



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 2018:

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

Equipo Docente:

- María Fernanda Figueroa
- María Gabriela Rojas

2018

## Introducción

La presente planificación describe la propuesta educativa del Curso de Ingreso 2018 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 la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- UNSJ durante el mes de Febrero y primeros días de Marzo de lunes a viernes en horario de 17.30 a 21hs. Con una modalidad presencial (60% de asistencia obligatoria) con el apoyo virtual de una herramienta informática (Pagina Wix) con un 20% de obligatoriedad en la misma. También podrán realizarlo desde una modalidad libre con instancias de evaluación con actividades de seguimiento presencial y/o virtual.

El mismo tendrá un carácter nivelatorio con un régimen de evaluación procesual con las instancias de recuperación que sean necesarias para los estudiantes. Se estima que el curso contará con aproximadamente 100 ingresantes de diversos contextos de la provincia de San Juan, como así también de otras provincias de la Argentina.

La propuesta estará a cargo de las profesoras en Ciencias de la Educación Rojas María Gabriela y Figueroa María Fernanda, la misma se encuadra 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. Desarrollada en articulación con las actividades del espacio curricular de Compresión y Producción textual a cargo del Prof. Alesio Arredondo.

En base a esto se diseñarán *estrategias pedagógico-didácticas* que recuperen los saberes previos de los estudiantes de los niveles de formación anteriores y que favorezcan la orientación, el aprendizaje, y nivelación de ciertos contenidos y problemáticas de las materias que cursarán en los próximos meses, entre ellas; *Introducción a la Problemática Educativa, Antropología Cultural, Teoría de la Educación I, Psicología General* (Plan de Estudio 2001). De este modo fortalecer el ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación, posibilitando el pleno ejercicio del Derecho a la Educación Superior Universitaria.

La propuesta tendrá en consideración el perfil del egresado tanto del Profesor como Licenciado en Ciencias de la Educación en cuanto al análisis del fenómeno educativo desde

diferentes perspectivas disciplinarias e interdisciplinarias, como así también la problemática de la educación en la Argentina, en el contexto regional e internacional, etc.

## Marco Teórico Referencial

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 institución. 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 describe lo que Paula Carlino llama 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 embargo no desentendemos el panorama actual de nuestro contexto con rasgos de políticas neoliberales que pretende reducir y restringir 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, derecho personal y social garantizado por el Estado; indispensables 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 en que 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 una página web “Wix” que permita 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 lo tanto, consideramos a los estudiantes-ingresantes como sujetos sociales, cotidianos, políticos, culturales en quienes todo lo vivido; su pasado, presente y futuro están en juego en la situación pedagógica-didáctica. Participes de la construcción/ producción de conocimiento. Sujetos de derechos a una educación transformadora que les permita el acceso a los nuevos bienes culturales y digitales.

Apostamos también a reconstruir y repensar el perfil de Profesorado y Licenciado en Ciencias de la Educación en cuanto a una formación integral de los distintos ámbitos y niveles de educación formal, informal y no formal, etc.

Priorizando 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

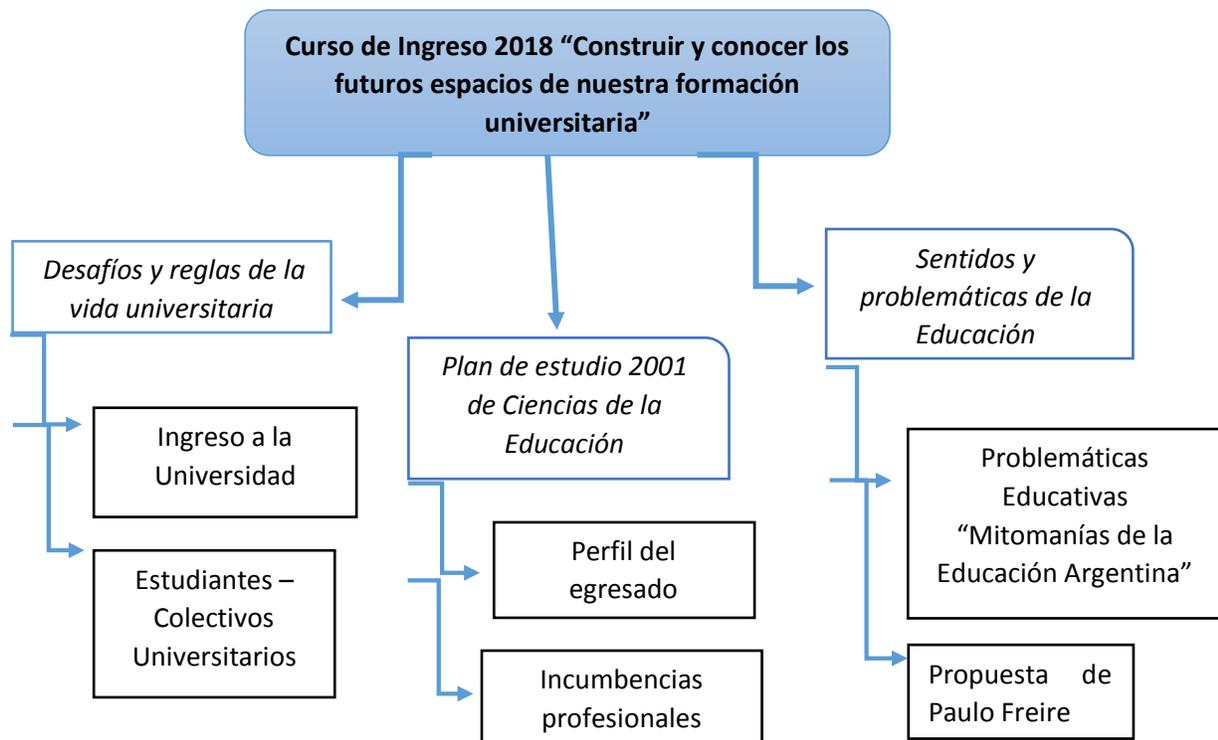
- Propiciar conocimiento de la vida universitaria en general, y en particular de la FFHA, el régimen de promoción, del cursado y de la evaluación de la carrera de Ciencias de la Educación.
- Brindar información sobre los servicios, beneficios de apoyo y recreación que ofrece la Facultad y Universidad.
- Favorecer actividades teóricas y prácticas de construcción y aprendizaje de conocimientos específicos de la carrera.
- Permitir el análisis y lectura comprensiva del Plan de Estudio 2001 con el perfil e incumbencias del egresado.
- Promover conocimiento del ejercicio profesional de egresado con el encuentro de graduados noveles de la carrera.
- Generar espacios de reflexión y pensamiento crítico sobre la función de las Universidades Publicas y el rol de cada actor social que en ellas participa.
- Posibilitar el encuentro y acercamiento virtual, a través de la función tutorial, con los estudiantes para favorecer el aprendizaje colaborativo- significativo.
- Desarrollar propuestas de actividades grupales interactivas, en torno a problemáticas educativas, por medio de debates presenciales y virtuales.

## Objetivos:

- Acercarse al 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.
- Reflexionar sobre la importancia de la participación individual y colectiva 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 valorar 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.
- Fortalecer la capacidad de trabajo en equipo, cooperativo y colaborativo.
- Participar con producciones personales y grupales en las distintas temáticas que se aborden. Tanto presenciales como virtuales en la página Wix.

## 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 2001 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 Mitomanías de la Educación Argentina. Repensar el lugar de la escuela: conflictos, inclusión y justicia.**

**Eje 3. 2 La Educación como práctica de libertad. Paulo Freire**

## Metodología

### Trabajos elaborados en grupo

El trabajo en grupo es una estrategia de enseñanza (Camilloni, 2010) que tiene el propósito de desarrollar habilidades de interacción social entre los pares- compañeros y la capacidad de tomar decisiones. Es una modalidad que promueve el aprendizaje activo y colaborativo, centrado en el estudiante y en la tarea de conocimiento conceptual, actitudinal, etc.

En los trabajos en grupo, los estudiantes deben resolver situaciones, problemas en ejercicio de autonomía y responsabilidad de su aprendizaje. A demás, esta estrategia de aprendizaje será una de las abordadas con mayor frecuencia durante el cursado de la carrera por su alto valor pedagógico. Cuando se supera el periodo previo de conocimiento entre los miembros del grupo, reconociendo los intereses de cada uno, sus dificultades y posibles aportes, el grupo se convierte en un extraordinario potenciador de los aprendizajes. Revalorizamos así el aprendizaje social, en equipo, en el encuentro y desencuentro con el otro.

### Modalidad Taller

El taller es una metodología de trabajo grupal que se apoya en una concepción de construcción colectiva, ya sea en relación al conocimiento o como escenario de expresividad, recreación o para la definición de las líneas de acción comunes.

Algunas características del taller (Fernández A., 2007) se relaciona con la instancia de reflexión y acción que articula la práctica y la teoría, el conocimiento y el trabajo. Por ende consideramos pertinente abordar algunos ejes con esta modalidad, ya que es un dispositivo productivo en el que se “*aprende haciendo*”. Por ejemplo en el momento de trabajar los imaginarios estudiantiles o el rol del estudiante universitario, o aprendizajes vinculados con el área administrativa u organizacional de la FFHA, esta metodología podría ser usada para aprender procedimientos y contenidos realizándolos con los compañeros.

En cuanto a esta modalidad, también pensamos oportuno generar un taller a cerca de Plan de Estudio y Perfil profesional con el acompañamiento y participación de estudiantes de 2° año en adelante de la carrera. Que propicie el dialogo, debate y producciones entre ambos en torno a la temática.

#### Clases expositivas y dialogadas:

Nuestra propuesta se apoyará también en la estrategia de enseñanza expositivo-dialogada, promoviendo una permanente fluidez de interacción docente- alumno en el desarrollo de los contenidos y actividades presenciales y virtuales, posibilitando una constante retroalimentación.

En las mismas se propiciara debates grupales, con preguntas y respuestas entre docentes y alumnos, recuperando los saberes y aportes subjetivos de los estudiantes.

### 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 da 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 porque es de vital importancia la práctica reflexiva y de autoevaluación sobre nuestro desempeño docente, pero no sólo por medio de un análisis metacognitivo sino también de la información proveniente de los alumnos. Dado que consideramos que los estudiantes están en condiciones de evaluarlos y darnos su aporte, opinión sobre el desempeño áulico, virtual, sobre nuestras intervenciones y exposiciones.

De este modo analizar con criticidad, identificando obstáculos, logros, debilidades, fortalezas para futuras intervenciones u objetos de estudio e investigación.

El instrumento de evaluación de desempeño que utilizaremos, gira en torno a un cuestionario abierto de resolución escrita e individual que puede contestarse en forma anónima. Confeccionado con una serie de preguntas cuyas respuestas no pueden realizarse con una sola palabra de tipo “sí” o “no”. Por el contrario dejará en libertad a quien conteste para que exprese su opinión fundamentándola según considere oportuno.

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 la producción final del grupo.

Criterios de la evaluación final:

- ⇒ Compromiso y participación individual en la defensa oral.
- ⇒ Respeto y escucha de los miembros del grupo durante su exposición.
- ⇒ Responsabilidad e implicancia personal en la elaboración grupal del examen final integrador.
- ⇒ Estudio y comprensión de los autores seleccionados.
- ⇒ Análisis y relación conceptual de los autores con la temática seleccionada.
- ⇒ Posición y fundamento sobre el tema y contenidos abordados.

Recursos Didácticos

- Herramienta digita: página Wix.
- Presentaciones en PowerPoint.
- Materiales audiovisuales.
- Afiches, marcadores, pizarra.

Cronograma tentativo

**FEBRERO 2018**

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	28			

**MARZO DE 2017**

DOMINGO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10

Referencias

EJE 1

EJE 2

EJE 3

Clases de consulta previas a la evaluación final

Clases de comprensión y producción lectora

Evaluaciones de alumnos regulares y libres (primeras instancias y recuperatorios)

**Fechas importantes:**

**Evaluación final en grupo, oral y entrega de informe:** 2, 5 y 6 de marzo del 2018 (para estudiantes que realizaron el cursado)

**Examen Libre:** 6 de marzo del 2017 (para estudiantes libres)

**Evaluación Recuperatorio:** 7 de marzo del 2017 (para estudiantes regulares y libres)

**Evaluación extraordinaria:** 9 de marzo (para estudiantes libres y regulares)

## Bibliografía para los estudiantes

### 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
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015) *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica a frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas.* Bs As. Argentina. Ed Siglo XXI

## Bibliografía utilizada para la planificación

- Carlino, Paula (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Bs As. : FCE
- Gutiérrez, Alicia (1997). *Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales.* Argentina: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones.
- Braskavsky, Cecilia (1995) *La discriminación educativa en la Argentina.* Bs As.: GEL-FLACSO.
- Ley de Educación Nacional (2006) Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina.

- Lugo, M. T. (2013). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la escuela secundaria: una oportunidad para una nueva educación. En *Hacia una innovación en la Educación Secundaria*. Córdoba: COMUNICARTE.
- Anijovich R. (2010) *Evaluación Significativa*. Bs As: Paidós.
- Fernandez A. (2007) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Bs As: Nueva Visión.
- D.r.Garrison y T. Anderson (2005): *La tecnología del e-learning, en El elearnig en el siglo XXI* Barcelona: Ed. Octaedro



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN



FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

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

Equipo Docente:

- María Fernanda Figueroa
- María Gabriela Rojas

2018

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 científca 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.

**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.

”

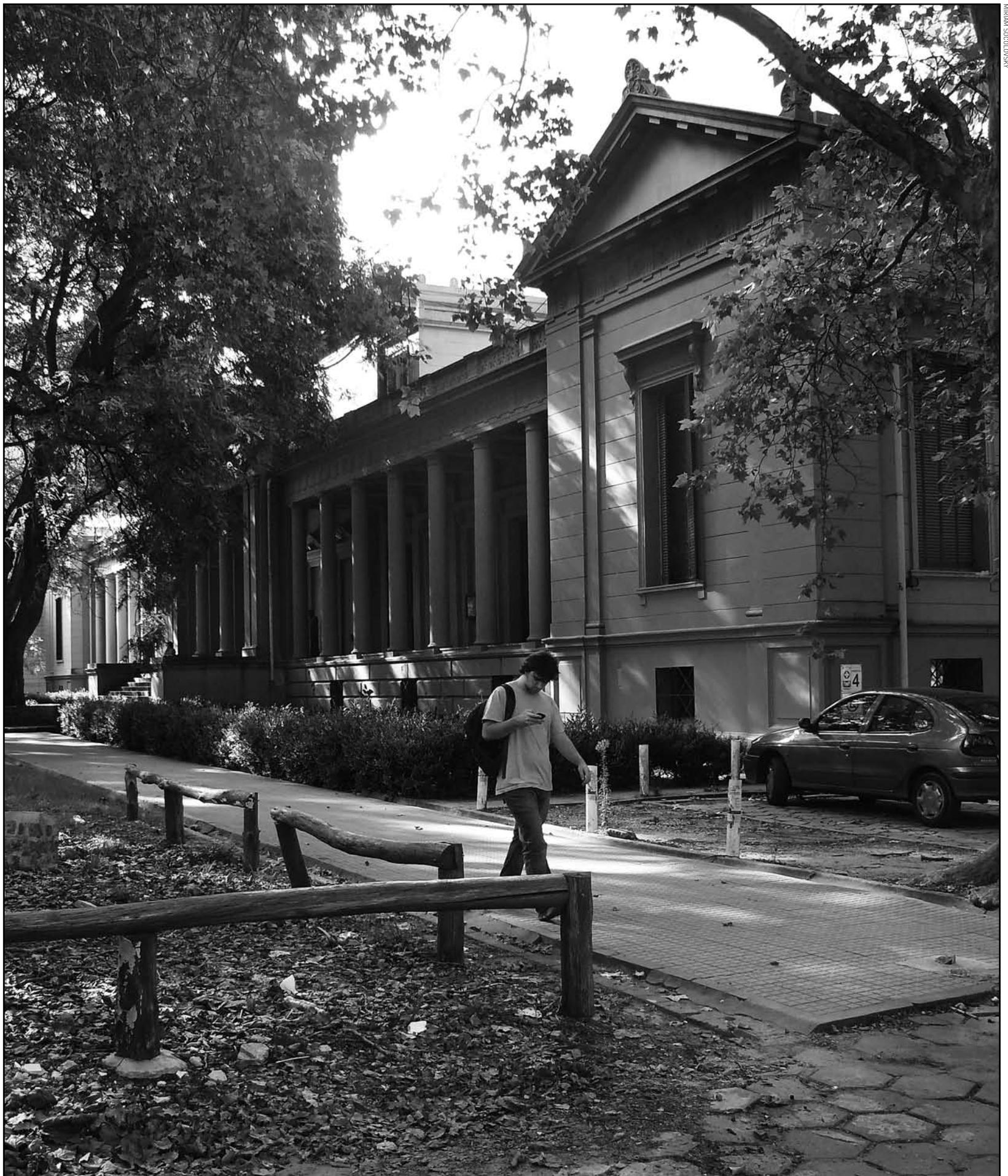
circunstancias que quería mencionar, que es tan básica como fundamental. Se trata del aumento considerable del número de instituciones que integran el sistema de universidades públicas del país, que ha dejado ya definitivamente de ser (como era, digamos, medio siglo atrás) un sistema chico compuesto 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



ANSA/STUDIO UNIVERSITÀ

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



**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.

**ADSCRIPCIÓN A MATERIA O A PROYECTO:** El “Sistema de Adscripción a la Docencia Universitaria” consiste en un trayecto formativo que se inicia a partir de la inclusión de estudiantes y graduados de la Facultad en una cátedra o asignatura determinadas, y promueve su formación académica y el desarrollo de competencias profesionales, pedagógicas y didácticas a través de la realización de actividades propias de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia. Para realizar una adscripción, lo podrás hacer a partir de segundo año de la carrera. Obtén más información en el centro de estudiantes, departamento alumnos (plata baja) o departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación (segundo piso). Observaciones: las adscripciones son sin goce de sueldo, se realizan ad honorem.

**AYUDANTE ALUMNO DE SEGUNDA CATEGORÍA:** Es un cargo docente universitario que se adquiere por medio de un concurso con exposición y antecedentes. Este cargo le permite al estudiante (que cumple los ciertos requisitos) comenzar su camino y antigüedad docente, a su vez cobrar un sueldo (otorgado por el Ministerio de Educación Nacional) y gozar de otros beneficios como obra social, aportes jubilatorios, etc. El alumno es ayudante del equipo docente de alguna cátedra durante un año, teniendo la obligación de asistir al cursado y colaborar con lo que el Profesor titular le solicite o sugiera. En nuestra carrera contamos con este cargo en algunas cátedras como Introducción a la Problemática educativa, Introducción a la Problemática Filosófica, Teoría Educativa II, Psicología General, Psicología Evolutiva II, y Didáctica y Curriculum.

Se le denomina de segunda categoría, porque el profesor graduado ayudante es de primera categoría.

**BECAS:** Es la ayuda que un/una estudiante puede recibir para iniciar o continuar sus estudios universitarios. A través de esta Dirección Social de la Universidad Nacional de San Juan se otorgan diferentes tipos de becas.

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

Inscripción para alumnos ingresantes. Requisitos: 1) Haber finalizado el Nivel Medio 2) No adeudar materias a marzo del año en curso 3) Tener promedio no menor a 7 4) Cursillo de ingreso aprobado 5) Tener dificultad económica en su grupo familiar para solventar los gastos

- Beca emergencia

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

Para más información ingresar a [www.unsj.edu.ar](http://www.unsj.edu.ar) o acercarse por la dirección social que se encuentra en la Facultad de Ingeniería.

A través del Ministerio de Educación de la Nación y/o Políticas Universitaria se ofrecen las siguientes becas:

- Programa progresar: para mayores de 18 años hasta 25 años de edad, que su grupo familiar no supere el salario mínimo vital.
- Becas PNBU: becas a estudiantes que ingresen o estén cursando una carrera de grado y pregrado en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios. Para más información ingresar a [www.becasbicentenario.gov.ar](http://www.becasbicentenario.gov.ar)

**BOLETA:** Se le denomina boleta a la materia o cátedra que terminamos de cursar y aprobamos. Por ende sacar boleta significa haber aprobado el cursado de una materia. Pero aún queda rendir el final. Sacar boleta es lo mismo que obtener la regularidad de la materia.

**BOLILLA:** Es lo que comúnmente denominamos como unidad o eje de una materia o cátedra. La bolilla viene del hecho que antiguamente se usaba para rendir el final un bolillero que determinaba porque unidad empezaría el estudiante su examen. Actualmente esta práctica de evaluación sigue vigente aunque no es muy común, ya que ahora es el alumno quien elige por dónde empezar su examen, no dejando al azar o a la suerte su evaluación, y el docente luego hace las preguntas que le parezca pertinente.

**CENTRO DE ESTUDIANTES:** Un Centro de Estudiantes es una organización democrática que garantiza la auténtica representatividad de los alumnos de un determinado establecimiento, dado que es el alumnado, q a través del voto anual, quienes eligen a los centros. En la facultad de Filosofía el actual centro de estudiantes es Principios, también hay otros que están al servicio de los estudiantes como Creando, Crisol, Cepa, Hacerportodos, ect. El actual centro (principios) se encuentra en el primer piso y podrán acercarse y conocer los beneficios que ofrecen para sus alumnos, al igual con los demás centros que podrán encontrar en los pasillos de la facultad en los distintos pisos.

**COLOQUIO:** Es una evaluación que realizan los equipos docentes de materias promocionales. Es una evaluación integradora que se realiza al finalizar el cursado.

**Evaluación Final:** es el examen integrador que se desarrolla, cuando el alumno regulariza la materia, en las mesas de examen ordinarias y extraordinarias. Para rendir un final es necesario estar atento a las materias correlativas (requisito fundamental) que presenta la materia que queremos rendir.

**MATERIA ANUAL:** son las cátedras que se cursan durante todo el año. En nuestro caso el plan de estudio actual cuenta dos materias anuales La Práctica Profesional Orientada (Docencia e Investigación)

**MATERIA CORRELATIVA:** Si tuvieras que elegir las materias que vas a cursar, deberás tener en cuenta la correlatividad, que figura en el plan de estudio de cada carrera. Una materia es correlativa de otra cuando es necesario tenerla aprobada para poder cursar la siguiente. En el plan de estudio encontraras estas materias. Es necesario que te informes de estas para la elección que harás de las materias a rendir.

**MATERIA CUATRIMENTRAL:** son las cátedras que se cursan y duran cuatro meses, y al finalizar el cursado, habiendo aprobado y cumplido con los requisitos se obtiene la boleta para luego rendir el final, en caso de ser cuatrimestral y promocional se aprueba de modo final.

**MATERIA PROMOCIONAL:** Existen algunas materias que son promocionales. Esto significa que si tuviste un desempeño destacado en los trabajos prácticos y exámenes parciales, no necesitarás rendir un examen final. ¡Debes aprovechar estas oportunidades para avanzar rápidamente en tu carrera! En estas cátedras tienen requisitos importante como tu asistencia, ya que para promocionar se solicita el 80% de tu asistencia a clases, y aprobar los prácticas y exámenes con más de 7. Observaciones: los requisitos también depende de las disposiciones del equipo de catedra.

**MATERIA REGULAR:** Esta materia en diferencia de la materia promocional, los alumnos a finalizar el cursado deberán rendir el examen final e integrador en las determinadas mesas de examen. Los requisitos para regular dependerán de las disposiciones de cada cátedra.

**MESA DE EXAMENES:** son las fechas para rendir exámenes regulares o libres. Desde principio de año se encuentran establecido los turnos y mesas de examen correspondientes para rendir. En nuestro caso las inscripciones para dichas mesas se deben realizar unos 3 días hábiles antes de la fecha del examen por el SIU Guaraní ([www.ffha.unsj.edu.ar](http://www.ffha.unsj.edu.ar)) y por el departamento de alumnos.

**SIU Guaraní:** es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido para administrar la gestión de alumnos en forma segura. Una vez que te registras en el sitio y estés inscripto en la carrera podrás solicitar los certificados que necesites, e inscribirte en las materias. **Observaciones:** los certificados se solicitan por el sistema y se retiran por el centro de estudiantes o departamento alumno.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES**

**DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

***Eje 2: Leer y significar* el Plan de Estudio 2001 de las Carreras del  
Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación**

Equipo Docente:

- María Fernanda Figueroa
- María Gabriela Rojas

2018

**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 credito 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)
-----------------------	-----------------------	---------------------------	---

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

#### DECIMO CUATRIMESTRE

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

# 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 O A N C A I L O N	T E S I S	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

## **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. Apropriarse 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**



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN



FACULTAD DE FILOSOFÍA, HUMANIDADES Y ARTES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

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

Equipo Docente:

- María Fernanda Figueroa
- María Gabriela Rojas

2018

# 2

---

## Educación y sociedad justa

### Una mirada al pasado

Para los que han intentado propiciar cambios educativos desde hace algunas décadas o para los que observan esos cambios con objetivos más analíticos, resulta difícil evitar la sensación de escepticismo, de cierta desilusión y de promesas no cumplidas por parte de la educación. Este sentimiento no se apoya necesariamente en datos objetivos. Con respecto a la cobertura, podemos apreciar avances espectaculares en la expansión de la educación inicial, secundaria y superior, los recursos financieros invertidos en educación son más importantes que nunca, la expansión del acceso a las tecnologías de la información tiene un ritmo vertiginoso y se registraron avances importantes en igualdad de género, de reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, para citar solo algunos de los logros más importantes y comunes al conjunto de los países alcanzados en los últimos años.

Sin embargo, no se puede negar la existencia de un sentimiento de insatisfacción con los procesos y con los resultados educativos que se registran en nuestras escuelas. Esta insatisfacción se vincula, en primer lugar, con las dificultades para garantizar que el acceso a mayores niveles de educación permita ocupar puestos de trabajo y obtener ingresos acordes con las expectativas que provoca dicho acceso. Los fenómenos de devaluación de las credenciales educativas han sido señalados por un importante conjunto de trabajos de investigación realizados en las últimas décadas y en contextos muy diferentes. Desde los estudios pioneros de P. Bourdieu y Jean Claude Passeron<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> P. Bourdieu y J. C. Passeron. *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

hasta los trabajos más recientes de Marie Duru-Bellat<sup>3</sup>, pasando por las investigaciones llevadas a cabo en varios países latinoamericanos<sup>4</sup>, se difundió la versión según la cual el sistema educativo reproduce las desigualdades sociales y las legitima. Uno de los mecanismos para esta reproducción es elevar cada vez más el nivel de exigencias educativas independientemente de los requerimientos de los puestos de trabajo, neutralizando de esa manera gran parte del efecto democratizador de la expansión en la cobertura escolar.

Pero la insatisfacción también se aprecia con respecto a lo que sucede en las aulas, donde es cada vez más difícil crear «climas» institucionales apropiados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La violencia en las escuelas, la ruptura del vínculo entre docentes y alumnos, los fenómenos de desmotivación por el aprendizaje en gran parte de los alumnos, la desmoralización de los docentes y, en un sentido más general, la dificultad para mejorar los resultados de aprendizaje que registran las pruebas nacionales e internacionales que se aplican regularmente desde hace ya varios años, son algunos de los fenómenos que –al menos en la opinión pública en general– caracterizan el actual clima educativo.

Para sintetizar esta imagen de desilusión nada mejor que citar las expresiones de Gilles Lipovetsky en su diálogo con Bertrand Richard, cuando –después de evocar algunos datos sobre la devaluación de los títulos y los resultados escolares– sostuvo que... «El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción»<sup>5</sup>.

Estas evidencias, más allá de su validez y vigencia en diferentes contextos sociales, obligan a revisar los discursos con los cuales nos referimos a la educación y, particularmente, a las estrategias de cambio. Al respecto, no es una novedad sostener que esta mirada al pasado permite tomar conciencia acerca de la *enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos*. El último capítulo de una larga historia de reformas educativas, al menos en los países occidentales, fue el que vivimos en la década de los años noventa, inspirado en gran medida por

<sup>3</sup> Marie Duru-Bellat. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Ed. Du Seuil et République des Idées, 2006.

<sup>4</sup> C. Braslavsky. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Gel, 1985. G. Bronfenmajer y R. Casanova. *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*. Caracas, Cendes-Ed. Kapelus, 1986.

<sup>5</sup> Gilles Lipovetsky. *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona, Anagrama, 2008, pág. 34.

corrientes de pensamiento que ponían el acento en la prioridad al cambio institucional a través de nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, autonomía a las escuelas, etc.). El balance de estas reformas indica que no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos o, para decirlo en términos menos académicos, no lograron modificar lo que sucede en las aulas. La literatura sobre este tema es abundante y no es este el lugar para su análisis específico<sup>6</sup>, pero vale la pena evocar dos casos diferentes que ilustran esta apreciación acerca de las dificultades para el cambio educativo.

Entre los países latinoamericanos, es interesante analizar el caso de Chile. Todas las evidencias muestran que se produjeron mejoras muy importantes en todo lo relativo a los insumos materiales del aprendizaje. A partir del retorno a la democracia, la inversión en educación, tanto pública como privada, pasó del 3,8 al 7,4 % del PIB, la matrícula escolar aumentó 20,4 % en básica y media y 7,4 % en superior, se mejoró significativamente la infraestructura, se produjo una expansión cercana a la universalización de las escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130 % en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje, de acuerdo con los datos del SIMCE, indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales y que la desigual y estratificada distribución social de los aprendizajes no sufrió modificaciones de importancia<sup>7</sup>. Entre los países desarrollados, se puede tomar el caso de Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron<sup>8</sup>.

Para explicar estas dificultades solemos encontrar razonamientos que siguen la misma lógica del enfoque que inspiró las reformas: si la clave del cambio es el diseño institucional, los obstáculos también provienen de esa misma dimensión. Es así como el corporativismo de los actores internos del sistema, la defensa de patrones o intereses tradicionales de funcionamiento, ausencia de incentivos y la resistencia a las innovaciones, suelen ser los factores más frecuentemente mencionados para explicar las dificultades del cambio educativo.

---

<sup>6</sup> Ver, por ejemplo, M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez. *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, 2004.

<sup>7</sup> OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. París, 2004.

<sup>8</sup> Un testimonio elocuente de estas dificultades puede verse en el texto del ex ministro de Educación de Francia, Luc Ferry. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. París, O. Jacob, 2003.

La novedad, sin embargo, es que la insatisfacción con los resultados de la educación afecta tanto a los que no logran acceder y permanecer con éxito en la educación definida como mínima y obligatoria por la sociedad, como a los que permanecen en el sistema hasta las etapas superiores de la jerarquía educativa. Los favorecidos perciben que la educación que reciben no se adecúa a las exigencias del siglo XXI y que los avances que realizan los sectores tradicionalmente excluidos amenazan su situación de privilegio. Los excluidos, a su vez, perciben que sus esfuerzos y sus logros, no son suficientes para acortar o cerrar las distancias tradicionales. Esta situación provoca una suerte de «exceso de demandas», muy difíciles de satisfacer por los responsables de las políticas educativas.

## Una mirada al futuro

Las limitaciones propias de un documento de este tipo pueden permitir que se justifique una mirada al pasado centrada específicamente en la educación, asumiendo que las características del contexto socioeconómico y político son conocidas. La mirada al futuro, en cambio, exige una visión más amplia. Desde esta perspectiva, si el pasado provoca desilusión, el futuro genera incertidumbre y temor. Los debates actuales acerca del futuro de la sociedad parten de reconocer la posibilidad real de alguna catástrofe. En estos análisis se combinan las amenazas que provienen de la dimensión ecológica con las que se derivan de la cuestión social. Ambas dimensiones están articuladas, ya que el aumento de las desigualdades sociales tanto en los países pobres como en los más desarrollados agrava los problemas ambientales. No es casual, por ello, la difusión y el impacto que tienen actualmente los estudios basados en la evolución de las especies y que prestan más atención a los procesos de extinción que a los de desarrollo<sup>9</sup>. Según Jared Diamond, los desastres son consecuencia de cuatro tipos de errores: la incapacidad de prever los problemas creados, de identificarlos correctamente cuando se producen, de manifestar la voluntad de resolverlos una vez identificados, y de llegar a resolverlos una vez que se ha manifestado la voluntad de hacerlo. Muchos analistas de estos temas piensan que ya hemos entrado en la tercera fase de este ciclo.

La reciente crisis económica internacional, por ejemplo, ha sido analizada como el síntoma del agotamiento de un modelo de crecimiento productivista, que no tiene posibilidades de sostenerse en el largo plazo sin cambios muy profundos tanto en la producción

---

<sup>9</sup> Ver Jared Diamond. *Effondrement. Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. Paris, Gallimard, 2006.

como en el consumo y la distribución de la riqueza. De acuerdo con estos estudios, si en China se adoptaran los hábitos de consumo estadounidenses, podrían consumir a partir de 2030 los dos tercios del nivel de producción mundial de cereales de que se dispone actualmente. Si el consumo de papel alcanzara el de Estados Unidos, China consumiría 305 millones de toneladas, lo cual provocaría el agotamiento de todos los bosques del mundo. Si los chinos poseyeran la proporción de vehículos por habitante que tienen los estadounidenses, las infraestructuras necesarias en términos de rutas o de lugares de aparcamiento ocuparían la superficie que actualmente se destina al cultivo del arroz y consumirían 99 millones de barriles de petróleo al día, cuando la producción mundial es de 87 millones<sup>10</sup>.

Proyecciones similares se han establecido sobre el calentamiento de la superficie terrestre. Los informes más serios indican que si se extrapolan las tendencias vigentes, la crisis se podría producir a finales del siglo XXI, pero la entrada de China e India en el mundo industrial podría acelerar ese proceso y se alcanzaría el umbral crítico a partir de 2050. Otros azotes que se prevén tienen que ver con las consecuencias sobre la producción de alimentos que provocaría el agotamiento del agua y la desaparición de algunas especies.

Estas predicciones, cada vez más cercanas en el tiempo, obligan a retomar algunas de las hipótesis de Ulrich Beck sobre las consecuencias de la actividad científica. Para Beck, la sociedad contemporánea está constituyéndose en una sociedad del «riesgo global», que –a diferencia de los riesgos naturales propios de las sociedades tradicionales, incluida la sociedad industrial– son riesgos manufacturados por las prácticas científicas y técnicas del hombre. Las prácticas científicas actuales han invertido la lógica tradicional, donde primero se experimentaba en el laboratorio y luego se aplicaba en la realidad. Beck nos advierte que en la ciencia actual, primero es necesario aplicar las teorías y producir ciertos fenómenos, para luego estudiar sus propiedades y características. «Es preciso producir primero niños probeta, liberar criaturas artificiales genéticamente modificadas y construir reactores, para poder estudiar sus propiedades y características de seguridad.»<sup>11</sup>

En contextos de este tipo, el futuro aparece asociado a incertidumbre y cambio permanente, pero también a la ruptura de los límites de lo que admitimos como posible.

---

<sup>10</sup> D. Cohen. *La prosperidad del mal. Una introducción (inquieta) a la economía*. Madrid, Taurus, 2010.

<sup>11</sup> Ulrich Beck. *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2002.

No hay más que recordar, al respecto, las hipótesis acerca de lo post-humano, que han sido formuladas a partir de la evolución tecnológica y los descubrimientos de la biotecnología. Una de las primeras versiones la encontramos en los análisis de F. Fukujama, quien –después de haber postulado el fin de la historia– anunció el fin del «ser humano»<sup>12</sup>. Según su planteo, la evolución de la biotecnología abriría la posibilidad de pasar a una etapa donde el ser humano ya no sería producto de la evolución natural sino de la fabricación intencional de los propios seres humanos. Jeremy Rifkin<sup>13</sup>, en esta misma línea de análisis, sostuvo que por primera vez en la historia nos hemos convertido en ingenieros de la vida misma y que podremos reprogramar los códigos genéticos de acuerdo con nuestras necesidades y deseos. Alvin Toffler, en una entrevista relativamente reciente, sostuvo que ahora entraríamos en la etapa de la «bio-internet», que permitiría el enlace de Internet con la biología. Hasta ahora la tecnología de la información gravitó en la biotecnología. «Pensamos que en el futuro –sostiene Toffler– no solo tendremos la capacidad de ‘diseñar’, en cierta medida, a los niños antes de que nazcan, aunque uno pueda figurarse que cierta gente solicitará toda clase de capacidades extrañas, por ejemplo, que su hijo pueda tener un sentido del olfato tan sensible como el de un perro, o reaccionar con algún movimiento dinámico como lo hace la rana, o incrementar sus aptitudes. Todo esto parece una locura y es terriblemente alarmante. Sin duda, nuestra sociedad no está en absoluto preparada moral o intelectualmente para esas cosas, pero pienso que en términos tecnológicos, esencialmente, la mayor parte de las cartas no están echadas.»<sup>14</sup>. En síntesis, retomando la expresión de Luc Ferry<sup>15</sup>, estaríamos ante un escenario donde el hombre asume las funciones tradicionalmente asignadas a Dios y una segunda Génesis estaría en marcha.

## La concentración en el presente

La profundidad de los cambios, su rapidez y la incertidumbre acerca de su dirección generan una fuerte concentración en el presente, fenómeno identificado como el más

<sup>12</sup> Francis Fukuyama. *Our Posthuman Future; Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York, Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

<sup>13</sup> *The Biotech Century; Harnessing the Gene and Remaking the World*. New York, J. P. Tarcher/Putnam, 1998.

<sup>14</sup> Entrevista a Alvin Toffler. *La Nación*, Buenos Aires, 1.º de octubre, 2000.

<sup>15</sup> Luc Ferry. *L'Homme Dieu ou le Sens de la vie*. Paris, Grasset, 1996.

característico de la cultura de este nuevo capitalismo. Según Richard Sennett<sup>16</sup>, vivimos en una cultura del *aquí y ahora* y del *nada a largo plazo*. Otros autores han señalado el mismo fenómeno desde perspectivas diferentes<sup>17</sup>, pero aquí nos interesa destacar que la educación es el lugar donde se expresan más concretamente las consecuencias sociales de la ruptura con el pasado y la ausencia de futuro. La tarea educativa, en definitiva, consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. La escuela obligatoria, tal como fue diseñada originalmente, es una de las instituciones donde se almacenan los contenidos del sentido para su transmisión a las futuras generaciones y los educadores han sido (o deberían ser) entrenados para esa función pedagógica<sup>18</sup>. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares, así como la dinámica de las decisiones de política educativa e, incluso, los propios procesos cognitivos ligados a la capacidad de procesar subjetivamente los cambios en los ritmos de vida. «El futuro es tan incierto que es mejor vivir al día», fue la frase preferida por más de la mitad de los entrevistados en la Encuesta Nacional de Juventud realizada en México en el año 2005<sup>19</sup>.

## Cubrir el déficit de sentido

El déficit de sentido del nuevo capitalismo ha sido analizado desde múltiples perspectivas. En tanto educadores, sin embargo, tenemos el mandato social de considerar no solo las formas de construirlo y transmitirlo sino también sus *contenidos*. Para los educadores, no da lo mismo una orientación que otra. La definición de esos contenidos supone tomar posición con respecto a cuáles deben ser las orientaciones básicas que definen el sentido de la acción social.

Cada etapa histórica tuvo la posibilidad y la necesidad de definir un determinado sentido a la acción social y pudo crear niveles de adhesión que daban legitimidad a esos contenidos. Al respecto, podemos distinguir tres grandes modelos, que tuvie-

<sup>16</sup> Richard Sennett. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2006.

<sup>17</sup> Zaki Laïdi. *Le sacre du présent*. Paris, Flammarion, 2000.

<sup>18</sup> Para un análisis teórico de la crisis de sentido en la sociedad moderna, ver Peter L. Berger y T. Luckmann. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós, 1997.

<sup>19</sup> Ver Néstor García Canclini. «Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?», en *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 3, 2<sup>da</sup>. Época, 2008.

ron vigencia en distintos momentos históricos, definidos por la principal variable a través de la cual se estableció el vínculo de la educación con el resto de la sociedad. En el primero de ellos, la variable clave fue la *política*. La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construyeron los Estados nacionales. En ese momento, la educación fue percibida como el proceso por el cual sería posible homogeneizar culturalmente a la población y formar a las élites dirigentes. En el segundo modelo, que temporalmente podemos ubicar en la década de los sesenta, la variable clave fue la *economía* y la educación se definió como la dimensión responsable de la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. El tercer modelo se ubica en la década de los noventa, cuando se apreció la crisis de los dos factores anteriores sobre los cuales se habían diseñado las políticas educativas: la nación y el trabajo. El *déficit de sentido* que caracterizó al «nuevo capitalismo» globalizado se tradujo en exigencias de eficiencia y eficacia, en el predominio de debates instrumentales y en las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica de mercado a la producción y distribución de un bien público como es el conocimiento<sup>20</sup>.

Si tuviéramos que elegir una categoría para identificar el modelo de actor social con el cual se concibió el sentido de la formación en cada uno de esos momentos, podríamos sostener que la categoría de *ciudadano* corresponde al primer momento, la de *recurso humano* al segundo y la de *cliente* al tercero. El agotamiento de la capacidad de estos modelos para orientar el sentido de la acción educativa puede ser analizado como una crisis de hegemonía<sup>21</sup> y el interrogante más profundo que enfrentamos es el que se refiere a la posibilidad de que este déficit de sentido se constituya en un rasgo permanente de la dinámica social o que sea cubierto por propuestas cuyos contenidos no se corresponden con nuestros objetivos. Al respecto, es posible percibir dos tentativas, socialmente vigentes, de cubrir el déficit de sentido. La primera de ellas es la del fundamentalismo autoritario y la segunda es la del individualismo asocial.

Con respecto a la propuesta del fundamentalismo autoritario, tendemos a pensar que su vigencia no es posible en el mundo occidental. Sin embargo, no hay más que re-

<sup>20</sup> Ver Juan Carlos Tedesco. «Educación y sociedad en América Latina», en *Pensamiento Iberoamericano*, Madrid, n.º 7, 2<sup>da</sup>. Época, 2010.

<sup>21</sup> Juan Carlos Tedesco. «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Número Extraordinario 2001.

cordar las tesis del libro de Samuel P. Huntington sobre el choque de civilizaciones y su defensa de la guerra y el aislamiento cultural<sup>22</sup>, así como las tentativas de reconquistar los antiguos valores y tradiciones, propias del pensamiento neoconservador para desmentir esta presunción.

El enfoque del individualismo asocial, en cambio, se apoya en algunas de las tendencias más fuertes de la cultura del nuevo capitalismo. La base teórica de este enfoque puede remontarse a Hobbes y a los economistas que explican el comportamiento de los individuos en función de elecciones racionales favorables a sus intereses particulares. La generalización de las relaciones de mercado al conjunto de las relaciones sociales implica asumir no solo que las relaciones de competencia producirán ganadores y perdedores sino que no tengo por qué asumir responsabilidades sobre la suerte de los perdedores. Gran parte de las tendencias recientes en el mercado de trabajo son expresión de este tipo de pensamiento, que provoca la erosión de las normas de protección de los trabajadores y el surgimiento de procesos de *descolectivización o reindividualización*<sup>23</sup>. Este fenómeno estimula relaciones de competencia entre miembros de una misma categoría social (trabajadores *versus* trabajadores) y la desresponsabilización con respecto a la suerte corrida por los «perdedores».

Entre el fundamentalismo autoritario y el individualismo asocial se ubican las distintas propuestas que pueden englobarse en el concepto de *sociedad justa*. Definir a la justicia como concepto central del sentido socialmente compartido implica ubicarnos en un enfoque cercano a la filosofía social o la filosofía política. El ejercicio del saber social siempre estuvo asociado a opciones éticas, políticas o ideológicas. En las últimas décadas, sin embargo, el saber social tendió a ejercerse desde el paradigma de las ciencias sociales, lo cual otorgó a nuestras prácticas profesionales un marco de mayor rigor, exigencias de coherencia y de contrastación con la información empírica. No se trata de renunciar a estos avances. Sin embargo, cuando lo que está en juego no son opciones técnicas sino opciones éticas, el paradigma de la ciencia social muestra

---

<sup>22</sup> Samuel P. Huntington. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon & Schuster, 1996 y, del mismo autor, *¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense*. Barcelona, Paidós, 2004. En este libro, S. P. Huntington sostiene sin ambigüedades que «La teoría de la distintividad, la teoría de la identidad social, la sociobiología y la teoría de la atribución, desarrolladas todas ellas en el tramo final del siglo xx, sustentan la conclusión según la cual las raíces del odio, de la rivalidad, de la necesidad de enemigos, de la violencia personal y de grupo y de la guerra se encuentran en la psicología y en la condición humana», pág. 51.

<sup>23</sup> Ver Robert Castel. *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, profesiones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

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.

# 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 muy poco 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.*

## 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 mis 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 tránsfugas, 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 admiración, 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.*