímulos (curriculares, simbólicos y –digámoslo– materiales: y si cierto general argentino dijo alguna cosa, cierta vez, sobre la víscera más sensible del cuerpo humano, *pues habrá que actuar sobre esa víscera*, como lo hicieron las políticas que llevaron a los desatinos cuyas secuelas aún padecemos), incentivos –digo– para dedicar a esa tarea sus máximos esfuerzos. ¿En detrimento de la investigación, la formación de estudiantes de posgrado, la dirección de tesis o de ambiciosos programas de trabajo? ¿Por supuesto que no! ¿De dónde saldría –si no, de nuevo, de la pereza y del prejuicio– la absurda pretensión de que esas actividades compitieran entre sí?

Al contrario: tenemos que ponerlas en relación unas con otras y que pensarlas juntas para dignificarlas y hacerlas crecer en su contacto. El momento no podría ser más auspicioso: existen hoy políticas activas de un gobierno que al mismo tiempo que estimula la investigación científica de punta, y su articulación con el mundo productivo, promueve una comprensión de la universidad como una institución encargada de garantizar un derecho universal a la educación y como una herramienta de inclusión social y ampliación de la ciudadanía; existe una preocupación por los niveles educativos previos y un fuerte estímulo al involucramiento de la universidad en el diagnóstico de los problemas y la búsqueda de soluciones para esos niveles de enseñanza; existe un contexto regional propicio y una vocación muchas veces declarada de favorecer políticas de integración que entre otras muchas dimensiones debe incluir la de un creciente intercambio estudiantil, la de identificación de áreas de interés científico común y la del desarrollo de programas de investigaciones compartidas. Nuestras universidades pueden y deben estar a la altura de los gigantescos desafíos que se abren, y si lo hacen pueden ocupar en todo este proceso el lugar destacadísimo que su historia y sus capacidades la invitan a ocupar: pueden ser agentes decisivos del desarrollo de la investigación científica, tecnológica y productiva, pueden ser consultoras de primer nivel de un Estado que las necesita y que, por lo demás, las reclama todo el tiempo, y pueden ser –que es donde pusimos el acento en estas notas– un protagonista decisivo de un poderoso proceso de universalización de derechos, es decir, de democratización política y social.

MIRIAM SOCOLDOVERSKY



Reconstrucción de las identidades

**SANDRA CARLI**

CONICET

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI -  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES - UNIVERSIDAD  
DE BUENOS AIRES

# ALGUNOS APORTES PARA PENSAR LOS PRIMEROS AÑOS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Las investigaciones sobre estudiantes universitarios en Argentina han estado centradas en el estudio de la trayectoria del movimiento estudiantil, cosa que expresa la importancia que ha tenido la vinculación entre estudiantes, sociedad y política a lo largo del tiempo. Entre otras publicaciones, cabe recordar el clásico de Juan Carlos Portantiero (1978) *Estudiantes y Política en América Latina 1918-1938. El proceso de la Reforma Universitaria o el de Mario Toer* (1988) *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. En la actualidad se ha producido una revitalización de los estudios históricos (por ejemplo, Buchbinder, Califa y Millan, 2010), en un clima de época signado por la emergencia de manifestaciones estudiantiles en el mundo (OSAL, 2012).

Sin embargo, en un texto publicado en el año 2002, Pedro Krotzsch consideró que una investigación centrada exclusivamente en el papel de los movimientos estudiantiles resultaba limitante porque estaban atravesados por una fuerte crisis de representación y era necesario explorar las nuevas características de la población estudiantil, vinculadas con la presencia de distintos sectores sociales en la universidad y la existencia de una nueva cultura juvenil. Sostuvo que la problemática de los estudiantes estaba ausente como línea de trabajo y reflexión en los estudios sobre educación superior, y se preguntaba “qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad ahora se ha masificado y complejizado en términos de sectores y niveles de decisión en toda la región” (2002: 21). Dubet (2005) planteó algo similar para el caso francés:

“

LOS RELATOS DE LOS  
ESTUDIANTES SOBRE  
SUS ITINERARIOS  
Y EXPERIENCIAS  
EN EL PRIMER AÑO  
UNIVERSITARIO REVELARON  
LAS CONTRADICCIONES  
DEL ACCESO ABIERTO A LA  
UNIVERSIDAD.

”

la masificación de la educación superior y la diversificación de la oferta universitaria trajo como fenómeno en los últimos 30 años la existencia de distintos públicos estudiantiles, y puso en crisis una lectura homogénea de los estudiantes ante la evidencia de la decadencia de la figura del heredero, cristalizada en el clásico estudio de Bourdieu y Passeron de los años 60.

En suma, según la interpretación de los especialistas, pero también teniendo en cuenta las múltiples iniciativas académicas puestas en juego en las universidades, es notoria la necesidad de producir nuevos conocimientos sobre los modos y rasgos de la experiencia estudiantil ante algunos fenómenos preocupantes, como las altas cifras de

deserción en el primer año y la baja graduación, en un contexto de transformaciones de la cultura juvenil y del sistema universitario.

En nuestro caso, el desarrollo de investigaciones sobre estudiantes universitarios tuvo como punto de partida la situación de crisis de la universidad pública en el escenario nacional de fines del siglo XX y estuvo vinculado con el interés por explorar las formas y alcances de la experiencia estudiantil que combinaba entonces el impacto de la polarización social, la crisis política y el creciente deterioro institucional de las facultades. La pregunta por la experiencia universitaria orientó un abordaje atento a las dimensiones culturales, subjetivas, estéticas, sociales y políticas de la vida universitaria. El giro experiencial impuso una mirada localizada a las instituciones, situada en un tiempo-espacio determinado, y condujo invariablemente a explorar las culturas institucionales y la vida cotidiana de las facultades. Mientras que en la indagación personal que llevé adelante, centrada en las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en lo que llamé el período de crisis (entre mediados de la década del 90 y los primeros años del siglo XXI), el objetivo fue plantear una diversidad de perspectivas analíticas que permitiera captar la complejidad de la experiencia estudiantil (Carli, 2006; 2012), en otros trabajos del mismo equipo se analizaron los vínculos entre estudiantes y regulaciones de la sexualidad en las Facultades de Exactas y de Psicología de la UBA (Blanco, 2012) y las relaciones entre estudiantes y figuras de autoridad en distintas carreras de la Universidad

Nacional de Rosario (Pierella, 2012). Acercarse a las narrativas de los estudiantes a través de entrevistas permitió ahondar en los itinerarios biográficos, en las miradas retrospectivas sobre la experiencia universitaria y en los balances críticos sobre la universidad pública.

De estas indagaciones, nos interesa recuperar algunos aspectos a partir de la inquietud planteada por CONADU en torno a la necesidad de fortalecimiento de los primeros años de las carreras universitarias. En las investigaciones que llevamos adelante, los relatos de los estudiantes sobre sus itinerarios y experiencias en el primer año universitario –mediados por el dispositivo de ingreso de cada institución– revelaron las contradicciones del acceso abierto a la universidad. En los avatares del primer año, los estudiantes se constituyeron como tales lidiando con las dificultades en la vida cotidiana de la masificación universitaria y desarrollando un conjunto de tácticas para permanecer, que marcarán indefectiblemente sus memorias estudiantiles. Si en los relatos de los estudiantes las creencias igualitarias fueron el producto ideológico del tránsito por la universidad pública, el recuerdo de las prácticas en aquel primer año reveló diferentes maneras de construirlas.

Como hipótesis más general, podemos sostener que la llegada a la universidad constituyó una experiencia iniciática, asociada a la tradición plebeya del ingreso irrestricto (Carli, 2012). En el ingreso se produjo una heterogeneidad de experiencias, producto de la fragmentación de la sociedad y del sistema educativo, de los mandatos e imaginarios puestos en juego y de las trayectorias sociales y biográficas disímiles (Pierella, 2011). Como elemento común, encontramos que los estudiantes ingresaron a un mundo institucional desarrollando tácticas de colaboración entre pares para moverse y adaptarse a un mundo hostil, en el que pesaron las competencias adquiridas en las escuelas secundarias, más libradas a la adaptación individual que a la direccionalidad institucional. Ese primer año representó el pasaje de la escuela secundaria como prolongación de cierto orden endogámico a la universidad como lugar de una exogamia estatal.

Un punto importante, entonces, se refiere a la articulación escuela secundaria-universidad, que está en la agenda de la política universitaria. Se ha analizado el peso del pasado escolar en las trayectorias universitarias, en el marco del carácter crecientemente fragmentado del nivel secundario en la Argentina. De allí que el primer

año universitario en las universidades públicas se constituya en un tiempo-espacio de convergencia de estudiantes con distintos pasados escolares, procedentes de escuelas privadas y públicas, de por sí heterogéneas internamente. Pero ese tiempo-espacio resulta invaluable en tanto ofrece la oportunidad de poner en juego un conjunto de mediaciones institucionales para que esas experiencias disímiles de los jóvenes ingresantes se mixturan con otras, propicien nuevos tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria a trabajar política y académicamente con las diferencias y las desigualdades de la población estudiantil. Un aspecto valorado por los estudiantes en las investigaciones que realizamos fue el contacto en el primer año universitario entre jóvenes

“

ESE PRIMER AÑO  
REPRESENTÓ EL PASAJE DE  
LA ESCUELA SECUNDARIA  
COMO PROLONGACIÓN  
DE CIERTO ORDEN  
ENDO GÁMICO A LA  
UNIVERSIDAD COMO LUGAR  
DE UNA EXOGAMIA ESTATAL.

”

de distintos orígenes sociales, procedencias territoriales, estilos y gustos culturales; pero reconocieron también que esa heterogeneidad se fue perdiendo, a medida que avanzaban en las carreras, ante la deserción universitaria. En esa deserción, cabe señalar que figuraron casos en los que el obstáculo no estuvo vinculado con las posibilidades económicas de continuar con los estudios sino con la capacidad de adaptación de algunos jóvenes que procedían de escuelas secundarias privadas a la cultura institucional de las universidades públicas.

Al reubicarse los egresados de escuelas secundarias en la universidad pública, esto es, en colectivos menos homogéneos desde el punto de vista social y cultural, pierden valor los supuestos y estereotipos existentes sobre los estudiantes universitarios (ligados a la clase

media, a las vocaciones profesionales o a la situación de privilegio social de poder asistir a la universidad) y se torna necesaria una exploración institucional de sus prehistorias y de las expectativas y deseos depositados en esa experiencia iniciática al mundo universitario. Si la pregunta por la articulación institucional está en el corazón de los debates acerca de la relación entre distintos niveles del sistema educativo, se trata de evitar un pensamiento dualista que insista en remitir los problemas de la universidad a los déficits del secundario (sin por ello dejar de alentar una política para el nivel secundario que aborde sus rémoras y problemas pendientes como nivel del sistema educativo) o de suponer fronteras cerradas entre la escuela secundaria y la universidad o de ensayar soluciones uniformes, para pensar en cambio la articulación desde nuevas perspectivas teóricas.

En un encuentro ahondamos de forma muy preliminar en un modo de pensar la articulación como un desafío, para trabajar con la heterogeneidad (Carli, 2011) a partir de distintos insumos teóricos procedentes del pensamiento feminista y posestructuralista: la articulación como creación de nuevas identidades de los sujetos ante el carácter contingente de los vínculos; la atención sobre las circunstancias en las que se producen formas de conexión entre elementos diferentes; la mirada acerca de las situaciones encarnadas en las que se producen conexiones parciales a partir del juego de la diferencia. Los primeros años de la universidad pueden ser pensados como un tiempo privilegiado para un trabajo institucional intenso que ponga en primer plano la heterogeneidad constitutiva de la universidad pública en la Argentina y las conexiones que se construyen a partir de fenómenos diversos. Entre otras cuestiones, se trataría de una oportunidad para construir una base de formación general en el sentido más complejo del término, para profundizar en dinámicas asociativas y colaborativas en una etapa donde aún no entran en juego crudamente los ascensos meritocráticos de los estudiantes y para favorecer estratégicamente la circulación e intercambios entre profesores de distintos niveles del sistema educativo en espacios de trabajo comunes. Desde otro enfoque, se admite que las diferencias iniciales con que ingresan los estudiantes terminan por equipararse pero en el marco de un proceso sólo logrado, siguiendo a Alain Coulon, por aquellos estudiantes afiliados a la institución (Pierella, 2011). Pero, mientras



que la afiliación supone una institución en la que los estudiantes se inscriben constituyéndose como tales, la articulación alude a un trabajo institucional pendiente que permita pensar los itinerarios formativos de los estudiantes, no en estancos cerrados (secundaria-universidad) sino considerando tanto los elementos de discontinuidad como de continuidad de las biografías educativas.

Los estudios sobre la relación entre globalización y conocimiento han destacado la demanda de que la universidad debe impartir competencias de empleabilidad para que los futuros graduados se muevan en un mercado laboral incierto y flexible, mostrando el proceso de inividualización de las competencias laborales entendidas como atributos de la

persona (Aronson, 2007). Ese viraje hacia el individualismo que orienta las trayectorias próximas de los graduados, permea también las culturas institucionales, como remanente del desfinanciamiento de la universidad pública en ciclos anteriores o de los supuestos sobre el efecto “natural” del carácter democrático e igualitario de la universidad pública sobre las trayectorias de los jóvenes ingresantes. Como ya anticipamos, los testimonios de los estudiantes revelaron el peso de las tácticas individuales para sortear carencias y dificultades institucionales en los primeros años: hablamos de tácticas por su dimensión artesanal y no de competencias, en tanto supondrían una adquisición sistemática. Esas tácticas resultan muchas veces invisibilizadas, pero en los relatos de los estudiantes emergieron

como indicador de cierta orfandad institucional. Más que el aprendizaje del oficio de estudiante, tal como analiza la sociología francesa, en nuestras indagaciones se trató de los recursos de los estudiantes para ubicarse o permanecer en ámbitos que manifiestan debilidad –desde el punto de vista estratégico- para recibir a los “nuevos” en un período especialmente crítico (Carli, 2012). Los rasgos propios de otras facultades, ligados a disciplinas y profesiones, sugieren también experiencias estudiantiles contrastantes por la mayor o menor regulación de la institución (Blanco, 2012). De allí que el análisis de las culturas institucionales de las universidades públicas y de las dimensiones en juego en esos primeros años universitarios constituya un desafío, que busca evitar que operen como obstáculos

para el adecuado tránsito de los estudiantes y que limiten las arbitrariedades muchas veces invisibilizadas. Por supuesto que esto implicaría acciones ligadas con aspectos presupuestarios y burocrático-administrativos, así como poner en debate los estilos de distintos actores y del gobierno institucional de las facultades. Ante la complejidad que adquieren las universidades en el mundo global, el interés de los estudios sobre educación superior por las dimensiones institucionales y organizacionales se traduce, en este caso, en una inquietud por las formas de recibimiento, seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en universidades públicas signadas por su tradición de acceso abierto.

Un último tópico a considerar se refiere a las experiencias de conocimiento de los estudiantes y a la cultura de los profesores. Los estudios sobre alfabetización académica han destacado el interés de los profesores por transmitir sus saberes en detrimento de una mayor atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Carlino, 2005). Por otra parte, como ha analizado Remedi (2004), la cultura de los estudiantes se distingue de la cultura de los profesores y cualquier revisión institucional de los primeros años de la universidad invita

“

**SE TRATA DE EVITAR  
UN PENSAMIENTO DUALISTA  
QUE INSISTA EN REMITIR  
LOS PROBLEMAS  
DE LA UNIVERSIDAD  
A LOS DÉFICITS  
DEL SECUNDARIO.**

”

a explorar esa diferencia notable, atravesada por distancias generacionales pero también por las inserciones diferenciales en marcos disciplinarios, académicos y profesionales de los profesores. En los primeros años, esta distancia es mayor y refiere también a que la cultura de los estudiantes apenas se está configurando y arrastra las marcas de la experiencia

adolescente, así como la cultura de los profesores puede ser percibida como hermética y opaca, por lo que adquieren mayor importancia los vínculos sensibles y de identificación con el conocimiento que pueden establecerse en las aulas universitarias. En nuestras indagaciones (Carli, 2012; Pierella, 2012) los relatos de los estudiantes destacaron una serie de aspectos referidos a las experiencias de conocimiento en la universidad; ligados con el estilo de las clases y el papel de los profesores en la transmisión de los modos de acceso y contacto con el conocimiento, con las diversas representaciones existentes del conocimiento universitario, con la importancia de los contextos y de la cultura material del conocimiento (soportes, objetos, espacios, etc.) que trazan un tipo de experiencia invariablemente histórica. Todos estos aspectos resultan cruciales en los primeros años de la formación universitaria, en tanto indican las formas y significados del viaje de conocimiento en la universidad, que debe alejarse de la preeminencia de la transmisión ilustrada moderna asentada en la palabra del profesor y el cultivo del saber erudito, y vincularse con la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación de los saberes.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2012).** Sección “Movimientos Estudiantiles”. *Observatorio Social de América Latina*. Año XIII, No31, pp23-139. Buenos Aires: CLACSO.
- Aronson, P. (2007).** “La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad?”. En Aronson, Perla (coord.), *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.
- Blanco, R. (2012).** *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Buchbinder, P., Califa, J. y Millán, M. (comp.) (2010).** *Apuntes sobre la formación del movimiento estudiantil argentino (1943-1973)*. Buenos Aires: Final Abierto.
- Carli, S. (2006).** “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”. *Revista Sociedad*, n° 25. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA Prometeo.
- (2011).** Exposición en *Encuentro Nacional de Articulación entre universidades y sistema educativo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- (2012).** *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Dubet, F. (2005).** “Los estudiantes”. *Revista de Investigación 1, Instituto de investigaciones en Educación*. México: Universidad Veracruzana.
- Krotsch, P. (2002).** “Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, serie Indagaciones, n° 12, junio. Tandil: NEES - UNCPBA.
- Pierella, M. P. (2011).** “El ingreso a la universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario”. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, año 3, No3, julio.
- (2012).** *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*. Tesis doctoral de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Portantiero, J. C. (1978).** *Estudiantes y política en América Latina. El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.
- Remedi Allione, E. (2004).** “La institución: un entrecruzamiento de textos”, En Remedi Allione, E. (coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdes.
- Toer, M. (1988).** *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.





MIRIAM SCOTLOVSKY

# UNA INTERPELACIÓN NECESARIA

**GLORIA EDELSTEIN**

CENTRO DE INVESTIGACIONES MARÍA SALEME  
DE BURNICHON - FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
HUMANIDADES - UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE CÓRDOBA

ENSEÑANZA Y CONDICIONES  
DEL TRABAJO DOCENTE EN LA  
UNIVERSIDAD

ESTE TEXTO REPRODUCE LA PRESENTACIÓN REALIZADA POR LA AUTORA EN EL PANEL “EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y LAS CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE”, EN EL MARCO DEL PRIMER ENCUENTRO UNIVERSITARIO HACIA EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO *DERECHO A LA EDUCACIÓN Y CONDICIONES DE TRABAJO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO*, ORGANIZADO EN CÓRDOBA EN EL MES DE MAYO DE 2013 POR EL IEC-CONADU Y ADIUC.

Agradezco la invitación para participar en esta mesa en el marco de un evento al que asigno singular importancia por las temáticas en debate, dado el momento político que atraviesa nuestro país y Latinoamérica toda, de confrontación de ideas en el marco de una fuerte polarización que nos compele a tomar la palabra y expedirnos.

Dividiré la exposición para considerar las dos cuestiones centrales planteadas en el tema propuesto para el panel: la enseñanza y las condiciones de trabajo de los docentes.

## **¿QUÉ DECIR ACERCA DE LA ENSEÑANZA? ¿Y DE LAS ENSEÑANZAS?**

Aún si se admite la diversidad de opciones respecto de cómo entenderla, es recurrente concebirla como una práctica social, que se genera en un tiempo y espacio concretos, es decir, que está históricamente situada. Que, como tal, da lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones, orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad en las prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas, en particular aquellas que remiten a instancias interactivas con los estudiantes. Dicha intencionalidad puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

Como práctica social, responde a necesidades y condiciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de

los agentes directos de la misma. Por ello sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. A pesar de estar sostenida en procesos interactivos múltiples, siempre, al menos en algún sentido, cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema de cómo se comparte y se construye el conocimiento en el aula.

Los múltiples condicionantes que atraviesan esta práctica impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; eso hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, desplazamientos de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. Tensiones y contradicciones que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica, que remiten a lo social más amplio, a lo institucional y al ámbito circunscripto a la clase, que hacen visibles claramente los signos de su complejidad.

Por lo mismo, se debe intentar un análisis que impida quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. En esta dirección, se apuesta a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de saberes, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego. Tramas diversas que dan cuenta, a su vez, de los complejos procesos sociales –de reproducción, apropiación, intercambio, simulación, negociación, resistencia, entre otros– que se materializan en las prácticas de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza pone en juego procesos que se revelan como problemáticos por el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: epistemológico, en tanto remite a las formas de indagación y validación de ese conocimiento y de su estructuración en una disciplina; psicológico, ya que alude a las formas en que se aprende determinado conocimiento, los modos de relación que éste promueve, los vínculos entre sujetos y los procesos de subjetivación que habilita; político, cultural y social, por cuanto se reconocen y legitiman determinados conocimientos y no otros, operándose en la academia una selección valorativa en base a un universo más amplio de conocimientos posibles; pedagógico-didáctico, por las opciones teórico metodológicas que conllevan los procesos de transmisión-apropiación.

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas de la enseñanza en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales en que dichas prácticas se producen. Las complejas problemáticas que caracterizan la contemporaneidad en relación con las sociedades, las culturas, las instituciones, los sujetos, generan cambios sustantivos en las ciencias, las artes, las tecnologías y en las formas de relación con el conocimiento. Todo ello plantea importantes desafíos a los procesos formativos y, en consonancia, la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, como profesionales, les cabe asumir a los docentes, tanto en relación con el núcleo de su trabajo –la enseñanza– como respecto de su entorno institucional y social.

En esta línea de pensamiento es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias. El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativamente, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza.

En estos años, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza con dos razones principales: una, la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios; otra, su eventual transformación errónea por efecto de malas transposiciones. Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, no han significado el principal

viraje. Lo que resulta en este sentido realmente diferente, es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área de que se trate. Es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones pedagógico-didácticas pertinentes en las propuestas de enseñanza.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que sólo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan, no sólo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas sino el propio cuestionamiento de las mismas. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico, prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Esto significa por sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento.

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, ya que deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que en lo esencial den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que no lo coloquen en situación de sujeto de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, de nuevos atajos más allá de cualquier camino pre-establecido.

Entendido de este modo, el planteo pedagógico supone dejar de lado la idea de “dar” o “dictar” clase para dar paso a una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo, en la que los esfuerzos del docente se concentren en crear las condiciones óptimas para que los mismos estudiantes, con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos.

En contra de toda programación tecnocrática, el núcleo de la empresa pedagógica se orienta a la constitución del sujeto, en un universo en que maestros y alumnos multiplican las ocasiones de poner en juego sus inteligencias y adquirir nuevos saberes. Para ello, la clase no puede abolir el deseo, sino que debiera constituirse en un ámbito donde sean factibles nuevos descubrimientos que abran la

“

LA ENSEÑANZA PONE  
EN JUEGO PROCESOS  
QUE SE REVELAN COMO  
PROBLEMÁTICOS POR EL  
ENTRECruzAMIENTO DE  
CUESTIONES DE DIVERSO  
ORDEN: EPISTEMOLÓGICO,  
PSICOLÓGICO Y  
PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO.

”

interrogación de los estudiantes sobre sí mismos y reactiven el deseo de conocer.

Este enfoque sitúa de entrada la cuestión del otro en su alteridad radical. El otro, que no es alguien cuyos actos son un simple resultado de influencias recibidas. Evoca una libertad que está en juego, una persona que se atreve y que, aunque sea por un instante, habla por sí misma sin limitarse a lo que le dicta la presión social. El otro, en este sentido, es un ser que asume su alteridad. La cuestión es entonces cómo contribuir a su emergencia. Solo así podemos hablar de aprendizaje emancipador, de emancipación del sujeto. Y para desembarazarnos del paradigma de la educación como moldeamiento y como fabricación, se torna imprescindible instalar en el núcleo mismo de la enseñanza la preocupación y la voluntad de permitir que aquél que sabe sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde y cómo utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo y a la vez crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas.

En esta línea de sentido, la principal preocupación debe pasar por restituir los saberes existentes como saberes movilizados para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria. Se trata de que el alumno active todo aquello asociado con su desarrollo y que, más allá de las propuestas del docente, lo haga por su cuenta. En realidad, esto no se consigue fácilmente. En muchos casos, el alumno se resiste a entrar en el juego, hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas. A su vez, es claro que no es fácil, desde el lugar docente, aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para ofrecérselo. Los educadores somos también seres con un pasado, con una historia en la que enraizamos nuestros proyectos profesionales. Por lo mismo, tenemos que colocar bajo sospecha nuestras perspectivas, nuestras propuestas, y someterlas a un ejercicio permanente de interrogación ética, de indagación crítica consustancial a nuestra profesión.

**Eje 1 La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.**

**Título: La Universidad como derecho: Encerronas, certezas y sospechas acerca del derecho a la educación superior.**

**Pertinencia Institucional:**

UNSJ – FFHA – Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación

**Autores:** Esp. Analía Videla, [avidela2001@yahoo.com.ar](mailto:avidela2001@yahoo.com.ar) – Vice Directora del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Mg. Paula Mateos, [mateos.paulahelena@gmail.com](mailto:mateos.paulahelena@gmail.com)

Mg. Emilse Carmona, [emilsec@yahoo.com.ar](mailto:emilsec@yahoo.com.ar)

Prof. María Marta Cristante, [mariamcristante@gmail.com](mailto:mariamcristante@gmail.com)

Esp. Inés Tejada: [alfarit2003@yahoo.com.ar](mailto:alfarit2003@yahoo.com.ar)

Prof. Yesica Nievas, [yesimarcelianievas@gmail.com](mailto:yesimarcelianievas@gmail.com)

Prof. María Gabriela Rojas, [mariagabrielarojas07@gmail.com](mailto:mariagabrielarojas07@gmail.com)

Natalia Antuña, [nataliaantuña3@gmail.com](mailto:nataliaantuña3@gmail.com)

Romina Bustos, [romi2805@gmail.com](mailto:romi2805@gmail.com)

Valeria Lorenzo, [vale.guadalorenzo@gmail.com](mailto:vale.guadalorenzo@gmail.com)

Daniela Puscama, [danipuscama@gmail.com](mailto:danipuscama@gmail.com)

Cristhian Ramos, [cristhiandani\\_06@hotmail.com](mailto:cristhiandani_06@hotmail.com)

Ivana Soler [ivanasoler10.is@gmail.com](mailto:ivanasoler10.is@gmail.com)

## **I-Introducción**

En este XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Públicas (ENCECE) denominado “Formación, Política, Educación”, encuadramos esta ponencia en el Eje 1: La educación como objeto de estudio: problemas y desafíos epistemológicos, políticos, culturales y pedagógicos.

La ponencia se organiza con una descripción inicial, en la cual se abordan diversas aristas de la política educativa para el nivel superior universitario en el contexto latinoamericano contemporáneo, con referencia específica a la Argentina y a San Juan.

A continuación se caracterizan las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSJ y se expone la particular constitución de colectivos universitarios como dispositivos de formación docente y profesional.

Finalmente, y a modo de conclusión, se exponen algunas reflexiones teóricas para comprender estos colectivos en un marco político complejo, que trasciende la carrera y que encuentra sentido en el concepto de Universidad como derecho, que debe ser garantizado por el Estado. Una Universidad Pública que entiende lo *público* desde la idea y la potencia de *pueblo*, en un proyecto político poderoso: *una Universidad del Pueblo*.

## **II-La Universidad como derecho en el contexto latinoamericano y su anclaje en la realidad sanjuanina**

Al enunciar *la Universidad como Derecho*, aludimos al reconocimiento de la Educación Superior como Bien Público Social y como un deber del Estado. Desde esta perspectiva, nos proponemos visibilizar y poner en tensión algunos sentidos referidos a la problematización de los modos de significar cotidianamente este campo, destacando la coexistencia de sentidos que señalan una marca de época en el modo de concebir la formación, la política y la educación.

Ezcurra señala que la noción de educación como *bien público global* responde a un discurso mercantilista que encubre los intereses del *bien privado*, y se contrapone a los lineamientos que fija América Latina en la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias (2008) que reconoce a la educación superior como bien público social, un derecho humano universal, y por ende un deber del Estado* (Ezcurra, 2011:90).

Dichas estas cuestiones, es preciso reconocer que, si bien estos aspectos global-regionales –latinoamericanos- marcan las decisiones políticas en un plano macro, en Argentina y más específicamente, en los diversos contextos locales situados, cada Universidad pública presenta realidades, a veces cercanas, pero de características indefectiblemente propias.

En tal sentido, la UNSJ es una Universidad pública cuya posición podría caracterizarse como periférica, de volumen pequeño en relación con las grandes universidades argentinas. No obstante, visto que se trata de la única universidad pública de la provincia y teniendo en cuenta que tiene una amplia oferta educativa, su peso social y su capacidad de legitimación en el plano local y regional es significativo.

### **III-De la secundaria a la Universidad. Los imaginarios universitarios iniciales y sus recorridos.**

La idea de educación superior como bien público social, está en estrecha vinculación con lo que entendemos por el “Derecho a la Universidad”, que, como venimos diciendo, ha reconocido la *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias (2008)*. Además, la Ley de Educación Nacional N°26.206, (LEN), plantea que la educación es un derecho humano universal. Por lo tanto implica la puesta en marcha de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, cuya implementación posibilitó ampliar el horizonte de derechos, especialmente el derecho al acceso a la Educación Superior.

Desde la perspectiva de la experiencia universitaria,(Carli, 2012) entendemos el habitar la facultad , como la potencia de subjetivar los haceres, instituyendo otros estilos de “habitar la facultad, habitar la carrera”, novedosos modos en los que fluyan las afectaciones de los cuerpos, y la polifonía de voces que hacen a la diversidad de la cotidianidad universitaria como un espacio de intersección, en el que se encarna un lenguaje público a partir del cual se construyen sentidos colectivos y singulares, capaces de reconocer travesías subjetivas, institucionales, históricas y del campo experiencial. Entonces, hablamos del derecho a la Universidad como la posibilidad creciente de ingreso, permanencia y egreso de jóvenes que habitan las facultades. Nos referimos con ello, a todos los sujetos estudiantes que son portadores de esos derechos. Es decir que sólo es posible pensar en el derecho a la universidad, si nosotros nos convencemos que todos somos tutelares de esos derechos.

En tal sentido, Rinesi (2015) señala la necesidad de que tengan lugar algunas condiciones tales como:

*...Solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación, puede la Universidad ser pensada como un derecho (1° Condición) (...) La segunda condición para pensar la universidad como un derecho, es el crecimiento muy significativo del número de instituciones que integra el sistema de universidades públicas y gratuitas del país, así como su notable expansión geográfica.(...) Una tercera razón, es la existencia muy visible de un conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas. Ej. AUH, Conectar Igualdad, Programas de Beca, Becas Bicentenario. (Rinesi, 2015:59)*

La expansión de universidades públicas nacionales y la implementación de programas sociales como efecto de las políticas públicas que se consolidaron en el periodo 2003-2015, facilitó que jóvenes de sectores populares ingresen y habiten las aulas universitarias, convirtiéndose en la primer generación de sus historias familiares y sociales que pudo aspirar y alcanzar el nivel de educación superior. Esta situación marca significativamente la actual realidad de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de UNSJ, donde se cursan la mayoría de las carreras pedagógicas de la Universidad -incluida Ciencias de la Educación-, y cuyos egresados se convierten en los profesores secundarios de las escuelas sanjuaninas.

Efectivamente, la facultad se encuentra ubicada en el ejido capitalino. Tiene espacios acotados, tanto es así, que existen tres turnos que se distribuyen desde las 7.30 a 22. 30 horas, para el cursado de las distintas carreras. De todos modos consideramos importante destacar que el edificio no cuenta con espacios abiertos. El “encierro institucional” es un concreto denso que constituye condiciones materiales y también habilita condiciones simbólicas de existencia.

En cuanto a la mayoría de las carreras de esta institución, es necesario señalar que el diseño curricular ofrece un título de Profesor (con prácticas docentes) y uno de Licenciado/a (con formación en investigación y presentación de trabajo final), ambos con una duración de cinco años

Las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación presentan una

situación especial ya que muchos de nuestros estudiantes la eligen como segunda o tercera opción, tras haber renunciado a otras elecciones (en general, la carrera de psicología, que se dicta en una universidad privada o bien otras carreras que implicarían desplazamientos a otras provincias, o la graduación de algún Instituto Superior de Formación Docente). Esta realidad marca una compleja trama de sentidos otorgados al estudio de la Educación –entendido como objeto de estudio-. Persisten así un conjunto de interrogantes acerca de la construcción respecto al objeto de conocimiento de las ciencias de la educación con la que llegan los estudiantes. Diversas indagaciones coinciden en que al momento del ingreso prevalecen imaginarios acerca de problemáticas planteadas desde lógicas individualistas y doxas educativas con fuerte influencia mediática (el *rendimiento*, el *fracaso*, la *mala conducta*, la *violencia*, la *indisciplina*, etc., y los problemas de *tal chico/a*, *alumno/a*, con respecto a *lo esperable*).

Sin embargo, en el transcurso de la carrera, el habitar la Universidad y los dispositivos de acción colectiva que desde distintas cátedras, proyectos y programas de investigación se implementan producen notables transformaciones en aquellos imaginarios iniciales, despertando intereses sociales y políticos que a su vez se expresan en el compromiso académico con lo social y la participación política.

#### **IV-Los colectivos universitarios como dispositivo de formación**

Desde hacen alrededor de 15 años, en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación se implementan diversos dispositivos que denominamos colectivos universitarios. Entendemos por colectivos universitarios (CU) al encuentro de diversos sujetos universitarios (estudiantes, docentes, graduados/as, y personal de apoyo) en el marco de propuestas de trabajo académico, investigación, transferencia e intervenciones comunitarias. Los CU son iniciativas que han tenido diferentes contextos de surgimiento. Algunos son emergentes de cátedras, otros se han propuesto desde proyectos y/o programas de investigación, otros constituyen actividades de extensión y otros son productos de la autogestión estudiantil.

Desde el punto de vista pedagógico, los CU se han constituido como espacios de formación docente, pero también de formación profesional como operadores comunitarios,

como talleristas y como educadores populares.

Desde una perspectiva epistemológica, pensar acerca de los CU es un ejercicio complejo, en cuanto implica un doble reflexividad, puesto que es una reflexión acerca de la propia praxis, entendida como práctica reflexiva.

Sin que las consideraciones que siguen impliquen un agotamiento de su enunciación, hemos podido identificar diversas características de los CU:

- La modalidad de trabajo tiene la forma de taller. El taller tiene lugar en el momento de la intervención pero también en el momento de la evaluación grupal.
- Tendencia a crear situaciones no escolarizadas. Estas situaciones generan otras dinámicas, no signadas por las rutinas, la estructura jerárquica y el sistema de prácticas, premios y sanciones escolares.
- Gestión democrática con cierta tangencialidad de la institución universitaria. Los CU se han generado desde afuera de las normativas académicas y tienen estructuras flexibles, democráticas y autogestivas que evitan los rigores reglamentaristas institucionales.
- Soporte teórico a través de seminarios de lectura y cursos ad hoc. Los CU acompañan sus prácticas con espacios de estudio que habilitan la comprensión reflexiva de las mismas.
- Rigurosa devolución en los espacios y comunidades donde se trabaja. El compromiso de los CU implica un acuerdo contractual en que se sientan bases previas de acción y se ofrece un análisis ex post, a modo de devolución.
- La composición de los CU es heterogénea y múltiple. Las dinámicas que tienen lugar en los CU implican posicionamientos, compromisos, emociones, afectaciones y el total involucramiento de las diversas corporeidades.
- Los CU generan un espacio de formación docente y profesional que trasciende a lxs estudiantes y alcanza a lxs docentes.

Algunos de los dispositivos que se han puesto en funcionamiento desde los CU de las carreras de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación son:

**IV.a- Acompañamiento Pedagógico – Grupo de Formación** Dispositivo de formación,

cuyo propósito es el armado de un colectivo universitario, constituido por estudiantes, egresados y docentes cuya intención es acompañar a los ingresantes, a través de prácticas situadas, capaces de instituir un espacio “otro” al de la formación curricular, que enfatice la apropiación discursiva subjetivante con otros y de otros, cuya finalidad es abrir un campo de problematización de la experiencia universitaria y la constitución del *pensar juntos*. (Nicastro - Grecco, 2012) con encuentros de aproximadamente dos horas semanales.

El A.P. apunta a constituir con los estudiantes ingresantes un espacio diferente al de la formación curricular, sin oponerse a éste, sino resignificándolo a partir del reconocimiento de las trayectorias de formación (Ibidem, 2012). A su vez, el lugar del acompañante-coordinador de esos grupos lo conforman parejas o tríos de estudiantes y/o egresados, que habilitan y propician la circulación de la palabra de los acompañados, quienes están en los inicios de sus trayectos académicos.

La otra dimensión es la de Grupo de Formación (G.F.): propiciado por el equipo coordinador, instancia ocupada por los docentes de la cátedra que también se constituyen en acompañantes de un inicio desde este otro lugar, en encuentros quincenales con los acompañantes de A.P., con el objetivo de intercambiar sus prácticas, inquietudes, dificultades, implicancias. En esta instancia emerge o no, la potencia para constituir condiciones de grupalidad.

**IV.b- Proyectos Académicos de Articulación Intercátedras:** Se trata de experiencias de trabajo alrededor de ejes temáticos específicos, basados en el abordaje simultáneo desde diferentes cátedras. Al inicio del ciclo lectivo se selecciona una problemática significativa para la carrera, ésta es trabajada en cada cuatrimestre, desde distintos espacios curriculares, dando lugar a encuentros de intercambio entre estudiantes/ docentes/ egresados/ otros actores comunitarios participantes en la problemática.

La modalidad de participación implica la selección de una problemática por un equipo docente o de investigación, éste es el encargado de coordinar las actividades seleccionadas para ese ciclo, adhiriendo a la propuesta las cátedras que consideren significativo participar.

Esto requiere que el equipo organizador sea el encargado del armado de un proyecto con la debida fundamentación, objetivos, cronograma, cátedras involucradas,

metodología, modalidad de evaluación, realizado con el aval de la Unidad Académica y Consejo Departamental, debiendo ser también avalado por Consejo Directivo, al finalizar la actividad se eleva un informe y evaluación de la actividad. Esto posibilita que, si bien se capitaliza las experiencias previas, se diseñan distintas metodologías de implementación y esto es lo más enriquecedor en tanto resultan ser “espacios abiertos” de los encierros curriculares, a los eventos sociales e institucionales, como a los emergentes situacionales que se descuentan en los circuitos ya establecidos.

**IV.c- Equipo de Filosofía con niñas, niños y adolescentes:** Se trata de un colectivo de trabajo con infancias y adolescencias que se configura a partir del estudio del cuerpo teórico conocido como Filosofía con Niños (FCN). El objetivo es el desarrollo libre del pensamiento infantoadolescente, evitando las estructuras de poder basadas en la relación docente-alumno. La FCN no recurre a *programas* y puede realizarse en cualquier ámbito escolar o no escolar. Las experiencias de FCN de la UNSJ tienen en su mayoría un sello de tipo comunitario y se orientan a la construcción de ciudadanía. Los talleres se constituyen como comunidades de indagación, cuya característica principal es la horizontalidad en la circulación de la palabra. El espacio de formación es el taller experiencial, acompañado de seminarios de lectura. Los operadores en FCN se forman como talleristas.

El equipo de FCN de la UNSJ tiene una amplia historia de colaboraciones con la Dirección de Niñez Adolescencia y Familia de la Pcia. de San Juan y con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y familia de la Nación. En efecto, desde el equipo se diseñan, coordinan y realizan talleres en diversas instituciones tales como hogares de cuidado de niños en situación de vulnerabilidad, hogares de tratamiento de jóvenes con adicciones, uniones vecinales, centro comunitarios, etc. Asimismo, desde el año 2006 a la fecha se han realizado 10 congresos de FCN con la participación de más de 10000 niños y adolescentes de todos los departamentos de la Pcia. de San Juan, así como un Congreso Nacional (2012) con la participación de 1500 niños y jóvenes de todo el país.

**IV.d- Proyectos de investigación desde el Programa Universitario en Estudios de Infancias y Adolescencias (PUESIA):** El Programa Universitario en Estudios de Infancias y

Adolescencias (PUESIA) es un programa de investigación que tiene como sede el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y en el marco del cual se desarrollan diversas investigaciones y proyectos de extensión que además de efectuar transferencias a la comunidad, son los espacios no invasivos a través de los que se realizan las tomas de datos. Todos los proyectos y actividades del PUESIA tienen la forma de CU, con intervención plural y horizontal de estudiantes y docentes.

**IV.e- Colectivos estudiantiles autogestionarios:** Como resultado cuasi *natural*, si es que es posible este uso del término, los estudiantes que participan en los dispositivos antes mencionados han organizado sus propios colectivos. En efecto, a lo largo de los distintos años y desde diferentes espacios de convocatoria, los estudiantes han organizado grupos de estudio e intervención comunitaria de autogestión y de manera totalmente independiente de las iniciativas que parten desde los docentes. Así, con diferentes motivaciones, como viajes a congresos, militancia barrial y/o profundización en el estudio de específicos temas de interés, los estudiantes han organizado espacios tales como Colectivo La Siesta, Educadores Activistas, Grupos de Voluntariado, Aequalis, colectivo de diversidad sexual etc. Estos encuentros son también un espacio de debate y de desarrollo político profundo que a menudo también ha constituido el marco de referencia de construcciones políticas y agrupaciones estudiantiles universitarias.

Reflexiones finales:

A modo de conclusión, se exponen algunas reflexiones teóricas para comprender estos colectivos en un marco político complejo, que trasciende la carrera y que encuentra sentido en el concepto de Universidad como derecho, que debe ser garantizado por el Estado.

El propósito de estos CU, es comenzar a construir un abordaje del objeto de la Educación desde el campo de la intervención colectiva de los requerimientos sociales, diseñando distintas formas de salida territorial.

Entonces partimos de la certeza de concebir a la Educación, como un Derecho Humano Universal, un Bien Social Publico, y un deber del Estado. Sin embargo, si lo pensamos en términos cotidianos podemos decir que en las instituciones universitarias, todos los días se

vulneran derechos. Sabemos que del otro lado del Estado está la intemperie, la desolación más radical y el mercado más desatado, que lejos de defender el Derecho a la Universidad, y a la Educación Pública, Gratuito y Laica avanzan en la generación de sospechas, acerca vaciamiento simbólico y material de la Educación y la vigencia de los derechos. Y en este sentido hablamos de encerrona, desde el momento que es el mismo Estado que garantiza los derechos, también los vulnera, día a día, por lo que entendemos como un compromiso ético y un desafío permanente comprender las paradojas que se nos presentan, al pensar la Universidad como un derecho.

## Bibliografía

Carli, Sandra (2014) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana.*

Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

\_\_\_\_\_ (2012) *El estudiante universitario hacia una historia del presente de la educación pública.*

(p.14) (p. 26) Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Ezcurra, Ana María (2011) *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial.* (p.90). IEC - Universidad Nacional de General Sarmiento. (UNGS) Buenos Aires. Argentina.

Nicastro, S. Greco María Beatriz (2012), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* p. 42. Homosapiens. Buenos Aires. Argentina.

Rinesi, Eduardo (2015), *Filosofía (y) política en la universidad.* UNGS-IEC- CONADU. Buenos Aires. Argentina.

Rinesi, E/ Carli, S./Edelstein, G./ Chiroleu, A./ Tedesco, J.C. (2014), *Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad,* en Revista Política Universitaria. N° 1. IEC- CONADU. Buenos Aires. Argentina.



**Universidad Nacional de  
San Juan**



**Facultad de Filosofía, Humanidades y  
Artes**

**Departamento de Filosofía y Ciencias  
de la Educación**

**Profesorado y Licenciatura en  
Ciencias de la Educación**

**Curso de ingreso 2017**

**Eje 2: “*Leer y significar* el Plan de Estudio  
2000 de las Carreras del Profesorado y  
Licenciatura en Ciencias de la  
Educación”**

## **1. IDENTIFICACION DEL PROYECTO.**

**Proyecto de reformulación del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y creación de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación.**

## **2. RESPONSABLES DEL PROYECTO**

### **2.1. Organismos responsables de la elaboración del proyecto:**

**Departamento de Filosofía y Pedagogía (Comisión Area Pedagógica) e Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.**

### **2.2. Unidades Académicas Responsables de la Implementación del Proyecto**

- **Departamento de Filosofía y Pedagogía.**

## **3. FUNDAMENTACION.**

**Razones que determinan la implementación del proyecto:**

**La carrera vigente, Licenciatura en Ciencias de la Educación, surgió de consideraciones específicas acerca de las Ciencias de la Educación y del rol de la universidad en la formación de profesionales capaces de dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas del medio.**

**Después de cinco años de implementación se puede dar cuenta tanto de los logros alcanzados como de las deficiencias advertidas.**

**Respecto de los logros se puede afirmar, que la implementación de la carrera de Ciencias de la Educación constituye una oferta altamente significativa y pertinente en el contexto de la Universidad y del sistema educativo en general. Prueba de ello es:**

- 1. El alto número de ingresantes que se sostiene a través de los cinco años desde su creación y que convierte a esta carrera en una de las de mayor matrícula en el contexto de la Facultad.**
- 2. El reconocimiento que ha obtenido dentro de la propia comunidad universitaria que frecuentemente requiere de los servicios de docentes y alumnos avanzados para acciones pedagógicas, tanto de perfeccionamiento en general como de instancias de reconversión para los agentes del sistema educativo.**
- 3. Las demandas de instancias de articulación con esta carrera, que desde el nivel superior no-universitario se realizan de modo creciente.**
- 4. Los servicios de calidad académica que brindan los alumnos próximos a egresar, en su propia carrera, tendientes a la consolidación de la misma. En este sentido cabe mencionar: tutorías, producción y conducción del programa educativo radial, apoyatura al curso de ingreso de la carrera, y otras actividades.**

Con relación a las deficiencias que hay que superar, se debe señalar especialmente, el significativo porcentaje de deserción que afecta la matrícula inicial a lo largo de la carrera. Si bien éste no es un fenómeno ligado a una carrera en particular sino a la Universidad en su conjunto, existirían causas de carácter endógeno posibles de revertir desde la propuesta pedagógica. En este sentido, la excesiva cantidad de exigencias académicas que impone el actual plan de estudios - cuarenta y una exigencias en total - como la excesiva rigidez del diseño implementado que evita que el alumno pueda realizar algunas opciones en el curso de su formación, son algunos de los aspectos que justifican la reformulación de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Por otra parte, el importante papel que el actual plan de transformación educativa asigna a las Universidades en la formación de formadores; los requerimientos crecientes del medio provincial a la única instancia de formación de profesionales de nivel universitario en Ciencias de la educación que es la que ofrece la Universidad Nacional de San Juan, justifica la creación de la carrera de Profesor en Ciencias de la Educación, más aún, es casi una exigencia que se desprende de la carrera vigente y para la cual cuenta con una estructura

básica, tanto para responder a las nuevas exigencias como a los roles que tradicionalmente el profesor en Ciencias de la Educación ha cumplido.

#### 4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Potenciar los recursos humanos y materiales existentes, ampliando los servicios educativos que actualmente ofrece el Departamento de Filosofía y Pedagogía asegurando su inserción en la Universidad y la Sociedad, como principal centro de formación de recursos humanos especializados en educación.
- Actualizar la propuesta curricular vigente, para promover el desarrollo de las Ciencias de la Educación, acorde con los avances teórico-metodológicos alcanzados en el país y en el mundo.
- Satisfacer las demandas de formación y perfeccionamiento de los profesionales que se desempeñan en el campo de la educación, en los distintos ámbitos y niveles del sistema educativo.
- Promover alternativas superadoras de las problemáticas político-administrativas que comprometen la calidad de la educación, en el ámbito de la provincia de San Juan.

#### 5. CARACTERÍSTICAS DE LAS CARRERAS

La formación académica de los profesionales en Ciencias de la Educación constituye un caso singular respecto a otras profesiones.

En la formación de Licenciados y Profesores de otras áreas del conocimiento se advierte una marcada diferencia entre el objeto disciplinar que orienta el diseño curricular de la Licenciatura, y el objeto de la formación docente que define la línea curricular del Profesorado. Para la licenciatura es sustancial lo disciplinar como eje epistemológico; para el profesorado, por el contrario, la docencia es el eje estructurante de su formación.

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. El licenciado a través del método científico se ocupa del conjunto

de la problemática educativa, en cambio la formación del profesor supone un recorte metodológico del objeto orientado al tratamiento de la problemática de enseñanza-aprendizaje en los aspectos didácticos a nivel áulico.

La diferencia mencionada es la que justifica en el presente plan la distinción en el nivel de las prácticas profesionales y en el peso de la formación que el área didáctica adquiere para el profesor y el área investigación para el Licenciado.

### 5.1 Permanencia

Las carreras se han formulado con carácter de permanente.

### 5.2 Títulos

El plan de estudios corresponde a las carreras que otorgaran los títulos de :

- Profesor en Ciencias de la Educación
- Licenciado en Ciencias de la Educación

### 5.3. Alcances

- **Profesor en Ciencias de la Educación.**
  - Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en el área pedagógica.
  - Asesorar en todo lo concerniente a los procesos educativos que se desarrollan tanto a nivel formal como informal presencial como a distancia.
- **Licenciado en Ciencias de la Educación.**
  - 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.

#### 5.4. Perfil profesional del egresado

La magnitud y creciente complejidad de los sistemas educativos, producto de las transformaciones reciente y en curso ha incrementado significativamente la demanda de profesionales en educación competentes para la resolución de problemas pedagógicos.

Tanto el Profesor como el Licenciado en Ciencias de la educación tienen conocimientos de:

- El fenómeno educativo desde diferentes perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias.
- Las teorías de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, en sus enfoques epistemológicos, conceptuales y metodológicos.
- La problemática de la educación en la Argentina, en el contexto regional e internacional.
- La génesis y desarrollo de la problemática educativa en los contextos socio históricos en que se configuraron.
- Los aportes de la reflexión filosófica que permiten la comprensión de distintos enfoques conceptuales y de los procesos culturales.
- Los modelos de investigación vigente en las ciencias sociales y la lógica y la operatoria de la indagación en procesos educacionales.
- Los principios y metodologías del planeamiento curricular y didáctico.
- Las nuevas tecnologías de la información y su potencial como recurso educativo.
- Los principios metodológicos del planeamiento y de las estrategias de intervención tanto para las dimensiones micro como macroeducativas.

El profesor en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en sus distintas modalidades y dimensiones, utilizando los aportes teóricos metodológicos que se derivan de la práctica profesional docente.

**El Licenciado en Ciencias de la Educación desarrolla habilidades para aplicar metodologías de investigación social a la indagación y resolución de problemas educativos.**

### **.5.3. CONTENIDOS MINIMOS DE LAS ASIGNATURAS SEGÚN AREAS.**

#### **5.5.3.1. Área Pedagógica.**

**El área pedagógica inicia al alumno en la comprensión del sistema educativo actual, como así también le permite profundizar en las distintas teorías que acerca del fenómeno educativo en general, se han enunciado en el siglo XX. La educación especial y los distintos modos de abordar esta problemática se incluye, también como contenido pertinente en el desarrollo del área.**

- **Introducción a la problemática educativa.**

**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 de fracaso escolar.**

**93 horas.**

- **Teoría de la Educación I.**

**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 utòpicos.**

**93 horas**

- **Teorías de la Educación II.**

**Teorías pedagógicas contemporáneas generadas en el contexto Latinoamericano. 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 utòpicos.**

**93 horas**

- **Educación Especial.**

**Sujeto de la educación especial. Principios de normalización e integración. El curriculum en educación especial. Educación y necesidades educativas especiales. Intervención educativa en la diversidad.**

**93 horas**

### **5.5.3.2. Área Política y Gestión Educativa**

**Propósito General del Área:**

**Conocer y reflexionar sobre las relaciones entre Estado-Economía y Educación, con el objeto de que el alumno adquiera competencias para la: Definición y diseño de políticas educativas, planificación y gestión de instituciones educativas, diseño, ejecución, gestión y evaluación de procesos, programas y proyectos educativos.**

- **Política y Legislación Educacional**

**Conceptualizaciones básicas. Variantes de la Política Educacional de nuestro tiempo. Estilos educativos en América Latina y su impacto en Argentina. Principales proyectos educativos en la política del siglo XX. El Proyecto Educativo de la Política Educativa vigente. Marco legal que lo regula.**

**93 horas**

- **Administración de la Educación**

**Relaciones entre Política, Organización, Administración y Gestión. La construcción del conocimiento en la Administración de la Educación en América Latina. Criterios**

**administrativos que privilegian. El modelo de gestión educativa de la Política Educativa vigente. Dimensiones institucionales que se potencian. Desafíos a resolver.**

**La Institución Escolar como unidad de transformación. Dimensiones institucionales que interactúan. Sus aspectos estructurantes y su impacto en el modelo de gestión institucional y curricular.**

**93 horas**

- **Estado, Economía y Educación**

**Matriz Socio-Económica-Ideológica Moderna. Estado Liberal clásico: surgimiento y consolidación del Estado Argentino. Intervencionismo vs. Abstencionismo. Crisis del '30. Estado de Bienestar Keynesiano. Estado Desarrollista. Antecedentes del Estado Burocrático Autoritario. Matriz Socio-Económica -Ideológica Postmoderna : Crisis del Estado Liberal Clásico, Estado Burocrático Autoritario, Estado Neoliberal.**

**93 horas**

- **Planeamiento de la Educación (Optativa).**

**Enfoques/Concepciones del Planeamiento. Evolución y análisis comparativo. La gestión de las políticas públicas. Los programas y proyectos como estrategias de gestión. El Planeamiento como proceso de gobierno. El Planeamiento educativo en el Sistema Educativo Argentino. El proceso del Planeamiento en el contexto institucional, desde la concepción estratégico-situacional. Estrategias metodológicas para la construcción del proyecto Educativo Institucional. Proyecto Curricular Institucional y proyectos áulicos.**

**93 horas**

- **Gestión de Programas y Proyectos (Optativa).**

**La educación formal y no formal y el desarrollo de proyectos en un contexto de desigualdad educativa. Procedimientos para el diseño y formulación de programas y proyectos educacionales. Ejecución, seguimiento y evaluación de programas y proyectos. Tipos de evaluación. Indicadores de avance y calidad. Sistematización de información y**

comunicación. Base de datos. Uso de la información para la generación de nuevos programas y proyectos.

93 horas

### 5.5.3.3. Área Psicológica

**Propósito General del Área :**

**Distinguir la particularidad del discurso psicológico de los otros discursos que atraviesan el fenómeno educativo. Apropiarse de las herramientas conceptuales que permitan interpretar la dimensión subjetiva que está comprometida en toda situación de aprendizaje tanto desde el psicoanálisis, la vertiente cognitiva como de la vertiente socio - cultural en cada uno de los momentos evolutivos.**

**Reconocer la articulación de los factores biológicos y socio - culturales con los subjetivos que posibilitan o perturban los procesos de enseñanza - aprendizaje.**

**Construir modelos de abordaje desde lo psicológico del hecho educativo desde los ámbitos psicosocial - sociodinámico e institucional.**

93 horas

- **Psicología General.**

**El sujeto simbólico y el sujeto psicológico. La constitución de la subjetividad. Factores de la Constitución Subjetiva. El sujeto de conocimiento: modos operatorios.**

93 horas

- **Psicología Evolutiva I.**

**Aproximación al desarrollo evolutivo del niño desde los enfoques genéticos, dinámicos y profundos. El desarrollo de la afectividad. La construcción del conocimiento y las etapas evolutivas. Su relación con la problemática socioeducativa y didáctica.**

93 horas

- **Psicología Evolutiva II.**

**Aproximación al desarrollo evolutivo del adolescente, adulto y anciano, desde los enfoques genéticos, dinámicos y profundos. La relación con la problemática socio-educativa.**

**93 horas**

- **Neuropsicología.**

**Introducción a la Neuropsicología. Concepto de sistema material. Diferentes sistemas de integración y adaptación orgánica. Sistema Nervioso. Visión de conjunto. Relación cerebro-mente. Cimientos biológicos del aprendizaje. Implicancias en el desarrollo. Principios neuropsicológicos de la organización del lenguaje. Trastornos del Aprendizaje escolar relacionados con la alteración del lenguaje. Prótesis informáticas.**

**93 horas**

- **Psicología de la Educación.**

**Psicología y Educación. Concepciones epistemológicas de la Psicología Educacional. El sujeto cognoscente. Obstáculos epistemofílico y epistemológico en el aprendizaje. Teorías del aprendizaje y la caracterización del proceso de aprendizaje. Modalidad clínica y aprendizaje. El vínculo de aprendizaje como estructura relacional. El fracaso escolar.**

**93 horas**

- **Psicología de los Grupos e Instituciones (Optativa).**

**Actitud, percepción y rol. Formación, cambio y resistencia al cambio de actitudes. Comunicación. Comunicación y Educación. Grupos humanos. Estructura y dinámica de los pequeños grupos. Fenómenos grupales. Psicología social, creatividad y educación.**

**93 horas**

- **Psicopatología (Optativa).**

**La psicopatología y sus grandes cuadros. Trastornos del aprendizaje. Condiciones internas y externas. Problemas psicosociales y ambientales. Intervención educativa.**

**93 horas**

#### **5.5.3.4. Área Socio.histórica.**

**En esta área el estudiante debe tener la oportunidad de rescatar procesos educativos en marcos históricos contextualizados, vinculados a la cultura, a las concepciones filosóficas y a las estructuras socio políticas que le dieron origen. Se ofrecerán los marcos teóricos que permitan abordar el análisis del sistema educativo y sus mediaciones con el estado y la sociedad desde diferentes teorías sociológicas.**

- **Sociología General.**

**La problemática de la Ciencia en general, Ciencias Sociales y Sociología.**

**Modelos clásicos: Positivismo, Estructural Funcionalismo, Materialismo Histórico.**

**Modelos Contemporáneos: La nueva sociología, neomarxismo, teorías Crítico Reproductivistas.**

**93 horas**

- **Sociología de la Educación.**

**Objeto, surgimiento y evolución. Problemáticas. Paradigmas.**

**Período clásico y corrientes contemporáneas.**

**Sociología de la Educación, conocimiento y conocimiento escolar.**

**Sociología del Curriculum. Sociología de la educación, sociedad, poder, trabajo y globalización.**

**93 horas**

- **Historia de la Educación I.**

**Aspectos relevantes de la historia de la educación en el mundo con relación a las formaciones sociales y culturales que se constituyeron desde la antigüedad hasta el siglo XX, y que tuvieron incidencia en Latinoamérica. Selección de procesos históricos a partir de ejes temáticos seleccionados por la cátedra y fundamentados a partir de categorías que vinculen lo educativo con lo político, lo filosófico, lo económico social y cultural**

**93 horas**

- **Historia de la Educación II.**

**Aspectos relevantes de la historia de la educación en Latinoamérica y Argentina con relación a las formaciones sociales que se constituyeron desde la conquista hasta el siglo XX.**

**Selección de procesos históricos a partir de ejes temáticos que den cuenta del rol cumplido por el estado , la iglesia y la sociedad civil en la concreción de las prácticas educativas y en la constitución del campo profesional docente y sus cambios a través del tiempo.**

**93 horas**

- **Antropología Cultural.**

**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. Diferencias y desigualdades. Patrimonio cultural. Políticas culturales. La Antropología como saber científico. La etnografía**

**93 horas**

### **5.5.3.5. Área Didáctica**

**Propósito general del área :**

**Esta área se propone el estudio de los presupuestos políticos, los componentes ideológicos y las concepciones pedagógicas que sustentan las decisiones del modelo curricular y sus consecuencias en las propuestas didáctica-metodológicas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.**

Desde cada una de las disciplinas del área se plantea una estrecha relación teoría-práctica y se proponen espacios de reflexión y acción crítica para el análisis de las prácticas pedagógicas en la escuela, la búsqueda de sus sentidos y fundamentos , los supuestos desde los cuales se realizan y los factores socio-culturales , institucionales, psicológicos que intervienen en su determinación como bases para la elaboración de propuestas alternativas orientadas a resignificar las prácticas vigentes.

Se pretende integrar marcos teóricos y metodológicos con lineamientos tecnico-pedagógicos necesarios para operar en la realidad educativa , en un proceso que asegure la inserción paulatina de los estudiantes en las instituciones de todos los niveles.

- **Didáctica y Curriculum**

**La Didáctica: Status epistemológico. Replanteos sobre su objeto. Tradiciones de investigación y Corrientes Didácticas. Conocimiento y enseñanza: Distribución y apropiación del saber. La transposición didáctica. Modalidades del conocimiento en el aula. Categorías de análisis de la clase. La teoría curricular en el siglo XX. El diseño curricular. Componentes y supuestos. El proceso curricular. Criterios de selección de contenidos y criterios de evaluación.**

**93 horas**

- **Didactica de Niveles I.**

**Problemática epistemologica de las didácticas especiales. Encuadre de las didácticas de nivel. El curriculum de los niveles inicial y Educacion General Básica. Estructura epistemológica de las áreas, los procesos de enseñanza y aprendizajes, las modalidades de evaluación y promoción. La escuela y el fracaso escolar : enfoque didáctico.**

**93 horas**

- **Didactica de Niveles II.**

**El curriculum en la Educación Polimodal y Superior. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las modalidades de evaluación y de promoción.**

**El trabajo docente y las alternativas en la formación y capacitación de los docentes de los niveles mencionados.**

**93 horas**

- **Informática Educativa**

**Desde la percepción a la configuración lógica y física de la computadora CPU y periféricos, hardware y software. Redes computacionales. La interfase entre el manejo de los programas y el Sujeto: educación virtual.**

**Educación a distancia.**

**93 horas**

- **Práctica Profesional orientada (Docente).**

**Lectura y resignificación de las prácticas pedagógicas cotidianas en las instituciones educativas de los niveles inicial, de educación general básica, polimodal y superior. Integrar las bases teóricas y metodológicas que aportan los cursos desde las distintas áreas, en especial, los cursos de las áreas pedagógica y didáctica con las prácticas de reflexión y acción docente en el aula y en las instituciones educativas a través de la elaboración y concepción de propuestas curriculares y de acción docente alternativas.**

**En la practica profesional docente se tendra especialmente en cuenta la dimensión ética del ejercicio de la profesión vinculado con la problemática de la democratización educativa, el fracaso escolar y calidad de la educación.**

**La aprobación y desarrollo de la práctica se realizará conforme a la reglamentación vigente.**

**El crédito total que implica la práctica tiene un despliegue abierto a partir del 7º (séptimo) cuatrimestre.**

**200 horas**

### **5.5.3.6. Área Investigación Educativa**

- **Problemática Filosófica:**

**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 histórico sociales. El paradigma ético y la comprensión científica del mundo.**

**93 horas**

- **Epistemología de las Ciencias de la Educación.**

**Corrientes epistemológicas contemporáneas. Modelos y paradigmas de las ciencias sociales. Debate sobre el proceso de constitución del objeto y método de las ciencias de la educación / pedagogía. Fundamentos, estructura, condiciones de validez.**

**93 horas**

- **Metodología de la Investigación I.**

**El debate contemporáneo sobre investigación científica. Los momentos-centrales del proceso de investigación científica en el campo de la educación: selección del problema, marco teórico, hipótesis, formas de validación, técnicas y procedimientos generales de tratamiento de la información.**

**93 horas**

- **Metodología de la Investigación II.**

**Estudio y análisis crítico de los métodos aplicados a la investigación educativa: enfoques cuantitativos y cualitativos. Estudio de distintas estrategias metodológicas.**

**93 horas**

- **Práctica Profesional Orientada (Investigación)**

Este proceder integra los contenidos del área para el tratamiento de problemáticas concretas donde se pondrán en juego las herramientas teóricas metodológicas necesarias para indagar la realidad en la cual opera.

A través del trabajo de Práctica Profesional los alumnos podrán articular las dos metodologías y la epistemología.

El trabajo de práctica consistirá en la preparación, presentación y aprobación del proyecto de tesis.

**Contenidos:** se procurará centrar las temáticas a proponer para la tesis en torno al eje: fracaso escolar-democratización-calidad de la educación, sin excluir otras temáticas educativas relevantes.

**Rol del profesor de la práctica:**

- **Orientar al estudiante en la selección del tema y elección del director de la tesis.**
- **Asesorar la realización del proyecto de tesis y participar en la aprobación del mismo.**
- **Orientar a los alumnos acerca de cursos complementarios en relación con las temáticas objetos de la tesis.**

**200 horas**

**TESIS:**

Para la obtención del título de Licenciado deberá también aprobar la tesis cuya estructura se ajustará a las características generales comunes admitidas y acordadas por el director y el responsable de la Práctica Profesional Orientada (Investigación) de acuerdo con las Reglamentaciones vigentes.

**200 horas**

**PLANES DE ESTUDIOS VIGENTES del DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION, en el área educación:**

***Licenciatura en Ciencias de la Educación***

***Profesorado en Ciencias de la Educación***

***Según Ordenanza 7/2000-CD-FFHA, Res. N° 94/01-CS, Res. N° 93 ME***

**5.5.1 Estructura y Organización Curricular**

**CICLO DE FORMACION GENERAL**

- ⇒ ***Introducción a la Problemática Educativa***
- ⇒ ***Antropología Cultural***
- ⇒ ***Problemática Filosófica***
- ⇒ ***Psicología General***
- ⇒ ***Sociología General***
- ⇒ ***Teorías de la Educación I***
- ⇒ ***Psicología Evolutiva I***
- ⇒ ***Historia de la Educación I***
- ⇒ ***Teorías de la Educación II***
- ⇒ ***Neuropsicología***
- ⇒ ***Psicología Evolutiva II***
- ⇒ ***Sociología de la Educación***
- ⇒ ***Psicología de la Educación***
- ⇒ ***Historia de la Educación II***
- ⇒ ***Estado, Economía y Educación***
- ⇒ ***Metodología de la Investigación I***
- ⇒ ***Didáctica y Curriculum***
- ⇒ ***Epistemología de las Ciencias de la Educación***
- ⇒ ***Política y Legislación Educacional***
- ⇒ ***Didáctica de Niveles I***
- ⇒ ***Educación Especial***
- ⇒ ***Metodología de la Investigación II***

- ⇒ *Didáctica de Niveles II*
- ⇒ *Administración de la Educación*
- ⇒ *Informática Educativa*

*Total de cursos del ciclo : 25*  
*Crédito : 2.325 horas*

### **CICLO DE FORMACION ORIENTADA**

- ⇒ *Planeamiento de la Educación (Optativa)*
- ⇒ *Psicología de los Grupos e Instituciones (Optativa)*
- ⇒ *Psicopatología (Optativa)*
- ⇒ *Gestión de Programas y Proyectos (Optativa)*
- ⇒ *Optativa a determinar según necesidades de la formación y recursos institucionales disponibles*
- ⇒ *Optativa a determinar según necesidades de la formación y recursos institucionales disponibles.*

*Total de cursos del ciclo : 6*  
*Obligatorios para el alumno : 3*  
*Crédito ofrecido: 558 horas*  
*Crédito exigido: 279 horas*

## **CICLO DE FORMACION FOCALIZADA**

- ⇒ *Práctica Profesional Orientada (Docencia)*
- ⇒ *Práctica Profesional Orientada (Investigación)*
- ⇒ *Tesina*

*Cada Práctica tiene un crédito de 200 horas.*

*La primera es obligatoria para acceder al título de  
“Profesor en Ciencias de la Educación”*

*La segunda es obligatoria para acceder al título de  
“Licenciado en Ciencias de la Educación.”*

## **OTROS REQUISITOS \***

- ⇒ *Prueba de suficiencia en Idioma Moderno.*
- ⇒ *Prueba de suficiencia en Computación.*
- *Comunes tanto al Profesorado como a la Licenciatura.*

### **5.5.2. Áreas Curriculares**

*Los cursos y prácticas incluidos en los diferentes ciclos se organizan a su vez en seis áreas: “pedagógica”; “político y gestión educativa”; “didáctica”; “socio-histórica”; “psicológica” e “investigación educativa”.*

*El crédito varía según se trate de las áreas que estructuran el diseño del Profesorado o la Licenciatura.*

**AREAS:**

**PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

<p style="text-align: center;"><b>I. PEDAGOGICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introducción a la Problemática educativa</li><li>2. Teorías de la Educación I</li><li>3. Teorías de la Educación II</li><li>4. Educación Especial</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 372 hs.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>II. POLITICA Y GESTION EDUCATIVA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Política y Legislación Educacional</li><li>2. Administración de la Educación</li><li>3. Estado, Economía y Educación</li><li>4. Planeamiento Educacional</li><li>5. Gestión de Programas y Proyectos</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 465 hs.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>III. PSICOLOGICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Psicología General</li><li>2. Psicología Evolutiva I</li><li>3. Psicología Evolutiva II</li><li>4. Neuropsicología</li><li>5. Psicología de la Educación</li><li>6. Psicología de los Grupos e Instituciones</li><li>7. Psicopatología</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 651 hs.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>IV. SOCIO - HISTORICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sociología General</li><li>2. Sociología de la Educación</li><li>3. Historia de la Educación I</li><li>4. Historia de la Educación II</li><li>5. Antropología Cultural</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 465 hs.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>V. DIDACTICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Didáctica y Curriculum</li><li>2. Didáctica de Niveles I</li><li>3. Didáctica de Niveles II</li><li>4. Informática Educativa</li><li>5. Práctica Profesional Orientada (Docencia)</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 572 horas</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>VI. INVESTIGACION EDUCATIVA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Problemática Filosófica</li><li>2. Metodología de la Investigación I</li><li>3. Metodología de la Investigación II</li><li>4. Epistemología de las Ciencias de la Educación</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 372 horas</b></p>

El crédito horario asignado al área surge de considerar el número de cursos incluidos. El curso base está considerado con un crédito de 93 horas. Lo que significa un crédito demás de 6 horas semanales calculados sobre un cuatrimestre de 15 semanas. La Práctica Profesional en Docencia tiene un crédito de 200 horas.

## **LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

<p style="text-align: center;"><b>I. PEDAGOGICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Introducción a la Problemática educativa</li><li>2. Teorías de la Educación I</li><li>3. Teorías de la Educación II</li><li>4. Educación Especial</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 372 hs.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>II. POLITICA Y GESTION EDUCATIVA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Política y Legislación Educacional</li><li>2. Administración de la Educación</li><li>3. Estado, Economía y Educación</li><li>4. Planeamiento Educacional</li><li>5. Gestión de Programas y Proyectos</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 465 hs.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>III. PSICOLOGICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Psicología General</li><li>2. Psicología Evolutiva I</li><li>3. Psicología Evolutiva II</li><li>4. Neuropsicología</li><li>5. Psicología de la Educación</li><li>6. Psicología de los Grupos e Instituciones</li><li>7. Psicopatología</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 651 hs.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>IV. SOCIO - HISTORICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sociología General</li><li>2. Sociología de la Educación</li><li>3. Historia de la Educación I</li><li>4. Historia de la Educación II</li><li>5. Antropología Cultural</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 465 hs.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>V. DIDACTICA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Didáctica y Curriculum</li><li>2. Didáctica de Niveles I</li><li>3. Didáctica de Niveles II</li><li>4. Informática Educativa</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 372 horas</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>VI. INVESTIGACION EDUCATIVA</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Problemática Filosófica</li><li>2. Metodología de la Investigación I</li><li>3. Metodología de la Investigación II</li><li>4. Epistemología de las Ciencias de la Educación</li><li>5. Práctica Profesional Orientada (Investigación)</li><li>6. Tesis</li></ol> <p style="text-align: center;"><b>Crédito total: 772 horas</b></p>

El crédito horario asignado al área surge de considerar el número de cursos incluidos. El curso base está considerado con un crédito de 93 horas. Lo que significa un crédito demás de 6 horas semanales calculados sobre un cuatrimestre de 15 semanas. La Práctica Profesional en Investigación tiene un credito de 200 horas.

5.5.2.1. Despliegue curricular

**PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**1º AÑO**

**PRIMER CUATRIMESTRE**

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

**SEGUNDO CUATRIMESTRE**

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

**2º AÑO**

**TERCER CUATRIMESTRE**

Psicología Evolutiva I	Historia de la Educación I	Sociología de la Educación
------------------------	----------------------------	----------------------------

**CUARTO CUATRIMESTRE**

Neuro-psicología	Psicología Evolutiva II	Teorías de la Educación II
------------------	-------------------------	----------------------------

**3º AÑO**

**QUINTO CUATRIMESTRE**

Psicología de la Educación	Historia de la Educación II	Estado, Economía y Educación
----------------------------	-----------------------------	------------------------------

**SEXTO CUATRIMESTRE**

Metodología de la Investigación I	Didáctica y Curriculum	Educación Especial
-----------------------------------	------------------------	--------------------

**4º AÑO**

**SEPTIMO CUATRIMESTRE**

Política y Legislación Educativa	Didáctica de Niveles I	Epistemología de las Ciencias de la Educación
----------------------------------	------------------------	---

**OCTAVO CUATRIMESTRE**

Metodología de la Investigación II	Didáctica de Niveles II	Administración de la Educación
------------------------------------	-------------------------	--------------------------------

**5º AÑO**

**NOVENO CUATRIMESTRE**

Optativa a Determinar	Informática Educativa	Psicopatología (optativa)	Planeamiento de la Educación (optativa)
-----------------------	-----------------------	---------------------------	---

**DECIMO CUATRIMESTRE**

Psicología de los Grupos e Instituciones (optativa)	Gestión de Programas y Proyectos (optativa)	Optativas a determinar
---	---	------------------------

P  
R  
A  
C  
T  
I  
C  
I  
O  
C  
F  
D  
A  
E  
O  
S  
C  
I  
E  
N  
C  
I  
A  
L  
A

# LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

## 1º AÑO

### PRIMER CUATRIMESTRE

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

### SEGUNDO CUATRIMESTRE

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

## 2º AÑO

### TERCER CUATRIMESTRE

Psicología Evolutiva I	Historia de la Educación I	Sociología de la Educación
------------------------	----------------------------	----------------------------

### CUARTO CUATRIMESTRE

Neuro-psicología	Psicología Evolutiva II	Teorías de la Educación II
------------------	-------------------------	----------------------------

## 3º AÑO

### QUINTO CUATRIMESTRE

Psicología de la Educación	Historia de la Educación II	Estado, Economía y Educación
----------------------------	-----------------------------	------------------------------

### SEXTO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación I	Didáctica y Curriculum	Educación Especial
-----------------------------------	------------------------	--------------------

## 4º AÑO

### SEPTIMO CUATRIMESTRE

Política y Legislación Educativa	Didáctica de Niveles I	Epistemología de las Ciencias de la Educación
----------------------------------	------------------------	---

### OCTAVO CUATRIMESTRE

Metodología de la Investigación II	Didáctica de Niveles II	Administración de la Educación
------------------------------------	-------------------------	--------------------------------

## 5º AÑO

### NOVENO CUATRIMESTRE

Optativa a Determinar	Informática Educativa	Psicopatología (optativa)	Planeamiento de la Educación (optativa)
-----------------------	-----------------------	---------------------------	---

### DECIMO CUATRIMESTRE

PR A I C P N T R V I O E S C F S A E T S I G I O A N C A I L O N	Metodología de la Investigación II	Didáctica de Niveles II	Administración de la Educación
	Psicología de los Grupos	Gestión de Programas y Proyectos (optativa)	Optativas a determinar



**Universidad Nacional de  
San Juan**



**Facultad de Filosofía, Humanidades y  
Artes**

**Departamento de Filosofía y Ciencias  
de la Educación**

**Profesorado y Licenciatura en  
Ciencias de la Educación**

**Curso de ingreso 2017**

**Eje 3: “*Repensando* los sentidos y  
problemáticas de la Educación”**

# La Educación como práctica de la Libertad

## Paulo Freire

La educación de las masas es el problema fundamental de los países en desarrollo, una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad. Sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”. El autor considera que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de una educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio. Está hondamente convencido de que la elevación del pensamiento de las masas “que se suele llamar apresuradamente politización”, como dice Fanon en Los condenados de la tierra, y que constituyó para ellas una forma de ser responsable en los países subdesarrollados, comienza exactamente con esta autorreflexión que los llevará a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, no ya como espectadores, sino como actores y autores.

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una “pedagogía del oprimido”, que no postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

## ÍNDICE

- EDUCACION Y CONCIENCIACION, por Julio Barreiro
- AGRADECIMIENTO
- ACLARACIÓN
- LA SOCIEDAD BRASILEÑA EN TRANSICIÓN
- SOCIEDAD CERRADA E INEXPERIENCIA DEMOCRÁTICA
- EDUCACIÓN “VERSUS” MASIFICACIÓN
- EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN
- EDUCACIÓN PRÁCTICA
- APÉNDICE
- NOTA FINAL

## EDUCACIÓN Y CONCIENCIACIÓN

¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo xx? Cuando nuestro continente tiene la tasa de natalidad más alta del mundo y la mitad de su población total es menor de 19 años de edad y cuando, a la vez, se cuentan por millones sus analfabetos adultos, ¿qué entendemos por educación?

Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. En boca de este extraordinario pedagogo pernambucano, la afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no sólo en Brasil sino también en Chile, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden anacrónico en que todavía nos movemos.

El libro que presentamos es sólo el punto de partida de una vasta y profunda tarea pedagógica que está muy lejos de haber llegado a su fin.

Más que un libro es una amplia exposición oral que se fue armando pacientemente, en medio de la práctica de sus ideas, hasta recibir la forma escrita. Fue terminado en Santiago de Chile, después que el autor hubiera interrumpido su proceso, por causa de la caída del gobierno de Goulart, como consecuencia del golpe de Estado de 1964, de los meses de encarcelamiento que tuvo que sufrir por haber sido considerada subversiva su acción pedagógica por el "nuevo orden" brasileño y de las contingencias propias del exilio.

La urgencia de los problemas de organización de todo el movimiento de democratización de la cultura, que Paulo Freire dirigiera e inspirara en Brasil, le dejó meras tiempo del que habría deseado para la elaboración teórica. Sin embargo, esa elaboración teórica continuó posteriormente y Paulo Freire ya nos anuncia la publicación de su obra mayor, *Pedagogía del oprimido*.<sup>1</sup>

Por eso, en *La educación como práctica de la libertad* el lector se enfrentará al carácter voluntariamente oral de sus páginas. El movimiento continuo del pensamiento que Freire despliega es característico de su modo de exposición oral, fascinante y continuamente provocador. Quizá le exija al lector una atención permanente al pasar a la forma escrita. Pero se mantiene intacta la dialéctica de la continuidad, en el flujo del discurso oral —de que hablaba Pierre Furter analizando el pensamiento de Paulo Freire—, con la dialéctica de la discontinuidad, que surge de las pausas propias de la reflexión.

Pero la oralidad de Paulo Freire no expresa totalmente su estilo pedagógico. Revela sobre todo —decía también Pierre Furter— "el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres". Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo —educación monologal— que seguimos practicando impertérritos, como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía pudiésemos tener la oportunidad de *dirigir* y de *orientar* al educando) sólo será posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación.

---

<sup>1</sup> Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de *libertad*, de *justicia* o de *igualdad* cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia. Sólo entonces las palabras, en vez de ser vehículo de ideologías alienantes, o enmascaramiento de una cultura decadente, se convierten en *generadoras* (de ahí lo del *tema generador* en su pedagogía), en instrumentos de una transformación auténtica, global, del hombre y de la sociedad. Por eso mismo, es verdad en Paulo Freire que la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.

## II

Paulo Freire fue profesor de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife, hasta 1964. Su interés por la educación de los adultos, en un país como Brasil, que urgentemente precisa de ella, se despertó hacia 1947 y empezó sus trabajos en el Nordeste, entre los analfabetos. Su conocimiento de las formas y métodos tradicionales de alfabetización bien pronto le parecieron insuficientes. Pecaban de los dos grandes defectos característicos de toda nuestra educación, sobre todo a niveles primarios y secundarios: se prestan a la manipulación del educando; terminan por "domesticarlo", en vez de hacer de él un hombre realmente libre. Hacia 1963, Paulo Freire había realizado ya variadas experiencias aplicando el método que fuera concibiendo a lo largo de su trayectoria.

En muchos lugares, trabajando con campesinos, llegó a obtener resultados extraordinarios; en menos de 45 días un iletrado aprendía a "decir y a escribir su palabra". Alcanzaba a ser el "dueño de su propia voz". Resultados de esta naturaleza impresionaron vivamente a la opinión pública y la aplicación del sistema se fue extendiendo con el patrocinio del gobierno federal. Entre junio de 1963 y marzo de 1964 se organizaron cursos de capacitación de "coordinadores", en casi todas las capitales de los estados. Solamente en el estado de Guanabara, según datos de Francisco C. Weffort, se inscribieron 6000 personas<sup>2</sup>. También se impartieron cursos en los estados de Rio Grande do Norte, Sao Paulo, Bahía, Sergipe y Río Grande do Sul, que prepararon a otros varios miles de personas. El plan para el año 1964, en vísperas del golpe de Estado, preveía la inauguración de 2000 "Círculos de cultura", que se encontrarían capacitados, ese mismo año, para atender aproximadamente a dos millones de alfabetizados, a razón de 30 por cada círculo, abarcando cada curso una duración no mayor de dos meses. Se iniciaba así una campaña de alfabetización en todo el territorio del Brasil, a escala nacional y con proyecciones verdaderamente revolucionarias. En las primeras etapas alcanzaría a los sectores urbanos y en las siguientes a los sectores rurales.

Lógicamente, las clases dominantes no iban a tolerar esta transformación de una sociedad que, no bien accediera a las fuentes del conocimiento, no bien tomara conciencia, cambiaría radicalmente la estructura de Brasil. Esa misma lógica demuestra, *contrario sensu*, que la pedagogía de Paulo Freire corresponde admirablemente con la emergencia de las clases populares en la historia latinoamericana y con la crisis definitiva de las viejas élites dominantes.

---

<sup>2</sup> Francisco C. Weffort, en *Educación y Política*, prólogo a la edición brasileña de *La educación como práctica de la libertad*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1969.

### III

Ahora bien, ¿cómo concibe Paulo Freire el analfabetismo? ¿Qué clase de fenómeno es en nuestras sociedades?

Antes de entrar en las consideraciones de Freiré sobre el particular, conviene señalar que experiencias posteriores hechas con la aplicación de su método demostraron la posibilidad de adaptarlo con éxito a otros niveles de la especial situación de las capas sociales consideradas globalmente como iletradas. En Uruguay, un equipo interdisciplinario que trabajó durante un año en estrecho contacto con Paulo Freiré comprobó la posibilidad de dichas adaptaciones al nivel de grupos humanos semialfabetizados, con los cuales muchas veces la tarea de concienciación presenta dificultades más serias que las que se encuentran entre los grupos de analfabetos, a causa de las especiales deformaciones de las estructuras de pensamiento que genera la semialfabetización.<sup>3</sup>

Quiere decir que las consideraciones que siguen tienen un marco mucho más amplio de referencias y de aplicación que las que puedan derivarse del mero individuo analfabeto, habida cuenta de que Paulo Freire siguió la mencionada experiencia hasta el final, evaluando sus resultados y tomándolos en cuenta para la ampliación de sus investigaciones.

"La concepción ingenua del analfabetismo —dice Paulo Freire— lo encara como si fuera un 'absoluto en sí', o una 'hierba dañina' que necesita ser 'erradicada' (de ahí la expresión corriente: 'erradicación del analfabetismo'). O también lo mira como si fuera una enfermedad que pasará de uno a otro, casi por contagio."

No es de extrañar, pues, que el analfabetismo aparezca en la noción tradicional como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad, de su poca inteligencia y aun de su apatía.

Pero la verdad es otra. "La concepción crítica del analfabetismo —dice después Freire— por el contrario lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado."<sup>4</sup>

Una variante tan radical en la concepción del analfabetismo que de sus causas estructurales deriva a sus consecuencias en los individuos obliga a concebir una variante igualmente radical en la tarea de educar. La alfabetización —al igual que toda tarea de educación— no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador "deposita" en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este "depósito de palabras" no tiene nada que ver con la educación liberadora (batiría que decir con la educación a secas, porque « liberadora o no es educación), sino que envuelve otra concepción tan ingenua como la primera, o sea, la de suponer que las palabras tienen un poder mágico. Se pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega.

Desde este punto de vista no hay silabario que escape a la crítica de Paulo Freire, No hay metodología alfabetizados, libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto. En el fondo, los métodos tradicionales de alfabetización son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y, además, alienantes.

Pero no lo son por omisión ni por ignorancia, sino que responden a toda la política educacional de nuestros medios educacionales. La misma política que después se seguirá aplicando a nivel de la enseñanza primaria, de la secundaria y aun —ya refinada

---

<sup>3</sup> Véase *Se vive como se puede*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970, 3° ed.

<sup>4</sup> P. Freire, *La alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de su visión crítica*, en *Cristianismo y sociedad*, número especial, septiembre de 1968, Montevideo.

en sus vicios— de la enseñanza superior, El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a "hacer pensar", y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir. Se convertirá, sin quererlo, por efecto de esta situación aliéname, en un miembro más del *statu quo*.

Por eso Paulo Freire denuncia la concepción "ingenua" de la alfabetización, porque esconde, bajo una vestimenta falsamente humanista, su "miedo a la libertad". "La alfabetización —dice— aparece, por ello mismo, no como un derecho (un fundamental derecho), el de decir la palabra, sino como un regalo que los que 'saben' hacen a quienes 'nada saben'. Empezando, de esta forma, por negar al pueblo el derecho a decir su palabra, una vez que la regala n la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujeto de derechos."<sup>5</sup>

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.

Al llegar a este punto del pensamiento pedagógico de Paulo Freiré —que en realidad es un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra— descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar.

LA conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar *en él*, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. Un profesor norteamericano —Thomas G. Sanders—, que ha estudiado detenidamente la pedagogía de Paulo Freiré, da la siguiente definición de concienciación: "Significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión".<sup>6</sup>

Ahora bien, ¿cómo se logra, en términos generales, esta concienciación? Lo primero que salta a la vista es que nadie que pretenda lograrla en otros podrá hacerlo si el, a su vez, no está concienciado. Y es difícil hablar en el día de hoy, en nuestra América Latina, de un individuo que se considere *a sí mismo* "concienciado", si no comparte en pensamiento, y en acción, el dolor y las necesidades de las inmensas masas oprimidas de nuestro continente, si no lucha, de alguna manera, por mínima que sea, para destruir esas injusticias. ¿Quién puede considerarse concienciado y, por tanto, con vocación de concienciador, si no es capaz de comprender que, "en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en función de

---

<sup>5</sup> P. Freire, op. cit.

<sup>6</sup> Thomas G. Sanders, *The Paulo Freire Method*, American Universities Field Staff, Nueva York, junio de 1968.

otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente 'seres para sí'?'<sup>7</sup>. Por eso Paulo Freire puede decir, tan sencillamente: "Nadie 'es' si prohíbe que los otros 'sean'".

#### IV

En una época como la que nos toca vivir, en que se menosprecia de tantas formas el ministerio de la palabra humana y se hace de ella máscara para los opresores y trampa para los oprimidos, nos sorprende —a la manera socrática— el valor que Paulo Freire da a la palabra. "No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres."<sup>8</sup>

Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* los otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso, la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por la misma razón, nadie es analfabeto, inculto, iletrado, por elección personal, sino por imposición de los demás hombres, a consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra.

En este orden de consideraciones, Paulo Freire encuentra los fundamentos para sostener que en las concepciones modernas de la educación, en medio de los profundos y radicales cambios que estamos viviendo en América Latina, ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador. No más educando, no más educador, sino *educador-educando con educando-educador*, como el primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos.

La concepción tradicional de la educación, que no ha logrado superar el estadio que acabamos de señalar, es denominada por Paulo Freire —recogiendo una expresión de Pierre Furter— como la concepción "bancaria", y la explica así: La concepción *bancaria*, al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al acentuarla, no puede servir a no ser a la domesticación del hombre. D: la no superación de esta contradicción resulta:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de "depósito";
- f) que el educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción "bancaria" de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia.

Realizada la superación de esta concepción de la educación, resulta otro esquema, a través de la liberación que postula Paulo Freire:

- a) no más un educador del educando;

---

<sup>7</sup> P. Freire en *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización*, en op. cit.

<sup>8</sup> *Ibid.*

- b) no más un educando del educador;
- c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

- 1) que nadie educa a nadie;
- 2) que tampoco nadie se educa solo;
- 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.<sup>9</sup>

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando —o al plantearse con el educando— el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

Y esto es lo más importante.

## V

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana. La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una "pedagogía del oprimido". No postula, por lo tanto, modelos de adaptación, de transición ni de "modernidad" de nuestras sociedades. Postula modelos de ruptura, de cambio de transformación total. Si esta pedagogía de la libertad implica el germen de la revuelta, a medida que se da el pasaje de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política, no puede decirse que sea ese el objetivo oculto o declarado del educador. Es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades. Esa toma de conciencia hace evidentes esas situaciones. "Concienciar", pues, no es sinónimo de "ideologizar" o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias muí tarde, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión. "No es posible —llegó a decir Paulo Freire en una de sus conferencias— dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder."

Y aquí está el *quid* de toda la cuestión. La "pedagogía del oprimido" se convierte en la práctica de la libertad.

---

<sup>9</sup> *Ibid.*

 XXV Semana Monográfica de la Educación

# La educación en el horizonte 2020



**DOCUMENTO BÁSICO**

## Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco



La construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro... Estamos ante la necesidad de moralizar la especie humana, tarea que excede las posibilidades de la educación escolar, pero que permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio... (Juan Carlos Tedesco)



XXV Semana Monográfica de la Educación

# La educación en el horizonte 2020



DOCUMENTO BÁSICO

## Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco

# Índice

<b>1. Introducción</b> .....	7
<b>2. Educación y sociedad justa</b> .....	11
Una mirada al pasado .....	11
Una mirada al futuro .....	14
La concentración en el presente .....	16
Cubrir el déficit de sentido .....	17
Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI .....	20
<b>3. Estrategias para la construcción de una educación más justa</b> .....	25
I. Comenzar lo más temprano posible: prioridad a la educación inicial .....	28
<i>Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos,</i> de Elsa Castañeda Bernal	
II. La organización del trabajo docente .....	34
<i>El oficio del maestro en el siglo XXI,</i> de Emilio Tenti Fanfani	
III. La alfabetización científica y la formación ciudadana .....	49
<i>Educación ciudadana en los currículos vigentes: la erosión de lo común,</i> de Cristián Cox	
IV. Alfabetización digital universal .....	60
<i>La caja de Pandora,</i> de Francesc Pedró	
V. El desafío de las políticas de subjetividad .....	69
<i>La subjetividad como fuerza del cambio democrático,</i> de Fernando Calderón	
<b>4. Párrafo final</b> .....	79

sus limitaciones. Como sostuviera I. Wallerstein, la idea de que el saber científico y el filosófico-humanístico son radicalmente diferentes, como si constituyeran dos formas intelectualmente opuestas de ‘saber’ el mundo –algo que a veces se dio en llamar la tesis de las ‘dos culturas’–, no solo se está volviendo inadecuada como explicación de la masiva transición social que atravesamos, sino que incluso se convierte en un obstáculo a la hora de enfrentar la crisis de manera inteligente<sup>24</sup>. No es casual, por ello, que los principales analistas contemporáneos de la sociedad adopten un enfoque en el cual se atreven no solo a explicar sino a juzgar los procesos sociales<sup>25</sup>.

## Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI

La demanda o la búsqueda de justicia social es una constante en la historia de la humanidad. En esta etapa del desarrollo social, dicha búsqueda está ocupando un lugar central en los debates acerca del destino, tanto individual como colectivo, porque se han erosionado los factores que en el pasado impulsaban la vigencia de altos niveles de *solidaridad orgánica*. Como se sabe, este tipo de solidaridad se caracteriza por el carácter mecánico, «natural», que asumen las formas de solidaridad social. En las sociedades tradicionales y aun en el capitalismo industrial, todos los actores son necesarios y eso provoca la necesidad de garantizar su reproducción. En el caso del capitalismo industrial, explotadores y explotados, dominantes y dominados, forman parte de un mismo sistema donde la explotación y la dominación son vínculos que requieren niveles básicos de cohesión para que puedan tener vigencia. El salario es la expresión económica de dicha relación, que va acompañada por una serie de dispositivos institucionales: organizaciones sindicales, protección social, mecanismos de negociación paritarios, etc.

Las transformaciones en el modelo de organización del trabajo, producidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información, están erosionando las bases de la relación salarial, provocando procesos muy importantes de precarización en los contratos de trabajo, polarización social y exclusión. La exclusión o, como lo ha sugerido

<sup>24</sup> I. Wallerstein. *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido*. Madrid, Siglo XXI Editores, 2001.

<sup>25</sup> «El prestigio de la filosofía política es muy elevado hoy en día» sostuvo Michael Walzer. Ver M. Walzer. *Pensar políticamente*. Madrid, Paidós, 2010.

Robert Castel<sup>26</sup>, la «des-afiliación» a la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi «inútiles» desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia «día a día» darían lugar a lo que Castel llama la «cultura de lo aleatorio». A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad.

Desde el punto de vista político, es preciso tener en cuenta la erosión del Estado-Nación, producida tanto por la construcción de entidades supranacionales como por el resurgimiento de demandas locales. Mientras los problemas sociales más significativos tienen una dimensión planetaria, las experiencias de ciudadanía –salvo para una élite muy reducida– se ejercen a nivel local. Estas transformaciones también provocan exigencias distintas a las tradicionales para el ejercicio de la ciudadanía y para los vínculos de solidaridad.

Los análisis sobre estos temas son numerosos y bien conocidos<sup>27</sup>. Lo que aquí nos interesa destacar –por sus consecuencias sobre la educación– se refiere al *impacto cognitivo* que tienen estas transformaciones. Para construir sociedades justas en el contexto de estos nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales, no alcanza con la solidaridad orgánica. La inclusión social no será un producto natural del orden social, sino el resultado de acciones conscientes, voluntarias, *reflexivas* –para usar la expresión de A. Giddens<sup>28</sup>– que requieren mucho más esfuerzo tanto cognitivo como emocional que el exigido por el capitalismo tradicional. Solo con un esfuerzo consciente y masivo de solidaridad será posible superar los determinismos de las lógicas del mercado, que expulsan a una parte importante de la población de los circuitos de acceso a los bienes y servicios básicos para el desempeño ciudadano y el desempeño productivo.

---

<sup>26</sup> Robert Castel. *Les métamorphoses de la question sociale; Une chronique du salariat*. Paris, Fayard, 1995.

<sup>27</sup> Ver, por ejemplo, John Rawls. *Teoría de la Justicia*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978. Amartya Sen. *La Idea de Justicia*. Madrid, Taurus, 2009. Sobre datos empíricos acerca del tema referidos a América Latina, ver Cepal. *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, 2009.

<sup>28</sup> Anthony Giddens. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

Desde este punto de vista, las exigencias cognitivas que es necesario satisfacer no afectan solo a los dispositivos que se diseñen con respecto a los excluidos sino también a los incluidos. Retomando nuevamente a Giddens, es necesario analizar este tema tanto con respecto a los excluidos de abajo (o expulsados) como a los excluidos de arriba, que se automarginan y rompen sus vínculos de responsabilidad con el resto de la sociedad. Dichas exigencias colocan a la educación en una situación particular: debe promover altos niveles de adhesión a la justicia social como rasgo cultural compartido y, a su vez, exige la existencia de esa adhesión para legitimar su tarea socializadora.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad o de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción<sup>29</sup>. No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que solo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información necesaria para su desarrollo.

Adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas<sup>30</sup>, para quien los ciudadanos se ven –y se verán cada vez más en el futuro– confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Para ilustrar este alto nivel de exigencias, se suelen mencionar los debates sobre la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente, la gestación y el manejo de las crisis económico-financieras recientes o los temas vinculados a la salud (SIDA, drogas, gripe A, etc.). Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. Esta tarea excede obviamente las posibilidades de la educación escolar. Sin embargo, permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio, de construcción de sentido socialmente compartido. Al respecto, es necesario asumir que hemos construido una tradición histórica paradójica. Los discursos

<sup>29</sup> Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el libro de Manuel Castells. *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza Editorial, 2009, Cap. 3.

<sup>30</sup> J. Habermas. *L'avenir de la nature humaine. Vers un eugénisme libéral?* Paris, Gallimard, 2002.

educativos que más enfatizaron el ideal de justicia social fueron los que subestimaron la importancia de la escuela en la ruptura del determinismo social del aprendizaje. El reproductivismo y las pedagogías críticas tendieron a identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con las relaciones de dominación. Se subestimaron los efectos sociales de la democratización de la educación y se ideologizaron tanto los contenidos como las modalidades de relación entre docentes y alumnos. Sin duda alguna, estos análisis se apoyaron en factores objetivos propios del funcionamiento del sistema educativo en el contexto del capitalismo y la sociedad moderna, pero es preciso asumir la necesidad de revisar su significado.

Al respecto, me parece importante recordar aquí los resultados de algunos análisis empíricos sobre el impacto de las políticas de democratización educativa. E. Maurin<sup>31</sup> ofreció recientemente una visión de este impacto en Francia y otros países europeos que muestra la complejidad de los efectos de la expansión de la cobertura escolar. En síntesis y para los efectos de nuestro análisis, esos resultados indican que hoy más que nunca el resultado escolar define la trayectoria social de las personas. Esta centralidad de la educación explica algunos comportamientos –particularmente de los sectores sociales más favorecidos– para diferenciarse del resto a través de la privatización y la segmentación de los circuitos de escolaridad. Lo que está claro a través de estos estudios es que el éxito o el fracaso escolar hoy son un factor crucial en la vida de las personas. El gran interrogante es el que se refiere a cómo se traduce esta centralidad de la educación con respecto a la justicia social, en la subjetividad de los actores del proceso pedagógico.

---

<sup>31</sup> Eric Maurin. *La peur du déclassement; Une sociologie des récessions*. Paris, Seuil, La République des Idées. 2009.

## INDICE

APRENDER A DECIR SU PALABRA. EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN DEL PROFESOR PAULO FREIRE, por ERNANI MARÍA FIORI

## PRIMERAS PALABRAS

### CAPÍTULO I

Justificación de la pedagogía del oprimido.

La contradicción opresores-oprimidos, su superación.

La situación concreta de opresión y los opresores.

La situación concreta de opresión y los oprimidos.

Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.

### CAPITULO II

La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción “bancaria” y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su conclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del ser más

### CAPITULO III

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.

Dialogicidad y diálogo.

El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.

Las relaciones hombres-mundo: los "temas generadores" y el contenido programático de la educación.

La investigación de los temas generadores y su metodología.

La significación concienciadora de la investigación de los temas generadores.

Los momentos de la investigación.

### CAPÍTULO IV

La antialogicidad y la dialogicidad como matrices de teoría de acción cultural

antagónicas: la primera sirve a la opinión; la segunda, a la liberación.

La teoría de la acción antidialógica y sus características: la conquista, la división, la manipulación, la invasión cultural.

La teoría de la acción dialógica y sus características: la colaboración, la unión, la organización, la síntesis cultural.

BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE, por HUGO AMMANN

A LOS DESHARRAPADOS DEL MUNDO  
Y A QUIENES,  
DESCUBRIÉNDOSE EN ELLOS,  
CON ELLOS SUFREN  
Y CON ELLOS LUCHAN

# APRENDER A DECIR SU PALABRA.

EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN DEL PROFESOR PAULO FREIRE

ERNANI MARIA FIORI

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la “praxis” humana busca, en la interioridad de ésta, re-totalizarse como “práctica de la libertad”. En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, “la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes”. Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas *y* con ellas, será un continuo *retornar reflexivo* sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: “método”, “práctica de la libertad”, que, por ser tal, esta intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Así aprehendemos la idea fuente de dos libros<sup>1</sup> en que Paulo Freire traduce, en forma de lúcido saber sociopedagógico, su grande y apasionante experiencia de educador. Experiencia y saber que se dialectizan, densificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central; la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas el proceso histórico en que y por que se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se

---

<sup>1</sup> *Educação como prática da liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio, 1967. 150 pp. Véase edición en español: Editorial Tierra Nueva, Montevideo. 1969, 2ª edición. 1970. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires, 1972.

## CAPÍTULO II

*La concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.*

*La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.*

*La concepción “bancaria” y la contradicción educador-educando.*

*La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo.*

*El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.*

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.<sup>35</sup>

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

---

<sup>35</sup> Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la

sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que

reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.<sup>36</sup> A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.

Como marginados, “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser “seres fuera de” y asumir la de “seres dentro de”.

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución, pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la “educación bancaria”, que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómatas, que es la negación de su vocación

---

<sup>36</sup> Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.<sup>37</sup> Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros

---

<sup>37</sup> Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como “cuerpos conscientes”. La conciencia como si fuera una sección “dentro” de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían “dentro” de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción “bancaria” la conciencia es, en su relación con el mundo, esta “pieza” pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la “entrada” del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de “comunicados” —falso saber que él considera como saber verdadero.<sup>38</sup>

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

---

<sup>38</sup> La concepción del saber de la concepción “bancaria” es, en el fondo, lo que Sartre (el hombre y las cosas) llamaría concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber. Este es como si fuese el “alimento” que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,<sup>39</sup> y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción “educativa” que estamos criticando, la sitúa una vez más como

---

<sup>39</sup> Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

“Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” Y continúa, más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida”<sup>40</sup>.

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción “bancaria” que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, “restablecer su capacidad de acción” (Fromm).

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un

---

<sup>40</sup> Erich Fromm, *op. cit.* pp. 2839.

modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.<sup>41</sup>

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación –en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar –lógicamente, desde su punto de vista– como un absurdo “la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga.”<sup>42</sup>

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación “bancaria”, se equivocó en este mantener, o se dejó “tocar” por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima

---

<sup>41</sup> Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>42</sup> Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p. 127.

generador de la concepción “bancaria” y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los “depósitos”.

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción “bancaria”, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la condena que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, en lo que Jaspers denomina “escisión”.<sup>43</sup> Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la

---

<sup>43</sup> La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente. Madrid, 1958. p. 6.

cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas

anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la “preservación de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su ad-miración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la “admiración” que hiciera con anterioridad en la “admiración” que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos”.

Es así como, mientras la práctica “bancaria”, como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más

obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracto, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

“La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.”<sup>44</sup>

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los “círculos de cultura” del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como “ignorante absoluto”, mientras discutía a través de una “codificación” el concepto antropológico de cultura, declaró: “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre”. Y cuando el educador le dijo: “Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo..” “No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo”. El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un *yo* que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, “conciencia y mundo se dan al mismo tiempo”.

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo,

---

<sup>44</sup> Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires.-1965, pp. 25.26.

también, su “mirada” a “percibidos” que, aunque presentes en lo que Husserl denomina “visiones de fondo”.<sup>45</sup> hasta entonces no se destacaban, “no estaban puestos por sí”.

De este modo, en sus “visiones de fondo”, van destacando “percibidos” y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se “destaca” y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafío.

A partir de este momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la “admiración” de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción “bancaria” —permitásenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la

---

<sup>45</sup> Edmund Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

realidad.

La primera es “asistencial”, la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica” negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su “duración” como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción “bancaria” recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica “bancaria”, al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.<sup>46</sup> De ahí que

---

<sup>46</sup> En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for freedom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural

corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como “proyectos”; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica “bancaria”, por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

---

problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad una en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaure como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún “orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser “bancario”, para después dejar de serlo.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidialógica de la acción.

### CAPITULO III

*La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.*

*Dialogicidad y diálogo.*

*El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.*

*Las relaciones hombres-mundo, los “temas generadores” y el contenido programático de la educación.*

*La investigación de los temas generadores y su metodología.*

*La significación concientizadora de la investigación de los temas generadores.*

*Los momentos de la investigación.*



**Universidad Nacional de  
San Juan**



**Facultad de Filosofía, Humanidades y  
Artes**

**Departamento de Filosofía y Ciencias  
de la Educación**

**Profesorado y Licenciatura en  
Ciencias de la Educación**

**Curso de ingreso 2017**

**Eje 4: “*Reflexionar* sobre el rol  
docente- investigador”**

 XXV Semana Monográfica de la Educación

# La educación en el horizonte 2020



**DOCUMENTO BÁSICO**

## Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco



La construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro... Estamos ante la necesidad de moralizar la especie humana, tarea que excede las posibilidades de la educación escolar, pero que permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio... (Juan Carlos Tedesco)

XXV Semana Monográfica de la Educación

# La educación en el horizonte 2020



DOCUMENTO BÁSICO

## Educación y justicia: el sentido de la educación

Juan Carlos Tedesco

# Índice

<b>1. Introducción</b> .....	7
<b>2. Educación y sociedad justa</b> .....	11
Una mirada al pasado .....	11
Una mirada al futuro .....	14
La concentración en el presente .....	16
Cubrir el déficit de sentido .....	17
Sociedad justa y el sentido de la educación para el siglo XXI .....	20
<b>3. Estrategias para la construcción de una educación más justa</b> .....	25
I. Comenzar lo más temprano posible: prioridad a la educación inicial .....	28
<i>Equidad social y educación inicial: un asunto de derechos,</i> de Elsa Castañeda Bernal	
II. La organización del trabajo docente .....	34
<i>El oficio del maestro en el siglo XXI,</i> de Emilio Tenti Fanfani	
III. La alfabetización científica y la formación ciudadana .....	49
<i>Educación ciudadana en los currículos vigentes: la erosión de lo común,</i> de Cristián Cox	
IV. Alfabetización digital universal .....	60
<i>La caja de Pandora,</i> de Francesc Pedró	
V. El desafío de las políticas de subjetividad .....	69
<i>La subjetividad como fuerza del cambio democrático,</i> de Fernando Calderón	
<b>4. Párrafo final</b> .....	79

## *El oficio del maestro en el siglo XXI*

EMILIO TENTI FANFANI

*Investigador del CONICET y profesor de la Universidad  
de Buenos Aires (Argentina)*

La docencia es un oficio con futuro, pero uno puede preguntarse acerca del sentido de la evolución de oficio tan masivo y que carga con una larga historia. Quizás ciertas formas de ser y hacer de los maestros actuales no tengan razón de ser en el futuro, mientras que las condiciones histórico-sociales inéditas pueden favorecer la aparición de nuevas «formas de ser maestro», hoy desconocidas o bien muy marginales.

Lo primero que hay que decir es que siempre será necesaria la mediación de un agente especializado (el maestro) y una institución específica (la escuela) para la «primera» educación de las nuevas generaciones. En otras palabras, el primer aprendizaje, el que tiene que ver con los elementos básicos de la cultura escrita, demandará la intervención o el auxilio de un maestro. Luego de un primer aprendizaje exitoso, los agentes sociales podrán aprender progresivamente de forma cada vez más autónoma. Si en el futuro los agentes sociales deberán aprender toda la vida, es probable que, dada la complejidad creciente de la cultura y el conocimiento socialmente necesarios, deberán hacerlo recurriendo cada vez más que en el pasado a instituciones y agentes especializados. En otras palabras, desde siempre la vida es aprendizaje. Pero en el futuro, este será cada vez más formalizado. Prueba de ello es la prolongación del aprendizaje escolar hasta edades cada vez más avanzadas y al mismo tiempo más tempranas. En lugar de la pregonada «muerte de la escuela» lo que se observa es una institucionalización creciente de los aprendizajes a lo largo de toda la trayectoria biográfica de los individuos.

Al igual que cualquier otra actividad profesional, el «oficio del maestro» cambia en virtud de los efectos de determinados factores. Aun a riesgo de simplificar, diríamos que algunos son «estructurales» y no completamente planificados. Aquí describiremos algunos cambios tecnológicos que afectan al trabajo y a la identidad de los docentes en el presente y el futuro. En cuanto a los factores políticos nos concentraremos en la crisis del modelo burocrático de organización del Sistema Educativo y los intentos más o menos exitosos de introducir un modelo de regulación posburocrático del trabajo del profesor. Los cambios estructurales y las innovaciones introducidas por la voluntad política introducen modificaciones en las viejas identidades colectivas de los docentes. Es probable que en el futuro aparezca

una configuración del oficio resultado de un nuevo mix entre vocación, profesión, condición asalariada y politización.

#### a) Desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y trabajo docente

La institucionalización del aprendizaje no es lo mismo que su escolarización. La forma escuela, como hoy universalmente la conocemos, ya no tiene el monopolio del aprendizaje formal. El desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación como recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje está generando la aparición de nuevos agentes pedagógicos o de nuevas formas de ejercicio de la enseñanza que diversifican el viejo colectivo docente. Lo que podríamos denominar como «nueva institucionalidad» (no escolar) de los procesos de enseñanza-aprendizaje genera la aparición de nuevos «trabajadores» o «profesionales» de la educación. Estos realizan actividades desconocidas por los viejos maestros: diseñan programas virtuales de formación, producen contenidos, los administran en redes virtuales, interaccionan con sus alumnos en contextos desespecializados y temporalmente flexibles, son supervisados y evaluados de otra manera, etc. Estos cambios en «los modos de ejercer la enseñanza» demandan nuevas competencias, es decir, una formación completamente inédita. La nueva institucionalidad de la enseñanza y el aprendizaje se expande, tiende a desarrollarse más en los niveles superiores del sistema educativo (educación posgeneral u obligatoria). En cambio, en la educación primaria, la forma escolar y la figura del maestro tradicional es más difícil de sustituir. Incluso la incorporación de las nuevas herramientas informáticas en la enseñanza se lleva a cabo sin introducir modificaciones sustanciales en la forma escuela, que tiende a conservar sus rasgos característicos básicos: la espacialidad (la escuela como un lugar especializado), la presencialidad, la agrupación de los alumnos por edades o grados, los mecanismos disciplinarios, la vigilancia jerárquica, etc. Es probable que para educar a los hijos de los actuales alumnos de primaria sean necesarios maestros muy semejantes a los actuales (con las actualizaciones tecnológicas necesarias y posibles). En cambio, las mayores novedades (tanto en el ejercicio de la actividad, como en cuanto a la aparición de nuevas figuras profesionales) se registrarán en los niveles superiores de los sistemas educativos occidentales (secundaria básica y superior, posgrados y educación permanente).

Por lo tanto, en el futuro se puede prever una expansión continua del colectivo docente. Esta estará acompañada de la aparición de nuevas figuras

profesionales relacionadas con la incorporación de las «famosas» TIC y de la necesidad de dar respuestas novedosas y posibles a la demanda creciente de educación a lo largo de toda la vida.

Uno podría pensar que la denominación «maestro» o «profesor» quede reservada a los docentes encargados de la primera educación, que desarrollan su actividad en el formato escolar. En cambio puede hipotetizarse la aparición de nuevas denominaciones para aquellos que realizan «trabajos» de enseñanza, pero en el marco de una «nueva institucionalidad» de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos podrán ser «productores de materiales de enseñanza», «programadores», «tutores», «especialistas en evaluación educativa», «coordinadores o gestores de programas», es decir, toda una variedad de figuras profesionales nuevas que de una manera u otra se hacen responsables de un conjunto de actividades de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno puede preguntarse hasta qué punto estas nuevas y viejas figuras profesionales van a constituir un colectivo dotado de una serie de intereses y representaciones comunes. Es probable que, dada la diversificación de los programas de formación, los títulos, las condiciones de trabajo, etc., sea más difícil construir y mantener una identidad y una representación común. Sin embargo, es preciso recordar que la construcción de actores colectivos es un proceso muy complejo que no está completamente determinado por las condiciones objetivas más o menos comunes que posee un conjunto de individuos. Uno podría decir que, también en la actualidad, una educadora de preescolar es muy diferente de un profesor de matemáticas del secundario superior y, sin embargo, en muchas sociedades ambos forman parte de un mismo colectivo o sindicato docente. Lo mismo podría decirse en el futuro de maestros de escuela y «nuevos agentes profesionales» de la educación. Ellos también pueden encontrar sus propios comunes denominadores: todos ellos serán asalariados, estarán altamente cualificados, se ocuparán de facilitar la transmisión del conocimiento de una generación a otra, podrán tener el mismo empleador (el Estado o bien grandes corporaciones educativas), etc. La construcción de los mismos en gran parte dependerá del desenlace de una lucha donde no solo intervienen «intereses objetivos», sino también estrategias, representaciones, relaciones de fuerza, etc., que tienen desenlaces en gran parte imprevisibles.

#### **b) De la burocracia a la institucionalización de nuevos mecanismos de regulación y control del trabajo docente**

En la mayoría de los países de Occidente los sistemas educativos típicos de los Estados nación capitalistas se organizaron alrededor del clásico mo-

delo burocrático. Los docentes eran agentes del Estado educador. Como tales cumplían una función pública definida por todo un sistema normativo (leyes nacionales, decretos, reglamentos, circulares, etc.) que operaba en distintos niveles. El docente ocupaba un lugar bien preciso y definido en una jerarquía administrativa. El sentido de su actividad así como su contenido eran definidos socialmente y de forma homogénea en todo el territorio nacional y era objeto de un control continuo a cargo de funcionarios especializados (jefes de departamentos o áreas, directores de establecimiento, supervisores, etc.). En las burocracias, las prácticas de los agentes están predeterminadas por normas y, por lo tanto, son homogéneas y previsibles. La autoridad es la encargada de vigilar el cumplimiento de las normas y aplicar las sanciones previstas cuando las prácticas se alejan de las prescripciones. Este, por lo menos, es el ideal proclamado de las organizaciones burocráticas. Otra cosa es la realidad de las prácticas sociales, las cuales, dada su complejidad, siempre escapan a los esquemas normativos. En este sentido, los docentes en el aula siempre gozaron de grados más o menos significativos de autonomía. Pero, al menos en la forma, las políticas (decisiones tomadas en el centro del sistema) y los reglamentos determinan tanto el sentido como el contenido y los modos de hacer las cosas. En este sentido, el docente es un funcionario, es decir, alguien que cumple una función predeterminada.

Hoy en día, la mayoría de las burocracias educativas han perdido fuerza preformativa y en muchos casos se mantienen en las formas, pero han perdido capacidad de determinar las prácticas de los agentes del sistema educativo. En otras palabras, las leyes y reglamentos existen, pero vaciados de fuerza. Al menos en el caso de América Latina, la mayoría de los sistemas educativos son burocracias degradadas y son objeto de crecientes críticas, ya que en vez de facilitar el logro de objetivos de política se convierten en obstáculos. En otras palabras, la burocracia se ha convertido en «burocratización».

La crisis de la regulación burocrática ha abierto una lucha por la imposición de nuevos principios de organización que en gran medida reconocen una matriz en el seno del paradigma político ideológico «neoliberal». En este sentido, la mayoría de las reformas educativas intentan transferir al sistema educativo estatal los principios que estructuran el nuevo paradigma organizativo de las empresas más dinámicas del capitalismo transnacional. En este campo, el taylorismo (versión empresarial de las burocracias públicas) en muchos casos ha dejado su lugar a lo que se llama «posburocracia», «organizaciones inteligentes», etc. En todo caso, lo que se observa es un

intento sistemático de introducir en los servicios públicos como la educación nuevos mecanismos de control (evaluación) y regulación entre sus unidades constitutivas (competencia). Este nuevo modelo de control tiene implicaciones directas sobre la gestión de las instituciones escolares y de los recursos humanos docentes. Las escuelas se convierten en unidades productivas que prestan servicios en función de la demanda de los alumnos y de sus familias. La política educativa establece estándares que deben ser tomados en cuenta por los establecimientos, los cuales son evaluados (y sancionados positiva o negativamente) según el grado en que logran esos objetivos de aprendizaje definidos por el centro del sistema. Se dice que los establecimientos escolares son «autónomos» en la medida en que han sido liberados de los reglamentos que ordenaban sus modos de hacer. Cada escuela decide de qué manera alcanza los resultados de aprendizaje. El Estado asigna recursos y evalúa el logro de estos resultados, los cuales se hacen públicos, precisamente para orientar la demanda de las familias y de este modo estimular la competencia entre los establecimientos. En este modelo, ninguna institución educativa tiene garantizada su reproducción, ya que la misma dependerá de su capacidad para sobrevivir en la competencia que mantiene con otras instituciones análogas.

### **c) La identidad colectiva de los docentes**

Es evidente que tanto las «novedades» introducidas por el desarrollo de nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje (como resultado de la introducción de las nuevas tecnologías) como la nueva lógica de regulación afectan al trabajo e identidad de los docentes. Estos ya no son, estrictamente hablando, esa vieja mezcla de «misioneros o apóstoles de la cultura» y funcionarios públicos, sino profesionales dotados de aquellos conocimientos científicos y técnicos necesarios para maximizar el rendimiento en materia de aprendizaje. La presión por los resultados medidos según pruebas estandarizadas tenderá a diluir la mística de la función pública tradicional, fuertemente estructurada alrededor de la ideología de la «vocación». El salario del docente no dependerá solo de su antigüedad o cualificación, sino de su capacidad para lograr ciertos resultados de aprendizaje medibles en sus alumnos. Los resultados importarán mucho más que los procesos o los efectos de su trabajo sobre otras dimensiones de sus alumnos (capacidad de movilizar su interés o curiosidad, creatividad, actitudes solidarias, etc.).

Este nuevo mecanismo de regulación por lo general suscita una oposición por parte de las organizaciones sindicales docentes. Estos cuestionan la

ideología de la «profesionalización» de los docentes que por lo general acompaña a estas reformas. Cuestionan los efectos de la desregulación sobre su propia autonomía profesional en la medida en que están sometidos a la nueva tiranía de las pruebas estandarizadas. Algunos incluso llegan a afirmar que la consecuencia del «neoliberalismo» educativo es la «proletarización» del trabajo docente, en tanto que implica una pérdida de control y autonomía de los docentes sobre el sentido y contenido de su trabajo en los establecimientos.

En síntesis, la lucha permanente por la construcción social del oficio del maestro se desenvuelve en un nuevo contexto donde intervienen actores colectivos (sindicatos docentes, especialistas, altos funcionarios y responsables políticos de los ministerios de educación, intelectuales, partidos políticos, intereses de los proveedores privados de educación, etc.) que luchan por el control del trabajo docente. Las distintas posiciones y relaciones de fuerza de los actores se corresponden con visiones y formas diferentes de definir el sentido de la educación y del trabajo de los profesionales de la educación. Para algunos, estos profesionales son más que nada expertos en enseñanza-aprendizaje y su mayor responsabilidad consiste en conseguir que sus alumnos alcancen los mejores resultados en las pruebas nacionales de evaluación de conocimientos. Desde esta perspectiva, el docente es un profesional técnico, es decir, poseedor de un saber acerca de los medios de la enseñanza y el aprendizaje. Desde otra perspectiva, los docentes serían profesionales críticos, es decir, constructores de subjetividades conforme a proyectos políticos que trascienden su identidad técnica. Desde esta perspectiva, el docente sería un agente clave en los procesos de construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para cumplir esta función social que los trasciende deben estar en condiciones de ejercer un control colectivo sobre el sentido, los objetivos y contenidos de su trabajo. En sentido estricto, no serían ni funcionarios ni técnicos, sino intelectuales capaces de cooperar en la distribución de ese capital estratégico en las sociedades contemporáneas, que es el conocimiento y la cultura en las nuevas generaciones.

En este sentido dos son los escenarios que aparecen en el horizonte: uno es el docente como profesional tecnocrático y el otro como profesional tecnocrítico. Pero en esta, como en otras cuestiones sociales, es difícil predecir el desenlace de las luchas. Lo único que puede hacerse es entender la lógica de las mismas y los proyectos en conflicto.